

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
CAMPUS – BAURU - FACULDADE DE CIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

**DESENVOLVIMENTO DA BASE ARGUMENTATIVA EM ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – MEDIADO PELO GÊNERO CARTA
DO LEITOR**

BAURU
2023

VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

**DESENVOLVIMENTO DA BASE ARGUMENTATIVA EM ESTUDANTES DO
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS – MEDIADO PELO GÊNERO CARTA
DO LEITOR**

Dissertação apresentada para a obtenção do título de mestre, junto à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Faculdade de Ciências, Campus de Bauru – Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni

BAURU

2023

Sylvestre, Viviane Fernanda.

Desenvolvimento da base argumentativa em estudantes do ensino fundamental – anos iniciais – mediado pelo gênero carta do leitor, 2023. 236f.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

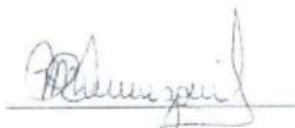
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

1. Psicologia Histórico-Cultural. 2. Pedagogia Histórico-Crítica. 3. Interacionismo Sociodiscursivo. 4. Base argumentativa. 5. Gênero carta do leitor. Ensino fundamental – anos iniciais. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Ao primeiro dia do mês de junho do ano de 2023, às 8 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE, intitulada **"Desenvolvimento da base argumentativa em estudantes do ensino fundamental – anos iniciais – mediado pelo gênero carta do leitor" e produto educacional " Proposta de Sequência Didática para desenvolver a base argumentativa em estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais".**

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. ROSA MARIA MANZONI (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências Campus de Bauru, Profa. Dra. GLAIS SALES CORDEIRO (Participação Virtual) do(a) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra, Suíça, Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES (Participação Virtual) do(a) FACULDADE DE COMUNICAÇÃO, ARTES E LETRAS – FACLE / Universidade Federal da Grande Dourados. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final **APROVADA**. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que, após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.



Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - Campus de Bauru



Prof^a. Dr^a. GLAIS SALES CORDEIRO
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação / Universidade de Genebra - Suíça



Prof. Dr. ADAIR VIEIRA GONÇALVES
Faculdade de Comunicação, Artes e Letras – FACLE / Universidade Federal da Grande Dourados

Dedico

Aos meus alunos por todas as situações de aprendizagens que tivemos e temos.

Sem eles, essa pesquisa não seria possível. Minha eterna gratidão a esses
pequenos e, ao mesmo tempo, grandes pensantes!

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Sidney e Olímpia, pelo cuidado, carinho, dedicação, incentivo ao estudo e pela compreensão da minha ausência durante a realização desse trabalho.

Meus irmãos, pela torcida nessa jornada.

Ao meu companheiro Robson, por todo encorajamento, apoio, força, conselhos e escuta sobre o desenvolvimento desta pesquisa. Enfim, por toda ajuda dada em relação às normas da ABNT, impressão das atividades da Sequência Didática e nas ideias que compartilhamos. Sem dúvida, enriqueceram o trabalho.

À minha orientadora e querida professora Rosa Maria Manzoni, por todas as orientações direcionadas para aperfeiçoar a pesquisa, por todo conhecimento compartilhado, pela dedicação e por sempre me tranquilizar no andamento do trabalho.

Aos alunos que foram protagonistas neste estudo e, inquestionavelmente, se superaram.

Aos professores Glaís Sales Cordeiro e Adair Vieira Gonçalves, por aceitarem compor a banca examinadora deste trabalho. Agradeço-lhes pelas contribuições sugestões que enriqueceram esta pesquisa.

A Livia, minha companheira de turma, por ter ~me emprestado~ algumas aulas para finalizar a aplicação da pesquisa e por aguentar minhas alterações de humor.

A Bruna, minha querida amiga, que sempre me provocou a cursar o mestrado e pela indicação de leituras importantes para concretizar o estudo.

A Ana Suellen, minha grande amiga, que, mesmo longe fisicamente, esteve presente em todas as etapas desta pesquisa, sempre com palavras de incentivo e me apoiando nesta jornada como professora-pesquisadora.

A Gisele, Neusa, Maria Carolina, Tayná e Larissa por estarem comigo e me motivarem mesmo nos momentos de dúvidas, dificuldades e angústias desta caminhada.

A Fernanda pelo trabalho de tradução do resumo (abstract) desta pesquisa.

A todos que, de forma direta ou indireta, contribuíram para que esta etapa da minha vida fosse finalizada com sucesso.

SYLVESTRE, V. F. **Desenvolvimento da base argumentativa em estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais – mediado pelo gênero carta do leitor**. 236f. Dissertação (Mestrado em Docência para Educação Básica) – UNESP, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

RESUMO

Esta pesquisa foi materializada a partir da busca de desenvolvimento de uma base argumentativa, mediado pelo gênero carta do leitor, em estudantes de 4º ano, do Ensino Fundamental, de uma escola pública do Município de Bauru, interior do estado de São Paulo. A pesquisa partiu do seguinte questionamento: Qual o potencial da carta do leitor servir de instrumento para formar a base argumentativa em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental? E teve como objetivo investigar as potencialidades da carta do leitor ser usada como instrumento para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. A fundamentação teórico-metodológica sustenta-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético (MARX, 1984); na Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991); na Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999); no Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2003) e em sua Engenharia Didática (DOLZ e SCHNEUWLY, [1998]2010) para sustentar o processo de ensino e aprendizagem das capacidades de linguagem argumentativa requeridas na produção do texto exemplar do gênero carta do leitor. O percurso metodológico da pesquisa foi articulado com o materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica e a Sequência Didática para o desenvolvimento da base argumentativa em crianças do 4º ano do Ensino Fundamental por meio do gênero carta do leitor. No interior dessa SD foram realizadas quarenta e quatro atividades, além das produções textuais iniciais e finais que, por amostragem, constituíram o *corpus* de análise. Os textos de ambas as produções foram analisados pelas categorias de análise textual propostas pelo ISD (BRONCKART, 2003). Os resultados mostram algumas potencialidades do gênero carta do leitor para o desenvolvimento da base argumentativa como formas de gestar o raciocínio argumentativo, ampliação do sistema de referência dos estudantes do 4º ano, exercício da cidadania por meio da inserção em práticas discursivas e inicia o desenvolvimento do senso crítico. Conclui-se que processo de ensino da produção textual com base argumentativa, por meio da Sequência Didática em torno do gênero carta do leitor, permitiu que os estudantes desenvolvessem capacidades de linguagem argumentativa requeridas pelo gênero e, assim, requalificarem seus processos mentais para gestar posicionamentos para sustentar, refutar e negociar tomadas de posição.

Palavras-chave: Materialismo Histórico-Dialético. Psicologia Histórico-Cultural. Pedagogia Histórico-Crítica. Interacionismo Sociodiscursivo e sua Engenharia Didática. Carta do leitor. Base argumentativa no Ensino Fundamental.

SYLVESTRE, V. F. Development of the argumentative basis in elementary school students - early years - mediated by the reader's letter genre. 236f. Dissertation (Master's in Teaching for Basic Education) - UNESP, Faculty of Sciences, Bauru, 2023.

ABSTRACT

This research was materialized through the search for development of an argumentative basis, mediated by the reader's letter genre, among 4th-grade students in a public Elementary School in the municipality of Bauru, in the interior of the state of São Paulo. What is the potential of the reader's letter to serve as a tool to build the argumentative basis in 4th-grade elementary school children? Its objective was to investigate the potential of the reader's letter being used as a tool to build the argumentative basis in 4th-grade elementary school students. The theoretical-methodological framework is based on the assumptions of Historical-Dialectical Materialism (MARX, 1984); Historical-Cultural Psychology (VYGOTSKY, 1991); Historical-Critical Pedagogy (SAVIANI, 1999); Sociodiscursive Interactionism (BRONCKART, 2003) and its Didactic Engineering (DOLZ and SCHNEUWLY, [1998]2010) to support the teaching and learning process of argumentative language skills required in the production of exemplary texts in the reader's letter genre. The methodological path of the research was articulated with Historical-Dialectical Materialism, Historical-Critical Pedagogy, and Didactic Sequence for the development of the argumentative basis in 4th-grade elementary school children through the reader's letter genre. Within this DS, forty-four activities were conducted, in addition to the initial and final written productions, which, through sampling, constituted the corpus for analysis. The texts from both productions were analyzed according to the textual analysis categories proposed by SDI (BRONCKART, 2003). The results demonstrate several potentialities of the reader's letter genre for the development of the argumentative basis, such as fostering argumentative reasoning, expanding the students' 4th-grade reference system, engaging in citizenship through participation in discursive practices, and initiating the development of critical thinking. It can be concluded that the teaching process of argumentative text production, through the Didactic Sequence centered around the reader's letter genre, enabled students to develop argumentative language skills required by the genre and, thus, requalify their mental processes to generate positions to support, refute, and negotiate stances.

Keywords: Historical-Dialectical Materialism. Historical-Cultural Psychology. Historical-Critical Pedagogy. Sociodiscursive Interactionism and its Didactic Engineering. Reader's letter. Argumentative basis in Elementary Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Esquema de Sequência Didática

Figura 2: Base mínima necessária para argumentar por meio do gênero carta do leitor

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Modelo didático do gênero Carta do Leitor

Quadro 2: Textos selecionados para a definição do tema da carta do leitor

Quadro 3: Apresentação dos textos de referência do gênero carta do leitor.

Quadro 4: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero Carta do Leitor, baseada em Bronckart (2003)

Quadro 5: Sinopse da SD para desenvolver a base da argumentação em torno do gênero carta do leitor

Quadro 6: Apresentação dos textos das produções iniciais e finais com a síntese dos resultados por grupo.

Quadro 7: Síntese da análise comparativa entre as produções iniciais e finais

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ISD – Interacionismo Sociodiscursivo

PHC- Pedagogia Histórico-Crítica

NDR – Nível de Desenvolvimento Real

NDP – Nível de Desenvolvimento Proximal

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

SD – Sequência Didática

PI- Produção Inicial

PF- Produção final

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA DE TEORIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO DE LINGUAGEM	15
1.1 Psicologia Histórico-Cultural: aprendizagem, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a linguagem escrita.....	15
1.2 Bakhtin: teoria da enunciação	24
1.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito teórico e metodológico da educação escolar para transformar as práticas de ensino.....	27
2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E OS ESTUDOS GENEBRINOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM.....	43
2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo	43
2.2 Proposta de análise do texto do ISD.....	47
2.2.1 A situação de linguagem	47
2.2.2 Arquitetura Textual	48
2.3 A engenharia didática no quadro teórico do ISD para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos na escola	56
3 A ATIVIDADE DE ARGUMENTAR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS E O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR	63
3.1 O gênero Carta do Leitor como instrumento para desenvolver a base da argumentação	63
3.2 Construção do modelo didático do gênero carta do leitor.....	67
3.2.1 O modelo didático do gênero carta do leitor para o 4º ano do Ensino Fundamental (sujeitos da pesquisa)	72
4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA	75
4.1 Sobre o método da pesquisa	75
4.2 Contextos da pesquisa.....	77
4.3 Sujeitos da Pesquisa.....	80
4.4 Percurso metodológico.....	81
4.5 Formação do corpus de análise	87
4.6 Critérios de análise.....	89
4.7 Sinopse da SD para desenvolvimento da base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental	91
4.7.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD em torno do gênero Carta do Leitor	96
5 ANÁLISE DOS TEXTOS INICIAIS E FINAIS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS	115
5.1 Análise dos textos da produção inicial	115

5.2 Análise dos textos da Produção Final	123
5.3 Análise comparativa entre Produção Inicial e Produção Final	141
5.3.1 Generalizações da pesquisa	152
CONSIDERAÇÕES FINAIS	155
REFERÊNCIAS	160
APÊNDICE A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM TORNO DA CARTA DO LEITOR.....	164
APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS	216
APÊNDICE C: IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO	217
ANEXO A: PARECER DO COMITE DE ÉTICA É PESQUISA	218
ANEXO B: CORPUS DE TEXTOS DE REFERÊNCIA	221
ANEXO C: Textos selecionados para a definição do tema da carta do leitor	222
ANEXO D: PRODUÇÃO INICIAL	230
ANEXO E: PRODUÇÃO FINAL	232

INTRODUÇÃO

Inicialmente, apresento os motivos que me levaram ao desenvolvimento desta pesquisa, como também especificar seus objetivos, a pergunta norteadora e a hipótese do trabalho. No final, descrevo brevemente como a pesquisa está organizada.

Como professora, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sempre tive inquietações a respeito de como ensinar/trabalhar com a produção de textos escritos, tanto na alfabetização quanto nos anos finais do Ensino Fundamental I. Durante minha trajetória docente, busquei dar continuidade aos meus estudos e foi num desses caminhos que me levaram para o mestrado.

Tudo começou há alguns anos, quando me inscrevi na condição de aluna especial numa disciplina, do programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, da Unesp - Bauru, intitulada “Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa”, ministrada pela querida professora Rosa Maria Manzoni. Foi aí que um mundo de novas possibilidades pedagógicas e didáticas surgiu com os estudos teóricos de Jean-Paul Bronckart a respeito de sua proposta de categorias de análise de texto, assim como os estudos de Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly sobre a engenharia didática do ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa. Esses autores apoiam-se nos estudos de Vigotski, os quais já tinham me despertado interesse. Então, sem dúvida, abriram possibilidades para desenvolver um novo caminho para o ensino da língua portuguesa, especificamente o ensino da linguagem escrita.

Ressaltamos que no caso desta pesquisa, foi escolhido o gênero carta do leitor, primeiro pelo desconhecimento dos alunos sobre esse gênero. Segundo por compreendermos que, para o trabalho com alunos do 4º ano, alguns ainda no processo de aquisição da escrita devido ao contexto pandêmico de 2020 e 2021, seria um gênero adequado para introduzir a base de um raciocínio argumentativo, uma vez que esse gênero serve para tratar de questões importantes da sociedade e tem como um dos propósitos comunicativos opinar (concordar ou discordar utilizando justificativa, argumentos e conclusão) em relação a uma reportagem publicada. Grande parte da turma, no que se refere a produção de texto inicial, não tinha formado indícios de um raciocínio argumentativo.

Tanto a linguagem oral quanto a escrita são instrumentos que possibilitam aos sujeitos interagirem com o outro nas mais variadas situações de comunicação

existentes na sociedade. Em contrapartida, resultados de pesquisas sobre a leitura e escrita desenvolvidas no Brasil apontam que grande parte dos alunos, ao se deparar com situações nas quais tenha de produzir um documento escrito, como por exemplo, uma carta, um agradecimento ou um texto argumentativo, acaba não sabendo como se expressar. Essa dificuldade de se manifestar por meio da escrita e de usá-la publicamente, em seu cotidiano, interfere na forma de como organizar sua vida social e pessoal. Essa dificuldade também serve de um indicador de que esse sujeito, muito provavelmente, seja reflexo do insucesso da práxis de ensino da produção textual.

Ao pensar no insucesso dos estudantes a respeito de sua inserção em práticas sociais discursivas e no desenvolvimento das suas capacidades de linguagem, esta pesquisa visa responder ao seguinte questionamento: Qual o potencial da carta do leitor servir de instrumento para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental?

Para tanto, foi elaborada a hipótese de que o gênero carta do leitor pode possibilitar o desenvolvimento de uma base argumentativa nos estudantes de 4º ano, visto que o ensino por meio de gênero implica a mobilização das dimensões psíquicas e comportamentais (BRONCKART, 2003) por operar com a língua em uso nos diferentes contextos sociais, nas mais variadas situações de comunicação.

Com a finalidade de responder ao questionamento da pesquisa, foi estabelecido como objetivo geral investigar as potencialidades da carta do leitor como ferramenta para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Para atender a esse objetivo geral, foram formulados três objetivos específicos, quais sejam:

- 1) explicitar, dentre as dimensões ensináveis do gênero carta do leitor, quais conhecimentos implícitos nesse gênero têm potencial para desenvolver a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental;
- 2) analisar de que forma a carta do leitor pode contribuir para a formação de base argumentativa em estudantes do Ensino Fundamental;
- 3) elaborar um produto educacional que promova o desenvolvimento de capacidades de linguagem do agrupamento do argumentar em estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais - que possa ser usado como instrumento ao professor que ensina a produção de textos argumentativos escritos.

A pesquisa está estruturada em cinco seções, sem contar a introdução e as considerações finais. Cada seção inicia-se com uma sucinta apresentação do

conteúdo do capítulo. As duas primeiras seções apresentam os aportes teóricos da pesquisa. A primeira, intitulada *Fundamentos psicológicos, pedagógicos e didáticos: uma articulação necessária de teorias para o desenvolvimento e o ensino de linguagem*, discute os postulados do gênero do discurso de Bakhtin (1981; [1979] 2006); os estudos da Psicologia Histórico-Cultural (VIGOTSKI, 1991; [1931] 1995; [1934] 2001; [1989] 2003); LEONTIEV, (1978; [1988] 2014) e os da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999; 2011; 2012) que sustentam a pesquisa. A segunda seção, intitulada *O Interacionismo Sociodiscursivo e os estudos genebrinos: contribuições para o ensino e aprendizagem das práticas de linguagem*, também constitui-se como parte fundamental para ancorar a parte teórica e metodológica da pesquisa.

Já a terceira seção, intitulada *A atividade de argumentar as práticas discursivas e sociais e o modelo didático do gênero carta do leitor*, versa sobre a aplicação dos três princípios conjuntamente para a construção do modelo didático do gênero carta do leitor; apresenta o modelo didático desse gênero e, de maneira breve, discute o conceito de argumentação.

A quarta seção, intitulada *Abordagem metodológica da pesquisa*, contextualiza a pesquisa do ponto de vista pedagógico, físico e geográfico e, apresenta os seus sujeitos; a descrição das suas etapas; a formação dos *corpora* da pesquisa; a grade de análise das produções iniciais e finais e, finalmente, são apresentadas a sinopse da Sequência Didática e a descrição das atividades que a compõem.

A quinta e última seção, intitulada *Análise dos textos iniciais e finais produzidos pelas crianças*, apresenta a análise dos textos produzidos pelos estudantes em torno do gênero carta do leitor; a análise comparativa das produções iniciais e finais, bem como as generalizações da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as considerações finais apoiadas nos resultados atingidos pela pesquisa.

1 FUNDAMENTOS PSICOLÓGICOS, PEDAGÓGICOS E DIDÁTICOS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA DE TEORIAS PARA O DESENVOLVIMENTO E O ENSINO DE LINGUAGEM

Nesta seção, apresentamos estudos de alguns autores, cujos fundamentos teóricos constituem o quadro epistemológico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): Interacionismo Social (VIGOTSKI, 1991; [1931]1995; [1934]2001; [1989]2003); Teoria da Atividade (LEONTIEV, 1978, [1988] 2014); os postulados do gênero do discurso (BAKHTIN, 1981; [1979] 2006). Além disso, discorreremos sobre os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (SAVIANI, 1999; 2011; 2012), sustentados pela Psicologia Histórico-Cultural, e que, nesta pesquisa, são articulados com o ISD. Todos os autores que serão aproximados nesta seção têm como base epistemológica o materialismo histórico social (MARX, 1984).

Primeiramente, discorreremos sobre alguns conceitos fundamentais acerca da teoria da Psicologia Histórico-Cultural: funções psíquicas e a educação escolar, a composição de atividade humana, as relações entre linguagem e pensamento, e aprendizagem e desenvolvimento. Em seguida, discorreremos a respeito do conceito de gênero formulado por Bakhtin. Após a teoria da enunciação, será discorrido sobre as contribuições da teoria e da metodologia de ensino formulada pela Pedagogia Histórico-Crítica para a educação escolar.

1.1 Psicologia Histórico-Cultural: aprendizagem, desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a linguagem escrita.

Nesta subseção, serão apresentados alguns conceitos-chave da teoria da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que esta constitui o quadro teórico-metodológico do ISD, cujo maior expoente é Bronckart (2003).

Vigotski ([1931] 1995) foi um dos maiores responsáveis pela concepção da Psicologia Histórico-Cultural, a qual se fundamentou no materialismo histórico dialético, uma vez que o autor (1991, p. 7) “[...] via o pensamento marxista com uma fonte científica valiosa porque esse método visa ao estudo dos fenômenos como processos sempre em movimento e em transformação”. Dessa forma, utilizou-se do método dialético, por defender que este iria além da visão puramente biológica e mecânica dos estudos já produzidos acerca do psiquismo humano.

Segundo Vigotski (1991), os seres humanos e os animais possuem funções psíquicas elementares, que são atributos biológicos para a subsistência da natureza animal e humana. Esse aparato é composto pela sensação, percepção, atenção e memória. Já as funções psicológicas superiores são desenvolvidas especificamente no gênero humano: pensamento, linguagem, criatividade/imaginação, emoção e sentimento. De acordo com Martins (2011), a mediação realizada pelas relações sociais e culturais dos homens tem papel essencial no processo de transformação das funções elementares em funções psíquicas superiores.

Esse salto qualitativo, pelo qual a vida do homem já não mais se fez garantida pela adaptação natural ao meio, tornou-se possível por um modo especial de intercâmbio com a natureza, isto é, pelo trabalho social. Por essa via, a unidade funcional entre mãos, cérebro e linguagem conduziu o aperfeiçoamento anátomo-fisiológico do córtex cerebral, possibilitando um modo de relação entre o homem e suas condições de existência marcado em definitivo pela mediação da consciência (MARTINS, 2011, p. 27).

O psiquismo humano consiste em duas dimensões principais, isto é, no eixo material orgânico (cérebro) e na concretude do objeto integrado na abstração. Por consequência, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas acontece de duas formas. Primeiro pelo plano externo, isto é, interpsíquico do sujeito, na relação mediada com o outro, em atividade usando instrumentos como os signos. Posteriormente, isso passa para o plano interno, ou seja, intrapsíquico, que resulta em subjetividade da criança, na concepção de ideia e sustenta-se como progresso interno das conexões mentais do sujeito. Se assim for, de acordo com Martins (2011, p. 96), as funções elementares são superadas e requalificadas no sistema interfuncional do ser humano, e este, então, consegue formar imagens subjetivas da realidade objetiva, que, por sua vez, é o “reflexo generalizado da realidade na consciência”.

Nas palavras da autora (2011, p.27, grifos da autora),

A consciência é a expressão *ideal* do psiquismo, desenvolvendo-se graças à complexificação evolutiva do sistema nervoso central sob decisiva influência do trabalho e da linguagem, inaugurando a transformação do ser orgânico em ser social. Com o advento da consciência, a realidade – e tudo que a constitui – adquire outra forma de existência representada pela *imagem psíquica*, pela ideia que dela se constrói.

Além de a consciência ser produto desse sistema interfuncional, vale ressaltar também o papel da atividade nesse processo cognitivo que dá origem aos comportamentos complexos culturalmente formados, como, por exemplo, memória lógica, atenção voluntária, superando seu estágio biológico e involuntário.

A Psicologia Histórico-Cultural entende que a atividade é estabelecida como uma junção real entre o homem e o mundo que o cerca, uma vez que é através da atividade que o sujeito age sobre a natureza, sobre os elementos e os indivíduos.

Segundo Martins (2011, p. 28),

A atividade humana é uma manifestação em atos pela qual o homem se firma na realidade objetiva ao mesmo tempo em que a transforma em realidade subjetiva. Os processos psíquicos incluem conexões para além do mundo interno da consciência. A vivência psíquica é produzida pela relação com o mundo objetivo externo e só se institui com base nessa relação.

O excerto acima evidencia que Martins (2011, p. 28) considera a atividade e a consciência como processos dependentes nos quais “[...] a atividade condiciona a formação da consciência e esta, por sua vez, a regula”, já que ambas as ações estão no cerne do desenvolvimento do psiquismo humano. Sobre isso, Leontiev ([1988] 2014, p. 65) argumenta que é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento”

Ainda sobre o papel da atividade humana nos processos psíquicos, Leontiev ([1988] 2014) afirma que esta é constituída por motivo, ação e operação, e também é direcionada para satisfazer a necessidade de algo. Logo, só se materializa como uma atividade tipicamente humana e social aquela que é organizada para satisfazer uma necessidade. No que se refere ao motivo, este é tido, nesse processo, como um objeto, de cunho concreto ou subjetivo, que também está sempre correlacionado com a necessidade do sujeito em empenhar-se no desenvolvimento de determinada atividade. Já a ação, para o autor ([1988] 2014, p. 69), é um processo do qual o motivo não corresponde com a sua finalidade, “[...] (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte”. Segundo Leontiev ([1988] 2014), a operação consiste na forma de realizar a ação que, por sua vez, relaciona-se de modo direto com as condições em que a intencionalidade é dada.

A composição da atividade humana também é empregada pela teoria do ISD, proposta por Bronckart (2003). De acordo com Machado (2004, p. 24), “[...] o ISD

sustenta, de um ponto de vista sócio-histórico, que as atividades são os determinantes primeiros do funcionamento psíquico e das ações que essas atividades apoiam-se fundamentalmente nas atividades de linguagem.” Entende-se, então, que a atividade de linguagem é aquela que propicia as situações de comunicação entre os indivíduos, já que, para Dolz e Schneuwly ([1998] 2010, p. 63, grifos do autor), “[...] a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação–comunicação” Assim, a atividade de linguagem é realizada por meio de ações que são sempre direcionadas por objetivos e intenções que decorrem da vontade consciente do agente produtor e que ocorre nas interações verbais.

À vista disso, relacionamos os conceitos da estrutura da atividade, teorizados por Leontiev (1978), na esfera da linguagem e entendemos que a necessidade da atividade de linguagem está relacionada com a comunicação oral, escrita e leitura do sujeito. Por isso, para desenvolver essas atividades de comunicação, é preciso abranger os gêneros de texto, isto é, as práticas de referências para que a ação de linguagem seja produzida de forma intencional para cumprir a necessidade de comunicação de determinado indivíduo. Para esse fim, dispomos das ações e das operações do sujeito realizadas na atividade de linguagem. Nesse caso, a ação é individual, consciente e se refere ao planejamento para atingir a necessidade de comunicação, e as operações de linguagem, de forma geral, são aquelas operações realizadas nos planos psíquico, linguístico e social dos quais resultam o texto.

Voltemo-nos, então, a discorrer sobre mais alguns conceitos importantes formulados pela perspectiva vigotskiana no processo de desenvolvimento intelectual dos seres humanos. De acordo com o psicólogo bielorrusso ([1989] 2003), duas funções psíquicas merecem destaque no desempenho do sistema interfuncional: linguagem e pensamento, uma vez que estas promovem um salto qualitativo no intelecto do homem. A junção entre pensamento e linguagem, na teoria vigotskiana, é estudada de forma dialética, uma vez que ambas se fortalecem de modo quantitativo e, qualitativamente, em direção ao processo de evolução do sujeito.

A relação existente entre linguagem e pensamento é explicada nas palavras de Vigotski ([1934] 2001, p. 288-289):

Temos encontrado essa unidade, que reflete a união do pensamento e da linguagem, na forma mais simples, no significado da palavra. O significado da palavra, como temos tentado explicar, é a unidade de ambos processos,

que não admite mais decomposição e sobre o qual não se pode dizer que representa um fenômeno da linguagem ou do pensamento. Uma palavra carente de significado não é uma palavra, é um som vazio. Por conseguinte, o significado é o traço necessário, constitutivo da própria palavra. O significado é a própria palavra vista de seu aspecto interno. Portanto, parece que temos o direito de considerá-lo, com suficiente fundamento, um fenômeno da linguagem. Mas no aspecto psicológico, o significado da palavra não é mais do que uma generalização ou um conceito, como temos podido nos convencer ao longo de investigações. Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos, constitui o mais específico, mais autêntico e mais indiscutível ato de pensamento.

Para Martins (2011, p. 141), a criança “[...] aprendendo o valor da palavra e aprendendo a controlá-la com vista à consecução de dados objetivos - a fala finalmente se revela como técnica de transmissão do pensamento”. A autora (2011, p. 151) acrescenta que a linguagem também se converte em “[...] um instrumento da atividade intelectual, requerida ao planejamento, implementação e transformação da ação do homem sobre a natureza, no que se inclui a transformação de sua própria natureza primitiva”. Desse modo, a linguagem, sendo uma das funções fundamentais para o crescimento cultural, passa a ser um instrumento do pensamento, elemento essencial, para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Por isso, Martins (2011, p. 15) conclui que se a linguagem não existisse,

[...] seria impossível a representação abstrata do objeto sob a forma de conceito. Eis mais um salto qualitativo decisivo para a afirmação da natureza social humana. A *imagem* mental passa a ser denominada por palavras da linguagem, conquistando, assim, o *status* de signo – convertendo-se em ideia a ser expressa e transmitida sob a forma de juízos e conceitos.

A formação de conceitos estabelecida pela função psíquica do pensamento baseia-se em três fases principais, sendo estas: o pensamento sincrético, pensamento por complexos e pensamento conceitual. Nesta pesquisa, trataremos, somente, do pensamento por complexo, pois este está diretamente relacionado aos propósitos deste estudo.

O pensamento por complexos possui uma trajetória longa que vai do término da primeira infância até o início da adolescência. Em vista disso, há muitas modificações estruturais e funcionais dos processos mentais. Para Martins (2020, p. 130), o pensamento

[...] visa ao estabelecimento de conexões entre diferentes impressões concretas, ao estabelecimento de relações e generalizações de objetos distintos, implicando o ordenamento e sistematização da experiência individual e, conseqüentemente, da imagem psíquica dela resultante.

Ainda segundo Martins (2020, p. 131), numa das fases por complexo “[...] a criança começa a reunir figuras homogêneas em um mesmo grupo, formando com elas complexos em conformidade com as relações objetivas que começa a descobrir entre as coisas”. Dessa forma, a particularidade da imagem sincrética dá lugar gradativamente ao pensamento objetivo.

As diferentes generalizações do sujeito acerca da realidade objetiva passam por cinco tipos de pensamentos por complexos que são: complexo associativo, por coleção, por cadeia, complexos difusos e pseudoconceitos. O primeiro refere-se às associações que as crianças realizam com base nos mais variados traços dos objetos como forma, cor, tamanho etc. Na segunda fase, os complexos de coleção são desenvolvidos segundo as particularidades complementares dos objetos. Martins (2020, p. 132) explica que “o pensamento por coleção fundamenta-se em relações cujo princípio atende à complementariedade funcional, por exemplo: copo, prato, colher, garfo etc., que a criança apreende em sua experiência prática e visual”. (grifos da autora). Já na terceira fase, há o complexo por cadeia, no qual cada objeto é inserido numa cadeia levando em consideração alguma característica aleatória. Conforme a autora (2020, p. 132), “o complexo por cadeia pode adquirir um caráter indeterminado, difuso, instituindo-se por conexões altamente variáveis”. De acordo com Martins (2020), o pensamento por complexo difuso, em relação aos anteriores, são os que mais mostram progressos, uma vez que supera o pensamento visual e prático da criança mesmo que ainda há equivocadas compreensões sobre a realidade objetiva.

Sobre a última fase do pensamento por complexos, os pseudoconceitos, Vigotski ([1989] 2003, p. 50) afirma que há

[...] uma combinação complexa de uma série de objetos fenotipicamente idênticos ao conceito, mas que não são conceito, de maneira nenhuma, pela natureza genética, pelas condições de surgimento e desenvolvimento e pelos vínculos dinâmico-causais que lhe servem de base. Em termos externos, temos diante de nós um conceito, em termos internos, um complexo.

Assim, as generalizações que as crianças fazem, nesta etapa, representam, externamente parecidas, com o conceito formulado pelo adulto, porém, não o é no

seu sentido verdadeiro. Consequentemente, a natureza psíquica dos pseudoconceitos constituídos por crianças são “combinações complexas” e, por isso se divergem dos conceitos verdadeiros usados pelos adultos. Esta última fase do pensamento por complexo, é entendida como uma forma mais abrangente dos pensamentos em complexos, em que o complexo corresponde de forma prática ao conceito.

Vigostki ([1934] 2001) esclarece que o pensamento conceitual ou abstrato do sujeito só se desenvolve com início da adolescência e mediado pelas relações sociais e culturais. Além disso, o desenvolvimento dos conceitos na adolescência manifesta-se sempre quando o adolescente se depara em resolver algum problema que está posto no seu pensamento.

No que se refere à relação aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski (1991) reitera que esses processos possuem uma conexão mútua desde o nascimento da criança, e também argumenta que o seu aprendizado se inicia sempre antes do processo de escolarização. Para o autor, as crianças já têm uma história prévia, que seria o aprendizado pré-escolar, isto é, um aprendizado que não foi sistematizado e situa o aprendizado escolar como aquele que foi sistematizado. Para a Psicologia Histórico-Cultural, o aprendizado escolar sistematizado diz respeito às apropriações feitas pelos alunos sobre todos os conhecimentos científicos já produzidos pela humanidade.

Outro ponto essencial, que o psicólogo bielorrusso elaborou para propiciar a aprendizagem do sujeito e seu respectivo desenvolvimento, foi a formulação de conceitos importantes sobre o nível de evolução da criança, conhecidos como nível de desenvolvimento real (NDR) e nível de desenvolvimento proximal (NDP). De acordo com Vigotski (1991, p. 95), o primeiro se refere ao “[...] o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultados de certos ciclos de desenvolvimento já completados.” Para o autor, com conexões mentais já determinadas e maduras, a criança domina algumas tarefas e ações e as realiza com autonomia. Em contrapartida, o NDP diz respeito ao sujeito que necessita de orientação, de um adulto ou em cooperação com colegas mais capacitados, para resolver um problema que não consegue realizar individualmente. Dessa maneira, Vigotski assegura que (1991, p. 97) “a zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em

processo de maturação [...]”. Enquanto o NDR determina o desenvolvimento psíquico já existente, o NDP define o desenvolvimento psíquico adiante.

Vigotski (1991, p. 97-98) esclarece que

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. Assim, a zona de desenvolvimento proximal permite-nos delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingindo através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

Vigotski (1991) também postula que o progresso do nível mental de uma criança só pode ser definido se forem esclarecidos o nível de NDR e a zona de desenvolvimento proximal. Para o autor (1991, p. 101), esta última “[...] capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento”.

Se pensarmos numa relação entre os gêneros primários e os gêneros secundários (BAKHTIN, 1981) com o NDR e o NDP, podemos dizer que tanto os gêneros primários quanto os secundários podem estar numa ocasião de comunicação no NDR e, em outra, no NDP, pois são os sujeitos (os interlocutores), por meio de uma situação comunicativa, que se envolvem em um assunto, num determinado contexto de produção, que definem o momento em que se encontram no NDR ou NDP. Schneuwly ([1998] 2010, p. 30) ressalta, em relação aos gêneros primários e secundários, que “[...] o novo sistema apoia-se completamente sobre o antigo em sua elaboração, mas, assim fazendo, transforma-o profundamente.” Logo, os gêneros primários são ferramentas para o processo de apropriação e criação dos gêneros secundários. Nesse processo, o autor ([1998] 2010, p. 30) afirma que “o antigo instrumento, pelo seu novo uso, reveste-se de novas significações, ao mesmo tempo em que se constroem outros instrumentos para essa nova função, outros meios linguísticos [...]”.

Para a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, a relação existente entre aprendizagem e desenvolvimento é de uma dependência mútua, na qual, respectivamente, a primeira é requisito para que a segunda aconteça, mas os dois processos são distintos e não ocorrem de forma igual. De acordo com Vigotski (1991.

p.102), “[...] o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado [...]”. Em vista disso, quando o sujeito aprende algo não quer dizer que os seus processos de desenvolvimento estão prontamente estabelecidos, pois é em consequência do processo de aprendizagem que o sujeito passará por inúmeros processamentos mentais complexos para que realmente aconteça o desenvolvimento. Ademais, para o autor (1991), o aprendizado, devidamente ordenado, transforma-se em desenvolvimento psíquico, como também uma condição do processo de desenvolvimento das funções psíquicas especificamente humanas e, por isso, culturalmente estruturadas.

Neste estudo, trabalharemos com situações comunicativas que envolvem os textos escritos. Por essa razão, faz-se necessário compreender como ocorre o desenvolvimento da língua escrita, segundo a teoria da Psicologia Histórico-Cultural. A escrita, para Vigotski ([1931] 1995, p. 185),

[...] pertence à primeira e mais evidente linha de desenvolvimento cultural, já que está relacionado com o domínio do sistema externo de meios elaborados e estruturados no processo de desenvolvimento cultural da humanidade. Sem dúvida, para que o sistema externo de meios se converta em função psíquica da própria criança, em uma forma especial de seu comportamento, para que a linguagem escrita da humanidade se converta na linguagem escrita da criança são necessários complexos processos de desenvolvimento.

Vigotski ([1931] 1995) defende que a linguagem escrita é um simbolismo de segunda ordem, uma vez que se trata de uma atividade mais complexa, por isso, antes de a criança chegar a compreender a linguagem escrita, ela passa primeiro pelos simbolismos de primeira ordem: gesto, brinquedo, desenho e fala. Inicialmente, o desenvolvimento da escrita ocorre em função da língua oral, que funciona como elo mediador entre escrita e pensamento. Porém, segundo Vigotski ([1931] 1995, p. 197), com o tempo, a ligação existente entre as duas formas de linguagem vai “[...] encurtando pouco a pouco; o elo intermediário, que é a linguagem oral, desaparece e a linguagem escrita se faz diretamente simbólica, percebida do mesmo modo que a oral.”

Ancorados, pelo Interacionismo Sociodiscursivo, Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 13, grifos dos autores) explicam que,

A aprendizagem da produção escrita é uma das finalidades fundamentais do ensino das línguas. A descoberta da escrita e das possibilidades de entrar em comunicação com os outros por escrito faz parte dos objetivos prioritários

do Ensino Fundamental. O *saber-escrever*, em todas as suas dimensões, se desenvolve progressivamente em todos os níveis da escola obrigatória e é um constituinte de êxito escolar de todos os alunos, sem falar no importante papel que desempenha na sua socialização. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Esses estudos confirmam que não é o desenvolvimento biológico e espontâneo que possibilita à criança a aquisição dos processos de escrever e, sim, o desenvolvimento das funções psíquicas elementares em funções psíquicas superiores na criança. Para esse salto qualitativo do processo psíquico acontecer, chegamos a um ponto principal da discussão: o papel fundamental que a educação escolar exerce na vida dos sujeitos no que se refere ao desenvolvimento do psiquismo humano.

Nas palavras de Martins (2011, p. 237),

Ao se colocar o ensino escolar a serviço do desenvolvimento da linguagem, por um lado há que se destacar seu papel no desenvolvimento dos domínios fonéticos, semânticos, gramaticais e, sobretudo, cognitivos. Como tal, deve incidir sobre a atividade linguística, isto é, no processo de utilização da linguagem como “instrumento” de transmissão e assimilação da experiência humana, como veículo de intercâmbio interpessoal e como recurso imprescindível ao planejamento e controle das próprias ações.

Depois, de tudo que foi explicitado acima sobre desenvolvimento do psiquismo humano mediado pelo sujeito por meio da linguagem, faz-se necessário fazer uma articulação entre o desenvolvimento da linguagem escrita e os gêneros do discurso. Por isso, no próximo subitem trataremos, de forma sintética, acerca da teoria de enunciação de Bakhtin (1981), uma vez que os gêneros do discurso nos permitem compreender como a linguagem escrita é moldada pelas necessidades sociais e históricas da sociedade.

1.2 Bakhtin: teoria da enunciação

O círculo de Bakhtin, Medvedev e Voloshínov, fundamentado pela teoria marxista, foi responsável por elaborar uma concepção de linguagem dialógica e social dos sujeitos, apoiada na teoria da enunciação que estabelece os gêneros do discurso como fruto das interações sociais da língua.

Segundo Bakhtin (1981), a natureza da linguagem é puramente social, visto que ela ocorre em interação com os sujeitos históricos e, por essa razão, é carregada de ideologia, de dizeres do outro. De acordo com esse autor (1981, p. 17), “[...] a palavra veicula, de maneira privilegiada, a ideologia; a ideologia é uma superestrutura, as transformações sociais da base refletem-se na ideologia e, portanto, na língua que as veicula”. Bakhtin (1981) emprega o termo *enunciação* para se referir ao produto da interação social de dois indivíduos, isto é, a manifestação concreta do uso da linguagem entre os indivíduos. Os enunciados dependem da intercalação entre os sujeitos falantes (locutor/interlocutor) e se fundamentam no contato da língua com a realidade. Ainda segundo Bakhtin ([1979] 2006, p. 268), “os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem”. Dessa forma, para esse autor ([1979] 2006, p. 283), “se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível”.

Bakhtin ([1979] 2006, p. 300) também argumenta que “[...] o enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas”. Esse excerto mostra-nos a conexão que há entre as palavras e os discursos dos indivíduos e que são reproduzidos em outras interações verbais, isto é, em outras enunciações, sempre para atender a um propósito comunicativo. O autor ([1979] 2006) estabelece que os gêneros do discurso são constituídos por três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional. O primeiro refere-se ao assunto dizível por um determinado gênero do texto. O estilo diz respeito às recorrências lexicais, morfológicas e sintáticas do texto, como por exemplo; os pronomes, tempos verbais e modalizadores. Já a construção composicional do gênero relaciona-se às partes que o constituem. Esses três elementos, segundo Bakhtin ([1979] 2006, p. 262), “[...] são igualmente determinados pela sua especificidade de um determinado campo da comunicação”. O autor também reconhece que a heterogeneidade e variedade dos gêneros do discurso são incontáveis e nunca se esgotam, visto que as práticas discursivas, orais e escritas, estão sempre vinculadas à vida do ser humano.

O filósofo russo ([1979] 2006, p. 263) diferencia os gêneros do discurso em gêneros primários e gêneros secundários. Os primários são entendidos como gêneros do cotidiano “[...] que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata”, pois prevalecem “[...] as réplicas do diálogo cotidiano [...]”. Já os gêneros secundários “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado [...]”. Segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o gênero secundário implica previamente uma organização das ideias e dos elementos linguísticos, por isso tais gêneros são mais complexos e, no geral, configuram-se na escrita. Destarte, o discurso literário, científico ou ideológico são exemplos de gêneros secundários, visto que se originam em ambientes e interações mais formais.

Bakhtin ([1979] 2006, p. 263) explica que, no processo de constituição desses gêneros, estes

[...] incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursivas imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios [...].

O autor ([1979] 2006, p. 264) salienta que “a diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial [...]” para o desenvolvimento dos enunciados reais e concretos (orais ou escritos). Na esteira de Bakhtin, Dolz e Schneuwly ([1998] 2010) argumentam que os gêneros primários são utilizados como instrumentos para o processo de elaboração dos gêneros secundários. Para esses autores ([1998] 2010), o ensino sistematizado das práticas de linguagem deve dispor desse movimento existente entre os gêneros primários e secundários, uma vez que as atividades comunicativas que transitam de um gênero mais informal para um mais formal, possibilita ao aluno um domínio maior no uso da língua oral ou escrita, para contemplar os mais variados propósitos comunicativos.

Dolz e Schneuwly ([1998] 2010) mostram que Bronckart (2003) fez uma distinção a respeito dos gêneros primários e secundários conceituados por Bakhtin ([1979] 2006). Segundo esses autores ([1998] 2010, p. 26), Bronckart (2003) considera os

[...] textos primários (livres), que estabelecem uma relação ‘imediate’ com as situações nas quais são produzidos, e textos secundários (standardizados), que estabelecem uma relação ‘mediata’ com a situação de produção.

Enquanto os discursos primários seriam assim ‘estruturados pela ação’, os discursos secundários (narração, discurso teórico etc.) dela se separariam e seriam submetidos a um estruturante próprio, convencional, de natureza especificamente linguística; eles seriam estruturados na ação.

Para Dolz e Schneuwly ([1998] 2010), o gênero serve de parâmetro para o processo de produção textual na escola e é visto como “reguladores psíquicos”, visto que atua na zona de desenvolvimento proximal do sujeito. Posteriormente, trataremos desse tema de forma mais detalhada, numa seção específica.

Na mesma linha de pensamento, que reitera a linguagem como fator predominante para o desenvolvimento da consciência do sujeito, e que estrutura as ações, Vigotski ([1931] 1995) afirma que o desenvolvimento cognitivo está diretamente relacionado às formas culturais vividas pelo sujeito, na qual a interação com o outro é mediada pela linguagem.

Com intuito de mostrar a importância da educação escolar na sociedade e o ensino sistemático da linguagem escrita recorreremos aos pressupostos teóricos da Pedagogia Histórico-Crítica, discutidos no próximo tópico.

1.3 Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica no âmbito teórico e metodológico da educação escolar para transformar as práticas de ensino

A Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) surgiu no final da década de 70, e teve como precursor Dermeval Saviani. Para o autor (2011, p. 80), “[...] a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação.” Assim, Saviani (2011) buscou em seus estudos a criação de uma teoria Pedagógica orientada pela concepção de mundo e de homem defendida nos estudos de Marx e da escola de Vigotski. Saviani (2011, p. 86) afirma que

[...] a pedagogia crítica implica clareza dos determinantes sociais da educação, a compreensão do grau em que as contradições da sociedade marcam a educação e, consequentemente, como o educador deve posicionar-se diante dessas contradições e desenredar a educação das visões ambíguas, para perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional. Aí está o sentido fundamental do que chamamos de Pedagogia Histórico-Crítica.

O autor também argumenta que a PHC é uma teoria da educação, visto que, além de esclarecer sobre o funcionamento da educação, sob o olhar histórico e objetivo, também conduz seus estudos para a busca de orientações para a prática educativa como a questão da didática, da seleção de conteúdo, do planejamento para o processo de ensino e aprendizagem do sujeito. Isto posto, elucidaremos as contribuições dessa teoria pedagógica acerca do ensino sistemático, organizado e planejado sobre a transmissão de todo o conhecimento científico produzido pela humanidade e que resulta na formação dos processos mentais superiores.

A PHC fundamenta-se no materialismo dialético formulado e defendido por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) sendo uma teoria analítica e também utilizada como método para compreender as relações sociais e as transformações históricas que ocorrem ao longo do tempo numa sociedade. De acordo com Saviani (2011, p. 76), é em função da utilização desse método que se tem a “[...] compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.” Nesse sentido, Duarte (2008) argumenta que o conceito do termo *materialismo* diz respeito à categoria material e concreta da vivência do homem. Já a *historicidade* dessa teoria refere-se ao entendimento da existência humana levando em conta sempre as relações sociais entre os sujeitos. O termo *dialético*, por sua vez, faz parte do movimento contraditório que é composto pela própria história, uma vez que nada se encerra. Tudo é transformado e alterado, sempre, pelos sujeitos ao longo da história. Marx (1984) acredita que a dialética é o cerne do movimento entre o mundo exterior e do pensamento do indivíduo.

Na PHC também há filiação com os princípios filosóficos da Psicologia Histórico-Cultural. Ambas as teorias se constituem por meio do marxismo, que entende o homem como um ser puramente social, o qual se evolui à medida que realiza uma atividade para suprir uma necessidade. Duarte (2012) afirma que, para Marx, a necessidade é entendida como trabalho, que, por sua vez, é compreendido como a materialidade da essência do indivíduo, o qual transforma a si mesmo como também modifica a natureza. O autor também afirma que essa teoria crítica da educação tem como característica elementar ultrapassar a dualidade existente dentro da historicidade e a essência do processo histórico. Em relação a isso, Duarte (2012, p. 50) ratifica que “[...] não existe uma essência humana independente da atividade histórica dos seres humanos, da mesma forma que a humanidade não está

imediatamente dada nos indivíduos singulares.” Sendo assim, é preciso proporcionar a cada sujeito singular todo o patrimônio histórico já elaborado pelas gerações passadas.

Duarte (2012, p. 39) ainda assegura que “quando é adotada a perspectiva-dialética, o desenvolvimento da humanidade é analisado como um processo contraditório, heterogêneo, que realiza por meio das concretas relações sociais de dominação que têm caracterizado a história humana até aqui”. O método também possibilita ao sujeito o entendimento da essência de um objeto, processo ou fenômeno, uma vez que analisa, investiga as questões fundamentais que fazem parte da dinâmica de um fato, processo ou objeto e vai além da aparência imediata.

Sobre as transformações históricas dos sujeitos, Martins (2011, p. 212) esclarece que “[...] o processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social”. Por sua vez, esta transmissão de conhecimentos entre os indivíduos de tudo que a humanidade já produziu cientificamente acontece, segundo Martins (2011, p. 212), “[...] a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos”. Isso indica a necessidade de o homem em se apropriar das objetivações produzidas ao longo da história humana para aprimorar seu psiquismo. Para entender adequadamente as objetivações do gênero humano, Duarte (2001, p. 26), destaca que,

Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. A linguagem, por exemplo, é uma objetivação humana, uma objetivação genérica. Todos os seres humanos têm que se apropriar dessa objetivação genérica para poderem viver.

Em relação ao processo de objetivação e apropriação do gênero humano, Duarte (1999) sustenta que o sujeito, ao elaborar ferramentas para viver em sociedade e atender a suas necessidades, está num processo de objetivação. Para o autor (2008, p. 24), “[...] o ser humano produz uma realidade objetiva que passa ser portadora de características humanas, pois adquire características socioculturais, acumulando a atividade de gerações de seres humanos”. Por conseguinte, o sujeito, nessa atividade humana de objetivação e apropriação dos elementos culturais, produzidos por gerações anteriores a ele, se humaniza. Nas palavras de Duarte (2008, p. 28),

O que possibilita esse desenvolvimento é justamente o fato de que a apropriação de um objeto, transformando-o em instrumento, pela objetivação da atividade humana nesse objeto e sua consequente inserção na atividade social, gera, na atividade e na consciência do ser humano, novas necessidades, e novas forças, faculdades e capacidades.

Por isso Duarte (2008) acredita que a dialética presente entre o processo de objetivação e apropriação estabelece a dinâmica indispensável para o desenvolvimento histórico e psíquico do sujeito. Logo, para esse autor (2008, p. 28), o processo de objetivação e apropriação é constante e permanente na vida do indivíduo, uma vez que “a apropriação de algo e a objetivação em algo geram a necessidade de novas apropriações e novas objetivações.” Segundo Duarte (2008), as objetivações elaboradas pelos indivíduos são de ordem material ou não e vão desde a criação da linguagem até o desenvolvimento da filosofia, da arte e da ciência. Essas objetivações do gênero humano devem ser apropriadas por todos os sujeitos para que estes possam se humanizar, e constituírem sua individualidade. Na esteira desse pensamento, podemos empregar os gêneros de textos primários e secundários como objetivações fundamentais para o desenvolvimento das práticas discursivas dos sujeitos em sociedade.

Duarte utiliza as categorias “em-si” e “para-si” para classificar as objetivações produzidas historicamente pelos sujeitos. Para esse autor (1999, p. 135), “[...] o ser-em-si caracteriza a genericidade que se efetiva sem que haja uma relação consciente dos homens para com ela e o ser-para-si caracteriza a ascensão dessa genericidade ao nível da relação consciente”. Assim, as objetivações genéricas em-si vinculam-se à vida cotidiana, como por exemplo, a criação de utensílios, de costumes e a linguagem usada nesse contexto, as quais são as primeiras conquistas feitas pelos seres humanos. Essas realizações representam a base das objetivações do gênero humano e retratam o início do seu desenvolvimento e de sua vida em sociedade. Já as objetivações genéricas para-si pertencem ao saber mais sistematizado e orientado, o qual, segundo Duarte (1999, p. 140), “[...] exige, em princípio, a superação do caráter não-consciente, espontâneo [...]”, existente na apropriação das objetivações genéricas em-si.

Martins (2011, p. 90), a respeito das objetivações genéricas para-si, argumenta que

[...] as objetivações genéricas para si, ou seja, aquelas referentes à ciência, à moral, arte, etc. As objetivações genéricas para-si possuem dupla representatividade, pois, ao mesmo tempo em que representam as objetivações do pensamento humano sobre a genericidade, representam também as objetivações das relações dos homens para com essa genericidade. O pleno desenvolvimento do gênero humano demanda a superação da genericidade em-si pela genericidade para-si, constitutiva da individualidade para-si que pressupõe o homem como ser universal e livre.

Em suma, para o sujeito se apropriar das objetivações genéricas em-si, aquelas tidas como elementares, a fim de se relacionar às pessoas a sua volta, não é necessário que o mesmo possua uma relação consciente com o produto objetivado, como exemplo disso, citamos a linguagem espontânea. O ser humano aprendeu a se comunicar sem necessariamente ter uma relação consciente com as produções verbais. Entretanto, a apropriação das objetivações genéricas para-si acerca da linguagem, como os gêneros secundários, por exemplo, que pertençam ao saber científico, literário, filosófico etc. precisa ter uma relação consciente sobre a função social que este gênero possui em determinados contextos formais de comunicação.

Ao pensar no objeto de estudo desta pesquisa (formação da base argumentativa em estudantes do Ensino Fundamental - anos iniciais - por meio da carta do leitor), vemos que a produção do texto exemplar do gênero é uma objetivação genérica para-si, uma vez que essa situação de ação de linguagem supera a objetivação genérica em-si da linguagem dos estudantes usada em seu cotidiano, pois esta ação de linguagem refere-se a uma produção histórica do gênero humano. Por ser uma ação comunicativa orientada, planejada para atingir determinados fins (formar a base argumentativa), no âmbito escolar, é preciso da mediação do professor. Dessa forma, busca-se desenvolver no estudante a relação voluntária e consciente de produzir linguagem materializada no gênero carta do leitor.

Dolz e Schneuwly ([1998] 2010), embora não pertençam à abordagem teórica da PHC, foram trazidos para essa discussão porque o ensino da língua por meio dos gêneros textuais precisa ser sistematizado para ser objeto de ensino. Eles argumentam que o gênero sempre esteve presente na escola, particularmente no ensino das práticas de ler e escrever. No entanto, os autores genebrinos fazem uma crítica em como esta atividade de linguagem efetua-se no ambiente escolar. Para esses autores ([1998] 2010, p. 65), “[...] os gêneros tratados são, então, considerados desprovidos de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica”. Muitas vezes, as atividades de linguagem, realizadas em sala de aula, somente

possibilitam aos sujeitos identificarem as estruturas dos gêneros estudados sem a abordagem comunicativa. Logo, não propiciam a reflexão a respeito da progressão do gênero criado a partir de referências externas. À vista disso, em específico nas atividades de linguagem, a escola é imprescindível para desenvolver nos estudantes as capacidades de linguagem requeridas nas mais diversas situações de comunicações orais ou escritas.

A respeito do processo educativo, Saviani (2011, p. 17) declara que

a educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo.

Nesse excerto, Saviani (2012) mostra que o trabalho educativo está na análise dos conhecimentos a serem transmitidos e apropriados pelo sujeito para que este faça parte do gênero humano.

No que se refere à seleção dos elementos culturais necessários para o processo de objetivação e apropriação esta reside no que é clássico, isto é, aquilo que permanece ao longo do tempo possuindo uma utilidade que supera a época da sua criação. Por isso, Duarte e Saviani (2012, p. 31) afirmam que “o clássico permanece como referência para as gerações seguintes que se empenham em apropriar-se das objetivações humanas produzidas ao longo do tempo”. Saviani (2012) conclui, então, que os conteúdos clássicos são vistos como saberes elaborados, que fazem parte do patrimônio cultural da humanidade devido à grande relevância que tais conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos têm na sociedade, na formação do gênero humano e no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Quando Saviani (2012, p. 17) diz a respeito da “[...] descoberta das formas mais adequadas de atingir esse objetivo”, está se referindo ao trabalho pedagógico do professor que, no processo de transmissão-assimilação do saber elaborado em saber escolar, precisa realizar um planejamento acerca do seu trabalho, levando em consideração o conteúdo, o tempo, o espaço e as estratégias que possibilitem ao aluno se apropriar daquele saber científico, visto como essencial, e que faz parte das objetivações genéricas para- si, que, por sua vez, promove a composição da humanidade em cada sujeito singular.

No âmbito da linguagem, pode-se compreender que os gêneros de textos são conteúdos clássicos, por serem produtos históricos e sociais elaborados pelas relações humanas em situações de comunicação, ao longo do tempo e, sem dúvida, fundamentais para as práticas discursivas. Relacionamos a afirmação de Saviani (2011, p.14) sobre o trabalho educativo, que implica a “[...] conversão do saber objetivo em saber escolar de modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares [...]”, com o conceito desenvolvido por Dolz e Schneuwly ([1998] 2010) acerca da transposição didática do gênero, a ser discutida no item 2.3. Tanto os autores genebrinos ([1998] 2010) como Saviani (2011) defendem que o processo de ensino deve ser feito de forma proposital, planejada e sistematizada.

Para que o ensino sistematizado aconteça, Saviani (2011) afirma que a educação formal deve ser intencional. Ele deixa claro que o processo educativo formal se difere do caráter espontâneo que a educação informal possui. Para que a educação formal se diferencie de formas espontâneas de educação, é preciso que a primeira seja planejada intencionalmente, pelos saberes historicamente sistematizados (conteúdos clássicos), e pelas ações metodológicas adotadas para que o sujeito se aproprie do saber científico e, por conseguinte, desenvolva seu psiquismo. Compreende-se, então, que a escola é o lugar do saber sistematizado, no qual se deve ter a socialização dos saberes científicos, tecnológicos e artísticos construídos historicamente pelos homens. Ao professor, segundo Saviani (2011), cabe o conhecimento teórico para planejar, organizar e mediar o processo de aprendizagem dos alunos, buscando a humanização dos sujeitos.

De acordo com Martins (2011), a teoria da PHC buscou estruturar um método próprio de ensino, contendo cinco passos para conduzir o trabalho pedagógico nas escolas brasileiras. O primeiro diz respeito à defesa que a teoria faz em desenvolver um trabalho educativo que seja embasado pela prática social, uma vez que a educação como atividade fundamental medeia toda a prática social mundial, que está, geralmente, relacionada a uma situação histórica de um corpo social. Para a autora (2011), a prática social do aluno e professor é diferente: a do aluno é sincrética, enquanto a do professor é sintética. Com relação à prática social sincrética do aluno, Martins (2011, p. 226) afirma que:

[...] também do ponto de partida, inexistem para ele as articulações entre a experiência escolar produzida pela prática pedagógica e suas experiências sociais para além dela. Nessa direção, o educando ainda não dispõe de

elementos que lhe possibilitem a identificação das articulações entre a sua escolarização e a decodificação concreta do real.

Quanto à prática social do professor, Martins (2011, p. 226) declara que esta é entendida como sintética “[...] à medida dos domínios que dispõe acerca dessa prática, mas é precária à medida que, do ponto de partida, desconhece a parcela da realidade que disporá como seus alunos”. É bom observar que a dimensão da síntese elaborada pelo docente dá-se essencialmente pela sua formação acadêmica. Logo, para Martins (2011), se essa formação for deficitária, o trabalho educativo deste professor também o será, uma vez que as sínteses produzidas por ele da realidade objetiva podem resultar numa precariedade que, por sua vez, comprometerá a própria compreensão da realidade social e objetiva. A vista disso, Saviani (1999, p.73) estabelece que o docente

[...] tem de haver superado o pensamento sincrético e os pseudoconceitos em relação ao que ensina, uma vez que entre iguais ou quase iguais não se instalam contradições que movam o desenvolvimento. Essas são, a nosso ver, as reais condições para que professor e aluno se apresentem, desde o ponto de partida, como “agentes sociais diferenciados”.

Colocar a prática social dos sujeitos implicados no processo de ensino e aprendizagem, como a base para desenvolver o trabalho pedagógico, só manifesta a essência histórico-social da educação escolar. Por essa razão, a prática social pode ser compreendida como ponto de partida e ponto de chegada do processo de toda atividade pedagógica. Sobre o ponto de partida da prática social do aluno, Martins (2011, p. 227) afirma que este é concebido como aprendiz e, assim

[...] está a necessidade de se reconhecer tanto o professor quanto o aluno em sua concretude, isto é, como sínteses de múltiplas determinações e a prática pedagógica como um tipo de relação que pressupõe o homem unido a outro homem, em um processo mediado pelas apropriações e objetivações que lhes são disponibilizadas.

Para o funcionamento desse processo mediado, o professor necessita ter claramente que a atividade proposta para a turma deve atingir no ponto de chegada o que não está dado no ponto de partida, ou seja, Martins (2011, p. 231) reitera que o professor deve estabelecer “prática social qualitativamente superior no ponto de chegada”. Em relação à dinâmica do ponto de partida, isto é, da cultura popular, da aparência imediata e espontânea que serve como o conhecimento inicial do

educando, para o ponto de chegada, que é a apropriação da cultura erudita, é entendida como uma forma de superação. Para que aconteça essa superação, Saviani (2011, p. 70) declara que “o povo precisa da escola para ter acesso ao saber erudito, ao saber sistematizado e, em consequência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses”. Se assim for, de acordo com Martins (2011, p. 215), a educação escolar assegura aos sujeitos “[...] a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser humano*”.

O segundo passo para desenvolver o método de ensino da PHC, pautado no materialismo dialético, refere-se aos problemas basilares constatados pela prática social. Segundo Martins (2011, p.227), “Trata-se, outrossim, da identificação dos *problemas* impostos à prática educativa, ao trabalho do professor, à vista dos encaminhamentos de suas possíveis resoluções”. Por essa razão, Saviani (2012, *apud* Galvão, Martins e Lavoura, 2019, p. 17)

A problematização é algo que se põe primeiro para os próprios professores. [...] [pois] o ponto de referência é sempre o grau mais avançado de desenvolvimento das forças produtivas materiais e humanas. É nesse quadro que cabe ao professor se perguntar então o que é importante para os alunos aprenderem [...] para viver nessa sociedade e participar ativamente dela e na medida em que essa sociedade é detectada como insatisfatória para o atendimento das necessidades humanas, o que é necessário os alunos aprenderem para agir nessa sociedade buscando transformá-la, superá-la na direção de uma forma social mais adequada às necessidades humanas. Esse é o sentido básico da problematização.

Para Martins (2011), um dos problemas basilares presentes na educação escolar, sob a perspectiva da PHC e da Psicologia Histórico-Cultural, é aquele que diz respeito ao processo de ensino que, realmente, possibilite o desenvolvimento completo das capacidades afetivo-cognitivas do sujeito para fomentar a transformação da sociedade. A prática de ensino proposta pelos fundamentos da PHC é posta como questão central na elaboração desta didática. Dessa forma, é preciso se aprofundar, investigar, analisar e propor as possibilidades que são requisitadas para a prática social docente.

A instrumentalização compreende o terceiro passo para o desenvolvimento da didática histórico-crítica, que envolve, segundo a mesma autora (2011, p. 228), a “[...] apropriação dos instrumentos teóricos e práticos requeridos aos encaminhamentos

dos problemas identificados”. Desse modo, o passo da instrumentalização é o momento no qual o professor se organiza acerca dos objetivos que quer atingir, seleciona os conteúdos para tal propósito e os procedimentos que irá utilizar na sua prática de ensino para cumprir o seu intuito (isso está relacionado com a elaboração dos módulos de aprendizagem). Dentro do processo de instrumentalização do docente, em relação ao seu trabalho pedagógico, destacamos o outro lado desse processo que, claro, visa às apropriações e objetivações a serem materializadas pelos discentes sobre os saberes científicos e filosóficos que são fundamentais para sua formação escolar e para ultrapassar a síncrese em direção à síntese.

O quarto passo, que envolve o método proposto pela teoria da PHC, refere-se à catarse, que pode ser caracterizada como a etapa que evidencia que, no processo educativo, houve a aprendizagem do aluno. Ou seja, ele se apropriou das objetivações genéricas para-si e, com isso, avançou qualitativamente no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, no seu processo de humanização e sucedeu a transformação social de si mesmo.

Finalmente, o último passo do método da PHC é a prática social alterada pelo processo de ensino e aprendizagem. De acordo com Martins (2011, p. 228-229),

Trata-se, então, da efetivação da intencionalidade educativa condensada na conquista por parte de cada aluno singular “da humanidade produzida pelo conjunto dos homens”, isto é, pela prática social. Eis, a nosso juízo, a razão pela qual a quinta etapa seja a *prática social no ponto de chegada*”. (grifos da autora)

Galvão, Martins e Lavoura (2019) ressaltam que, para efetivar essa didática da PHC, na ação do professor em sala de aula, este não deve esquecer dos três fundamentos constitutivos e básicos do materialismo histórico-dialético que são: totalidade, movimento e contradição.

A categoria da totalidade está relacionada com o trabalho pedagógico, em específico, no momento em que o docente realiza a seleção dos saberes escolares que devem, ao máximo, exprimir a captação da realidade para que o aluno saia do ponto de partida e vá para o ponto de chegada, do sensorial para o abstrato. Para esses autores (2019, p. 7), essa totalidade, no saber escolar, ocorre “[...] pela via de um movimento lógico de articulação entre análise e síntese.” A materialidade do real só será entendida para o sujeito escolar, se, na ação pedagógica, o professor garantir, a partir da síncrese do aluno, o processo de análise e síntese para este sujeito. Desse

jeito, ocorre o movimento do método para promover o desenvolvimento intelectual do discente dentro da sala de aula. Galvão, Martins e Lavoura (2019) reiteram que o processo de ensino e aprendizagem é realizado num movimento de contradição, mas são correlacionados, ao passo que o ensino, de acordo com Martins (2011, p. 230), é constituído do complexo para o simples “[...] fundamentalmente, do conceito propriamente dito a serviço da compreensão e da superação da síncrese do aluno”.

Já a aprendizagem é o processo contrário, e, portanto, inicia-se do elementar para o complexo, do particular para o geral. Por isso, a contradição existente acerca do ensino e da aprendizagem apresenta-se como uma mola propulsora das mudanças qualitativas na aprendizagem do educando. Em relação ao discente, no processo de ensino e aprendizagem, Galvão, Martins e Lavoura (2019, p. 8) afirmam que o movimento contraditório está presente a partir “[...] do não-domínio para o domínio dos conteúdos, expressando o movimento dos conhecimentos em seus aspectos quantitativo e qualitativo, tendo em vista desenvolver a consciência de cada educando”. Diante disso, os autores supracitados (2019, p. 8) veem que um método de ensino embasado no materialismo dialético contribui efetivamente para uma educação pública de qualidade, na qual visa disponibilizar “[...] os mecanismos para a formação da consciência de classe, sendo que o compromisso com essa passagem do senso comum à consciência filosófica”, determinante para estabelecer a educação escolar sob uma ótica transformadora.

Em consonância com a teoria da PHC e o método proposto por esta perspectiva teórica está a teoria da Engenharia Didática da Escola de Genebra que apresenta os gêneros textuais como objeto central das práticas sociais de linguagem: prática social inicial (Produção Inicial) e prática social de chegada (Produção Final). Desta forma, podemos identificar que ambas se sustentam na prática social, uma vez que o texto é uma produção material firmada por um determinado gênero de texto, que é essencialmente um produto histórico produzido por uma prática social discursiva. Assim, como o método materialista dialético busca compreender a totalidade da realidade objetiva, material e histórica, a Engenharia Didática, ao nosso ver, também se empenha para mostrar a totalidade dos fenômenos de aprendizagem dos estudantes mediadas pelas atividades de linguagem, consideradas as condições materiais para que a produção textual seja produzida numa determinada situação comunicativa e com uma finalidade específica.

Dentre outros pontos em comum entre essas duas teorias, destacamos a aproximação que existe entre o terceiro passo da instrumentalização da PHC e a terceira etapa da Sequência Didática, da Engenharia Didática no contexto do ISD. Nesses dois momentos das duas teorias, são selecionados e trabalhados os conteúdos clássicos para desenvolver funções psicológicas superiores que possibilitam avanços nas práticas de linguagem. Esses avanços, de acordo com Dolz e Schneuwly ([1998] 2010, p. 31) são frutos “[...] de um longo processo de reestruturação que, a seu fim, vai produzir uma revolução nas operações de linguagem”. Para os autores ([1998] 2010, p. 31), toda essa revolução do sistema aos alunos inseridos em práticas discursivas resulta na “autonomização de níveis de operação de linguagem e possibilidades incrementadas de um controle consciente e voluntário”.

Por tudo que foi explicitado a respeito da teoria da PHC e de seu método de ensino, no que diz respeito à função da educação escolar, defendemos essa perspectiva pedagógica, corroborando os dizeres de Martins (2011, p. 243):

[...] como função precípua da educação escolar a transmissão dos conhecimentos objetivos, universais, representa, por um lado, tê-la como condição necessária para que cada indivíduo conquiste o domínio das propriedades da realidade – não dadas à captação de forma imediata. Esse domínio, como processo mediado, ancora-se no conteúdo de cada área concreta do conhecimento das quais se reveste o ensino escolar. Por outro, significa reconhecê-la como um processo que engendra contradições entre as dimensões naturais e culturais da existência psicológica, impulsionando a superação dos processos funcionais elementares em direção aos processos funcionais superiores. Apenas os segundos possibilitam a conquista do autodomínio da conduta, do pensamento por conceitos, da capacidade imaginativa, dos sentimentos e valores éticos etc., e, portanto, se revelam representativos das máximas conquistas do gênero humano.

Logo, esta corrente teórica e metodológica da educação assegura uma educação pública de qualidade que exerça seu papel de promover a todos os indivíduos, sem distinção de classe, a socialização e democratização do conhecimento sistematizado (saberes científicos, filosóficos e artísticos) e a humanização dos sujeitos.

Na seção seguinte, discutiremos sobre o construto teórico do Interacionismo Sociodiscursivo.

2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E OS ESTUDOS GENEBRINOS: CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DAS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Nesta seção, trataremos do aporte teórico do ISD (BRONCKART, 2003; DOLZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010; MACHADO, 2004; MACHADO e CRISTOVÃO, 2006; DOLZ, GAGNON e DECÂNDIO, 2010; GONÇALVES, 2011 e BARROS, 2012).

Primeiramente, de modo breve, discutiremos a respeito do ISD e as práticas sociais discursivas, bem como articula os estudos na área das atividades de linguagem, de texto e dos gêneros de texto. Posteriormente, apresentaremos os teóricos Dolz e Schneuwly ([1998] 2010), que também são pesquisadores do ISD, e elaboraram uma engenharia didática para o processo de ensino e aprendizagem da língua oral e escrita. Dessa maneira, ambos determinam que os estudos de linguagem sejam desenvolvidos, na escola, por meio do uso dos gêneros textuais como instrumento para desenvolver as práticas de linguagem.

2.1 O Interacionismo Sociodiscursivo

Os estudos sobre o ISD iniciaram-se na década de 80, com Jean-Paul Bronckart (2003) e um grupo de pesquisadores de Genebra, entre eles, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly ([1998] 2010). A base teórica do ISD articula os estudos de Vigostki (1991), a respeito do desenvolvimento humano e as funções psíquicas superiores, os de Bakhtin, no que se refere aos gêneros do discurso, e se apoia em Habermas, em relação às concepções de mundo objetivo, social e subjetivo para produzir uma ação de linguagem. À vista disso, o ISD tem propostas teóricas que resultam da articulação do campo das ciências humanas para estudar o funcionamento e processo da produção textual do sujeito, que o autor chama de agente-produtor, além da formação das capacidades de linguagem requeridas e desenvolvidas no movimento ação de linguagem.

No ISD, a semiotização de uma ação de linguagem é ancorada na teoria do agir comunicativo elaborada pelo filósofo e sociólogo Habermas (1987), que desenvolveu os fundamentos da concepção dos três mundos: objetivo, social e subjetivo. O mundo objetivo é aquele em que a linguagem se dirige aos fatores do

meio físico, isto é, o mundo real. Já o mundo social refere-se aos conhecimentos produzidos e acumulados ao longo da história, às normas e aos valores. Por fim, Bronckart (2003, p. 94) explica que o mundo subjetivo é “[...] a imagem que o agente dá de si ao agir.” Em outras palavras, o mundo subjetivo está relacionado às características próprias de cada indivíduo, como suas interiorizações, suas emoções e particularidades. Então, de acordo com Bronckart (2003, p. 95), “[...] o agir comunicativo produz formas semiotizadas veiculadoras de conhecimentos coletivos e/ou sociais, que se organizam nesses três mundos representados que definem o contexto próprio do agir humano”. Sendo assim, é por meio da ação de linguagem que o agente-produtor organiza suas interpretações individuais a respeito do mundo objetivo, social e subjetivo para realizar as operações de linguagem. Sobre a ação de linguagem, Machado (2004, p. 25, grifo do autor), apoiada em Bronckart, define que “[...] a ação de linguagem pode ser vista como um conjunto de operações de linguagem, que constituem uma unidade e cujo resultado final é o texto”. Além do mais, para Bronckart (2003, p. 99), “a noção de ação de linguagem reúne e integra os parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um determinado agente os mobiliza, quando empreende uma intervenção verbal”.

Ainda em cena a ação de linguagem, Gonçalves (2011) afirma que as ações de linguagem mobilizam as representações sociais, físicas e psicológicas do agente-produtor que auxilia na orientação da atividade de linguagem, a qual é essencial para a produção do texto empírico que o sujeito irá construir.

[...] o ISD entende a AÇÃO como “resultado da *apropriação*, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem”. Desse modo, esta ação, unidade psicológica por excelência, produz formas semiotizadas que veiculam os conhecimentos coletivos/sociais que estão organizados nos três mundos de que tratamos anteriormente (objetivo, social, subjetivo). Logo, a ação de linguagem materializada pelo autor de um texto explora os recursos de uma dada língua natural em uso em sua comunidade e se realiza tomando emprestado um gênero disponível no intertexto¹ social. (GONÇALVES, 2011, p. 47, grifos do autor)

Em razão da importância que Bronckart (2003) dá à linguagem, o autor a estuda por um duplo estatuto da língua que envolve o sistema, isto é, sua estrutura e o seu funcionamento na sociedade. Desta forma, o ISD sustenta que a língua só é aprendida

¹ O termo *intertexto* foi substituído, por Bronckart (2006, p. 145), pelo termo *arquitrato*.

por meio das produções verbais, realizadas em diferentes contextos de comunicação. Segundo Bronckart (2003, p. 71),

[...] a noção de texto pode ser aplicada a toda e qualquer produção de linguagem situada, oral ou escrita. Um diálogo familiar, uma exposição pedagógica, um pedido de emprego, um artigo de jornal, um romance, etc., são considerados como textos, de tamanho eventualmente muito diferente, mas dotados de características comuns: cada texto está em relação de interdependência com as propriedades do contexto em que é produzido; cada texto exibe um modo determinado de organização de seu conteúdo referencial; cada texto é composto de frases articuladas uma às outras de acordo com regras de composição mais ou menos estritas; enfim, cada texto apresenta mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos destinados a lhe assegurar coerência interna.

Pelo excerto, vê-se que o texto é produzido pela atividade humana por meio da linguagem e vinculado à necessidade, ao contexto e aos motivos do sujeito. Além disso, o texto compreende uma unidade de comunicação verbal com intuito de causar um sentido ao destinatário. Bronckart (2003, p. 75) também define o texto como toda produção verbal empírica, isto é, “[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)”. Por fim, o autor (2003, p. 77) conclui que

a noção de texto singular ou empírico, portanto, designa uma unidade concreta de produção de linguagem, que pertence necessariamente a um gênero, compostas por vários tipos de discurso, e que também apresenta os traços das decisões tomadas pelo produtor individual em função da sua situação de comunicação particular

Consequentemente, o agente-produtor, inserido num contexto de produção, com um determinado conteúdo temático (constituído pelas representações dos três mundos), busca o seu agir comunicativo, por meio de um gênero, que se materializa no texto. Nas palavras de Gonçalves (2011, p.45),

[...] o ISD sustenta que, para o agir humano e para o desenvolver das funções psicológicas superiores, é necessária a apropriação de determinados construtos históricos (as ferramentas: signos, as línguas naturais, os gêneros). Por conseguinte, a partir dessa apropriação, o indivíduo age sobre o outro, contribuindo, pois, para a realização de atividades de linguagem.

Compreende-se, então, que todo texto está vinculado a um gênero de texto. Os gêneros de textos são produtos históricos que circulam socialmente e, por isso, tornam-se abundantes, infinitos e em constante movimento. Bronckart (2003, p.75),

na esteira de Bakhtin (1981), classifica-os como “formas comunicativas relativamente estáveis” e como pré-construtos, uma vez que se encontram anteriormente às nossas ações e foram fundamentais para que houvessem as nossas ações. Devido à forma não estática dos gêneros, ao longo do tempo, surgem sempre novos gêneros de texto produzidos pelas interações verbais entre os sujeitos. Bronckart (2003, p. 100) emprega o termo *arquitexto* como sendo “[...] conjunto de gêneros de textos elaborados pelas gerações precedentes, tais como são utilizados e eventualmente transformados e reorientados pelas formações sociais contemporâneas”.

Sobre a escolha do gênero utilizado pelo agente produtor, Bronckart (2003, p. 101) afirma que há

[...] um confronto entre os valores atribuídos pelo agente aos parâmetros de sua situação de ação (entre as representações que tem do contexto físico e do contexto sociossubjetivo de seu agir) e os valores de uso atribuídos aos gêneros disponíveis no intertexto². Essa escolha apresenta as características de uma verdadeira decisão **estratégica**: o gênero adotado para realizar a ação de linguagem deverá ser eficaz em relação ao objetivo visado, deverá ser apropriado aos valores do lugar social implicado a aos papéis que este gera e, enfim, deverá contribuir para promover a “imagem de si” que o agente submete à avaliação social de sua ação.

Ademais, o autor (2003, p.76) ressalva que,

Embora todo texto singular seja necessariamente elaborado em referência aos modelos sociais dos gêneros e dos tipos, ele também se caracteriza por modalidades particulares de aplicação desses modelos, que decorrem da representação particular que o agente tem da situação em que se encontra.

Por isso, Machado (2004) reitera que o processo de reprodução-adaptação do gênero de acordo com os valores individuais do contexto em que o agente-produtor se encontra, acaba sempre transformando o gênero de referência ou tornando-o relativamente não parecido com os gêneros existentes. A autora (2004, p. 24) argumenta também que “[...] a apropriação desses construtos históricos (ferramentas e formas semióticas) é crucial, pois é nessa apropriação que permite que o indivíduo aja sobre a natureza e sobre o outro, contribuindo para a realização da atividade”. Por fim, Machado (2004) declara que, sendo o gênero um produto social e histórico produzido pela humanidade, deve-se garantir aos estudantes em formação o domínio

² Idem nota 1.

dessas práticas de linguagem, para que sejam capazes de agir seguramente em nossa sociedade, de forma que consigam utilizar com efetividade todos os instrumentos materiais e semióticos que estão à disposição do sujeito.

Para o ISD, claramente, dominar um gênero implica aprender as operações de linguagem, que não são inatas. Essas operações, quando aprendidas, desenvolvem capacidades de linguagem, as quais possibilitam ao agente produtor realizar ações de linguagem que culminam no texto.

2.2 Proposta de análise do texto do ISD

Nesta subseção discorreremos sobre a situação de ação de linguagem e a arquitetura textual, proposta de Bronckart (2003) para analisar o texto. Nesta pesquisa, apoiar-nos-emos nesse modelo para analisar os textos dos estudantes, sujeitos desta pesquisa.

2.2.1 A situação de linguagem

A situação de linguagem refere-se às propriedades dos mundos formais (físico, social e subjetivo) que podem influenciar na produção textual. Ao produzir um texto, o agente mobiliza representações sobre esses mundos e prevê dois parâmetros distintos o contexto de produção e o contexto temático que se quer problematizar.

Para iniciar a realização do texto empírico, é necessário compreender o contexto da situação de produção que está imbricado com o contexto físico da produção e o contexto sociossubjetivo. Em relação ao contexto físico, Bronckart (2003) estabelece quatro parâmetros que englobam: o lugar de produção (lugar físico no qual o texto é elaborado); momento de produção, que se refere ao tempo destinado a essa ação de linguagem; o emissor, que é o produtor ou o locutor do texto; e o receptor, que é o sujeito que recebe o texto materializado (oral ou escrito).

Em relação ao contexto sociossubjetivo da produção textual, Bronckart (2003) explica que esse plano abrange o mundo social organizado pelos valores, regras e normas, e o mundo subjetivo. Esse contexto também é caracterizado por quatro parâmetros basilares: o lugar social, que é o lugar institucional onde o texto é produzido, por exemplo: escola, família, mídia etc. O segundo parâmetro diz respeito à posição social que o emissor desempenha na interação em curso, que lhe dá o

estatuto de enunciador (professor, pai, cliente, superior hierárquico, amigo etc.). Já o terceiro parâmetro tem relação com o papel social do receptor, que lhe dá estatuto de destinatário, isto é, busca conhecer o receptor do texto. O último parâmetro define o objetivo da interação em que consiste o ponto de vista do enunciador, isto é, qual o efeito que o texto produzido pretende causar no destinatário.

Além disso, outra categoria da capacidade de ação também é definida. Trata-se do conteúdo temático do texto que são as representações dos mundos formais (objetivo, social e subjetivo) construídas pelo agente-produtor. Bronckart, (2003, p. 97-98, grifos do autor) define conteúdo temático como “[...] *conhecimentos* que variam em função da experiência e do nível de desenvolvimento do agente e que estão estocados e organizados em sua memória, previamente, antes do desencadear da ação de linguagem”. É por meio do conteúdo temático que ocorre a determinação por um gênero de texto, visto que este é escolhido em função da situação de comunicação (contexto de produção), do objetivo e conteúdo temático.

2.2.2 Arquitetura Textual

Nesta subseção, descrevemos as capacidades discursivas, integram as categorias de análise do texto no que se refere à infraestrutura textual, e as linguístico-discursivas, constituídas pelos mecanismos de textualização e enunciativos.

A organização interna do texto é uma proposta decorrente dos estudos do ISD que Bronckart (2003) chama de três estratos do folhado textual superpostos. Logo, o texto é composto por três camadas de sobreposição que são: a infraestrutura do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo o autor, o processo de produção de texto escrito implica três capacidades de linguagem constituídas pelas capacidades de ação, que envolve a situação do contexto de produção e o conteúdo temático; capacidades discursivas, que se referem à infraestrutura do texto, apoiada pelo plano global do texto, pelos tipos de discursos e pelas sequências textuais tipológicas; e as capacidades linguístico-discursivas, que estão relacionadas com os mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e verbal) e os mecanismos enunciativos (posicionamento das vozes e modalizações). Sobre essa arquitetura textual, Bronckart (2003, p.119) afirma que

Essa distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que propomos se baseia, mais profundamente na constatação do caráter hierárquico (ou pelo menos parcialmente hierárquico) de qualquer organização textual.

No que diz respeito à infraestrutura do texto, o estrato do folhado textual mais profundo, a primeira categoria que o constitui é o plano geral do texto. Bronckart (2003) afirma que a planificação de um texto é uma operação psicolinguística que permite organizar o plano textual. De acordo com Dolz e Schneuwly ([1998] 2010, *apud* Gonçalves, 2011, p. 55), a planificação do texto é entendida como um

[...] processo que consiste em estabelecer um modo de organização global das partes do texto, de acordo com os princípios de ordem e de hierarquia, em virtude de assegurar objetivos comunicativos precisos e de determinar os meios de expressão próprios para atingi-los.

Bronckart (2003) deixa claro que, após decidir a escolha do gênero, é preciso estabelecer que tipo de discurso o agente deve utilizar para elaborar seu texto. O autor (2003, p. 149, grifos do autor) entende os tipos de discurso “[...] como formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de **mundos discursivos** específicos [...]”. Para Bronckart (2003), os mundos discursivos são os mundos da ordem do narrar e do expor, engendrados pela atividade de linguagem. A ordem do narrar é quando o tempo não tem relação com o discurso produzido, isto é, disjunto. Em contrapartida, a ordem do expor é quando o tempo tem relação com o espaço no qual o discurso foi produzido e, portanto, é conjunto.

Em relação ao contexto físico de produção, o texto pode ser implicado e autônomo. O agente-produtor está implicado na ação de linguagem quando há marcas da presença do autor, por meio de verbos, conjugados na 1ª pessoa; pronomes em 1ª e 2ª pessoas. Entretanto, se a produção de linguagem não tem uma dependência com o autor, a relação com o contexto de produção é de autonomia. Visto isso, Bronckart (2003) mostra que há o discurso da ordem do narrar implicado/autônomo, como também o discurso da ordem do expor implicado/autônomo. Sendo assim, ele apresenta os quatro tipos de discurso que estão presentes na produção textual: discurso interativo e teórico (ordem do expor) e relato interativo e narração (ordem do narrar).

Em suma, o discursivo interativo é definido pelas interações verbais, reais ou criadas pelo agente produtor. Nos diálogos, há predominância de turnos de fala e,

tanto nos diálogos quanto nos monólogos, há frequência de frases interrogativas, exclamativas e imperativas, além da presença de verbos no tempo presente, pretéritos perfeito e imperfeito, e tem o agente-produtor conjunto e implicado em relação ao mundo discursivo criado. Já o discurso teórico é escrito sem diálogos, possui predominância dos organizadores lógico-argumentativos, grande presença de anáforas pronominais e nominais. O agente-produtor é visto como conjunto-autônomo em relação às semiotizações construídas. Também é marcado pela falta de frases não declarativas. De acordo com Bronckart (2003, p. 173), “[...] o discurso teórico caracteriza-se por uma densidade verbal muito fraca [...] por uma densidade sintagmática extremamente elevada”.

A narração, no que lhe concerne, é um tipo de discurso geralmente escrito e de abordagem monológica, com predominância de dois tempos verbais, o pretérito simples e o imperfeito, e com caráter disjunto-autônomo da esfera discursiva que construiu. Nesse tipo de discurso, segundo Bronckart (2003, p. 179), também ocorre “A ausência de pronomes e adjetivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, que remetem diretamente ou ao agente produtor do texto ou a seus destinatários”.

Geralmente, o relato interativo possui também uma abordagem monológica, mas, em seguida, apresenta-se numa situação de interação que pode ser verdadeira ou criada. Nesse tipo de discurso, encontram-se o uso de advérbios, adjetivos de primeira e segunda pessoa, anáforas pronominais e nominais, falta de frases não declarativas e o agente-produtor está disjunto-implicado nas representações sociais que produziu.

Na infraestrutura do texto estão presentes as sequências textuais que, segundo Bronckart (2003, p. 217, grifos do autor), “[...] é **a da organização sequencial** ou **linear** do conteúdo temático”. Por isso, os discursos nomeados acima são elaborados por meio das sequências tipológicas: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Logo, qualquer discurso possui uma sequência tipológica que prevalece em relação às outras sequências textuais. A seguir, apresentamos e caracterizamos as sequências textuais, de forma sintética, de acordo com Bronckart (2003).

A **Sequência Narrativa**, para o referido autor (2003), em princípio, sempre é fundamentada por um processo de intriga. Esse processo compõe a seleção e a ordenação de acontecimentos que configuram um todo, uma história com começo,

meio e fim. Normalmente, de início, essa sequência apresenta um estado de equilíbrio que se sucede com um momento de tensão que, por sua vez, provoca outros acontecimentos e transformações, mas, no final, volta-se para um estado de equilíbrio. Assim, a sequência narrativa é composta por cinco fases fundamentais: a) a fase da situação inicial: é o momento em que um “estado de coisas” é retratado com intuito de estado equilibrado; b) a fase de complicação: etapa na qual cria-se uma tensão; c) fase de ações: momento de transformações; são ações que sucedem a tensão; d) a fase de resolução: momento de diminuição da tensão (re-transformação); e) a fase da situação final: surge um novo estado de equilíbrio.

A sequência narrativa também comporta outras duas fases que consistem no posicionamento do agente-produtor acerca da história narrada: a) a fase de avaliação: comentário ao desdobramento da história; e fase de moral: manifesta o significado global da história que pode aparecer no início ou no fim do texto.

Sequência descritiva, conforme Bronckart (2003), não tem uma ordem linear imposta, uma vez que se regula e se liga numa ordem hierárquica relevante, que dispõe de três fases primordiais: a) a fase de ancoragem: é a etapa em que se introduz um tema-título que pode acontecer tanto no começo, como no fim da sequência, mas, também, pode ocorrer no meio da sequência e ser retomado posteriormente; b) a fase de aspectualização: é quando são enumerados os aspectos do tema-título, e c) a fase de relacionamento: momento no qual os elementos descritivos são associados a outros elementos através de metáforas ou comparações.

De acordo com Bronckart (2003, p. 225), a **Sequência argumentativa** tem como objetivo essencial “[...] descrever os processos de lógica natural, isto é, os processos de pensamento ou de raciocínio [...]”, e é composta por quatro fases: a) a fase de premissas: momento em que há constatação de um fato inicial; b) a fase de apresentação de argumentos: ideias que direcionam a uma possível conclusão; c) a fase de apresentação de contra-argumentos: informações que são sustentadas ou refutadas no que diz respeito ao sentido da argumentação utilizada pelo agente-produtor; e d) a fase de conclusão: é a incorporação dos resultados dos argumentos e dos contra-argumentos apresentados.

A **Sequência explicativa**, segundo Bronckart (2003), provém de um acontecimento incontestável e se constitui por quatro fases prototípicas: a) a fase da constatação inicial: é aquela que começa com um fenômeno incontestável; b) a fase de problematização: elucidação do porquê e de como à situação abordada que,

possivelmente, pode ter um enunciado contraditório; c) a fase de resolução: explicitação de informações que atendam às questões empregadas no texto; e d) a fase de conclusão-avaliação: momento no qual há a reformulação e a finalização da constatação inicial.

A **Sequência dialogal**, para Bronckart (2003, p. 230), “[...] apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, [...] estruturados em turnos de fala e [...] diretamente assumidos pelos agentes-produtores envolvidos em uma interação verbal [...]”. Desse modo, há três fases prototípicas que caracterizam essa sequência: a) uma fase de abertura: etapa em que os interactantes estabelecem contato; b) uma fase transacional: o conteúdo temático da comunicação verbal é co-construído; e c) uma fase de encerramento: etapa na qual os interactantes terminam a interação verbal.

Sobre a sequência injuntiva, Gonçalves (2011, p. 70-71) afirma que esta “[...] organiza-se conforme as fases da sequência descritiva e apresenta a particularidade de fazer agir”. Sendo assim, o agente-produtor, ao elaborar o texto, espera que o destinatário siga suas ordens para realizar uma determinada tarefa. Como exemplo, podemos citar: as receitas culinárias e os manuais de instrução. Essa sequência textual é caracterizada, predominantemente, por verbos no imperativo ou infinitivo.

Após decidir quais sequências textuais o agente-produtor irá mobilizar para semiotizar as suas representações psicológicas e os efeitos que espera atingir no destinatário, é o momento de desenvolver outras operações de linguagem que se referem às capacidades linguístico-discursivas (mecanismos de textualização e mecanismos enunciativos). Os mecanismos de textualização representam o segundo estrato do folhado textual, nível intermediário, que colabora com a explicitação e a interpretação do conteúdo temático pelo destinatário. Para tanto, Bronckart (2003, p. 259-260) argumenta que, para ter uma coerência temática textual é necessário utilizar os mecanismos de textualização, visto que estes

[...] organizam os elementos constitutivos desse conteúdo em diversos percursos entrecruzados, explicitando ou marcando as relações de continuidade, de ruptura ou de contraste, contribuindo, desse modo, para o estabelecimento da coerência temática do texto.

Os mecanismos de textualização são constituídos pela conexão, coesão nominal e coesão verbal. As operações de conexão estabelecem a articulação interna do texto. Segundo Bronckart (2003, p. 263), esses mecanismos de conexão “[...]

podem assinalar as transições entre os tipos de discurso constitutivos de um texto, entre fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação e podem ainda assinalar articulações mais locais entre as fases”. Assim sendo, a conexão é feita por meio dos organizadores textuais (lógicos, temporais e espaciais) que têm como finalidade garantir a articulação da progressão temática do texto. Para o referido autor (2003, p. 264), “os mecanismos de conexão explicitam, portanto, as relações existentes entre os diferentes níveis de organização de um texto”, e são de diversas naturezas linguísticas, como os advérbios, sintagmas nominais e preposicionais, substantivos, conjunções coordenativas e subordinativas, preposições, locuções adverbiais etc.

Em relação às articulações que os organizadores textuais possibilitam entre as frases, Bronckart (2003) argumenta que estas são realizadas em quatro níveis: segmentação, demarcação ou balizamento, empacotamento e ligação. A segmentação é a articulação mais englobante do texto, uma vez que garante a articulação dos mais variados tipos de discurso presentes neste. Já a demarcação ou balizamento está num nível abaixo, comparado ao da segmentação, e articula as fases das sequências textuais. Conforme o autor (2003, p. 264), o empacotamento está num nível mais abaixo ainda que a anterior, e estabelece as ligações “[...] entre as fases de uma sequência ou de uma outra forma de planificação [...]”. Por fim, a ligação (justaposição) ou encaixamento (subordinação), segundo Bronckart (2003, p. 264), articula “[...] duas ou várias frases sintáticas em uma só frase gráfica”.

No que diz respeito às operações de coesão nominal, de acordo com Bronckart (2003), estas têm a finalidade de estabelecer os assuntos do texto, sua continuidade na argumentação, de garantir a retomada e/ou a substituição entre as unidades internas das fases sequenciais do texto. Desse modo, a marcação dessas relações é realizada pelas anáforas, que são os sintagmas nominais ou pronomes (relativos, possessivos, pessoais, demonstrativos, reflexivos e elipses). Já as anáforas nominais são constituídas pelos sintagmas nominais, responsáveis pela retomada do referente, que podem ser iguais ao seu precedente ou se apresentam com uma mudança lexical.

No que concerne, à coesão verbal, Bronckart (2003) estabelece que esse mecanismo tem como propósito sustentar a organização estrutural e temporal das ações, dos estados ou acontecimentos verbalizados no texto e nos tipos de discursos. O autor (2003, p. 275) argumenta sobre a temporalidade do texto que é definida pelos tempos verbais (presente, pretérito perfeito, imperfeito etc.) e advérbios que

[...] podem, então, ser identificadas as relações de simultaneidade entre os dois momentos (marcadas pelas formas do PRESENTE), de anterioridade do momento do processo em relação ao momento da produção (marcadas pelas formas do PASSADO) ou ainda de posterioridade do processo em relação ao momento de produção (marcadas pelas formas do FUTURO) (grifos do autor).

Desse modo, vê-se que os verbos dispõem de uma ativa interação com os tipos de discurso, conforme foi observado nas operações da infraestrutura textual, que desenvolvem as capacidades discursivas.

Sobre os mecanismos enunciativos, que correspondem ao terceiro estrato do folhado textual, camada mais superficial do texto, estes auxiliam a coerência pragmática do texto. Assim, os mecanismos enunciativos englobam o gerenciamento de vozes do agente produtor e as modalizações.

O gerenciamento de vozes diz respeito às vozes que são utilizadas pelo agente-produtor na elaboração do texto; são estas que constituem a responsabilidade do dizer. Bronckart (2003) distingue, nesse processo, três tipos de vozes: as vozes de personagens, as vozes sociais e a voz do autor. As vozes de personagens correspondem à voz de seres humanos ou de entidades humanizadas presentes no conteúdo temático do texto empírico. Já as vozes sociais caracterizam-se por grupos, instituições sociais que não agem no texto, porém, são citados de forma implícita ou explícita no corpo do texto. Agora, a voz do autor empírico é aquela que decorre do agente-produtor que realiza a atividade de linguagem e, dessa maneira, comenta e ou julga o que foi dito no texto.

Quanto às modalizações, Bronckart (2003, p. 319) afirma que tais mecanismos apresentam “[...] as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático [...]” e para mostrar quais são as fontes que se atribuem a essas avaliações. De acordo com Bronckart (2003), as modalizações têm a finalidade de interpretar os inúmeros comentários ou julgamentos elaborados acerca de alguns elementos do conteúdo temático e podem aparecer em qualquer parte do texto. Portanto, para Bronckart (2003, p. 330, grifos do autor), “[...] as modalizações pertencem à dimensão *configuracional* do texto, contribuindo para o estabelecimento de sua coerência pragmática ou interativa e orientando o destinatário na *interpretação* de seu conteúdo temático”.

O referido autor, embasado pela teoria dos três mundos de Habermas, redirecionou as modalizações em quatro categorias: modalização lógica, deônticas, apreciativas e pragmáticas. A modalização lógica representa a avaliação do conteúdo temático fundamentada no mundo objetivo. Assim, o julgamento do produtor do texto é feito por meio de fatos, evidências possíveis, prováveis etc. Já a modalização deôntica tem como objetivo avaliar o conteúdo temático por meio de normas e valores sociais permitidos no mundo real. A modalização apreciativa tem como finalidade avaliar o conteúdo temático procedente do mundo subjetivo do agente-produtor, julgados como bons, infelizes, estranhos etc. Por fim, para Bronckart (2003, p. 332, grifo do autor), as modalizações pragmáticas “[...] contribuem para a explicitação de alguns aspectos da *responsabilidade* de uma entidade constitutiva do conteúdo temático (personagem, grupo, instituição, etc.)” acerca das ações do agente-produtor, e que impõem, a esse agente, objetivos, razões (motivo, limitações) das capacidades de ação. Para o autor, essas modalizações são sempre realizadas por unidades linguísticas das mais diferentes que compõem os verbos auxiliares, locuções adverbiais e frases impessoais etc.

De acordo com Bronckart (2003), o aparecimento das modalizações nos textos resulta de qual gênero será produzido, uma vez que, em alguns gêneros, as modalizações quase não aparecem, como em enciclopédias e dicionários. Já em outros gêneros, como cartas, artigos de opinião, artigos científicos e anúncios publicitários, existe uma alta frequência do uso das modalizações.

O modelo de análise do texto proposto por Bronckart, segundo Machado (2004, p. 18), é “constituído em uma relação dialética com a Didática de Línguas, disciplina essa que apresenta finalidades, questões e objetivos próprios [...]”. Segundo Dolz (2016, p. 239), “os trabalhos em Didática das Línguas direcionam-se ao estudo dos fenômenos do ensino e da aprendizagem das línguas na escola”. Um dos marcos da Didática das Línguas é a engenharia didática que pesquisa procedimentos didáticos a modelização didática de gêneros e a sequência didática. O tópico a seguir aborda o processo de ensino da engenharia didática no contexto do ISD.

2.3 A engenharia didática no quadro teórico do ISD para o processo de ensino-aprendizagem dos gêneros orais e escritos na escola

Nesta subseção, trataremos de dois procedimentos didáticos: a transposição didática, através da modelização didática do gênero, e a sequência didática, proposta de ensino elaborada por base nas dimensões ensináveis descobertas na modelização didática. Ambos os procedimentos são pesquisados pela engenharia didática, no contexto do ISD, e elaborados pelos autores genebrinos Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz ([1998] 2010), os quais coadunam com o modelo de análise dos textos proposto por Bronckart (2003), cujo ponto de contato são as operações de linguagem.

Segundo Dolz (2016, p. 240 - 241),

visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para ensino. Principalmente, a engenharia didática tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. [...] Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor.

Tais tarefas tratadas no excerto acima usam o gênero como instrumento mediador para suas realizações. Dada a potencialidade instrumental do gênero, Schneuwly ([1998] 2010) define-o como um megainstrumento, pois, ao mesmo tempo que é um instrumento cultural para a interação humana, é também um instrumento didático para o docente que o utiliza como um vínculo entre as práticas sociais e os objetos escolares. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 44) afirmam que “[...] enquanto instrumento de aprendizagem, o gênero permite ao aprendiz ter acesso a determinadas significações que, se interiorizadas, contribuem para o desenvolvimento de suas capacidades languageiras”.

Para desenvolver uma prática efetiva no ensino de produção de textos (oral e escrito) tendo os gêneros como megainstrumentos, Schneuwly e Dolz ([1998] 2010, p. 69), afirmam que os professores devem levar em conta que

Toda introdução de um gênero na escola é resultado de uma decisão didática que visa objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos:

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

Os referidos autores ([1998] 2010, p. 69) insistem que na produção textual dos mais variados gêneros, é preciso

[...] colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros

Em direção a isso, o grupo genebrino apresenta duas ferramentas didáticas que organizam o ensino dos gêneros textuais estabelecidos pela transposição didática: a modelização didática do gênero e a sequência didática.

Com exatidão o conceito de transposição didática é definido por Chevallard (1989 *apud* Barros, 2012, p. 12) da seguinte forma:

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento.

Para Machado e Cristovão (2006), a transposição didática é um procedimento que transforma um objeto teórico em um objeto ensinável. Nas palavras das autoras (2006, p. 552),

podemos considerar que há três níveis básicos nessas transformações: no primeiro, temos o “conhecimento científico” propriamente dito, que sofre um primeiro processo de transformação para constituir o “conhecimento a ser ensinado”, que, finalmente, ainda se transforma em “conhecimento efetivamente ensinado” e que, inevitavelmente ainda se constituirá em “conhecimento efetivamente aprendido” (grifo das autoras).

De acordo com Barros (2012), a transposição didática de um conhecimento ocorre em dois níveis: o nível externo e interno. O primeiro diz respeito à modificação do saber erudito em saber ensinável. Já o nível interno se refere às transformações do conhecimento que deve ser verdadeiramente ensinado e que este assuma, realmente, em um saber aprendido e mais significativo para os alunos. Segundo

Barros (2012, p. 13), para que a transposição didática interna ocorra, é necessário “incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos [...]”.

Dolz e Schneuwly ([1998] 2010) afirmam que a modelização didática do gênero possibilita descobrir as suas dimensões ensináveis, que assegurarão a elaboração da SD. Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 48) reiteram que a modelização didática,

É uma construção em engenharia didática que explicita as seguintes dimensões:

- os saberes de referência a serem mobilizados para se trabalhar os gêneros;
- a descrição dos diferentes componentes textuais específicos;
- as capacidades de linguagem do aluno.

Dolz e Schneuwly ([1998] 2010) definiram que, para realizar a modelização didática do gênero, é preciso seguir três princípios: o princípio da legitimidade, da pertinência e de solidarização. O princípio da legitimidade refere-se aos conhecimentos científicos ou formulados por especialistas para serem transformados em conhecimentos escolares (aos saberes de teóricos elaborados pelos estudiosos). O da pertinência é baseado nos documentos norteadores de ensino e aos objetivos da escola, e envolve todo o processo de ensino e aprendizagem. Em outras palavras, esse princípio refere-se aos saberes específicos do processo de ensino-aprendizagem, aos objetivos das escolas e às capacidades dos alunos. Por fim, Dolz e Schneuwly ([1998] 2010, p. 70) afirmam que o princípio da solidarização consiste em tornar explícitos os saberes em relação aos objetivos planejados, ou seja, “torna coerentes os saberes em função dos objetivos visados”.

Segundo Barros (2012), modelizar consiste em desmontar o gênero para conhecê-lo ao máximo e, então, para que o professor possa ensinar esse gênero. Logo, esse procedimento didático é fundamental estar presente na formação do professor, uma vez que, segundo a autora (2012, p. 18), permite “[...] investigar o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares para auxiliar o professor na planificação das tarefas pedagógicas, ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos [...]”.

Passamos, agora, a discutir a segunda ferramenta didática, elaborada por Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010), e nomeada como procedimento “sequência

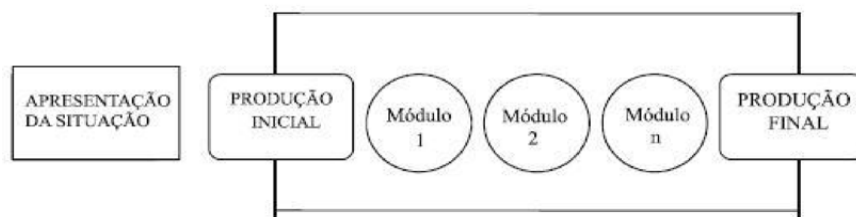
didática”, que, segundo esses autores, corresponde a um conjunto de atividades de ensino planejadas de forma sistemática a respeito de um gênero textual oral e/ou escrito. De acordo com esses autores ([1998] 2010, p. 83),

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos [...] As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

O processo de elaboração de uma sequência didática possibilita ao professor estar ciente das dificuldades de aprendizagem que os alunos possuem, em determinadas atividades de linguagem, como também o favorece a oferecer atividades que possam cessar as dificuldades dos aprendizes. Logo, vê-se que esse procedimento didático é fundamental na organização do trabalho pedagógico.

A Organização da sequência didática está representada da seguinte maneira:

FIGURA 1- Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz, Schneuwly ([1998] 2010, p. 83).

Conforme o esquema da figura 1, a SD envolve quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, os módulos de aprendizagem e a produção final. A primeira etapa refere-se à apresentação da situação e se divide em dois momentos. Inicialmente, essa etapa tem como objetivo apresentar, de forma detalhada, um problema de comunicação aos estudantes, para que estes resolvam o problema por meio de um gênero de texto oral ou escrito. Para isso, Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010) aconselham que, neste momento, o professor esclareça aos alunos quatro questões relacionadas ao projeto de comunicação: qual o gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem

participará da produção?. Num segundo momento, os aprendizes devem perceber com quais conteúdos irão trabalhar e a importância destes na produção textual.

A segunda etapa da SD é caracterizada pela produção inicial do aluno, na qual revela o que ele sabe e o que ele ainda precisa dominar para elaborar o projeto de comunicação solicitado na apresentação da situação de comunicação. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010, p. 86), “é assim que se define o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa”. É nessa etapa, então, que o docente consegue identificar o NDR dos alunos em relação à capacidade argumentativa e elaborar a SD para atuar na zona de desenvolvimento proximal desses aprendizes para desenvolver nestes a base do raciocínio argumentativo, de modo a que possam avançar progressivamente, em processos escolares subsequentes, para as capacidades de linguagem dominantes dos gêneros do agrupamento do argumentar.

De acordo com Barros (2012, p. 86), “Essa etapa é responsável por, além de fazer com que os alunos compreendam a *necessidade* da produção do gênero, também sejam *motivados* para o desencadeamento da ação linguageira” (grifos do autor).

A terceira etapa da SD diz respeito aos módulos de aprendizagem de aprendizagem, que é o momento no qual o docente elabora as atividades com o objetivo de sanar as dificuldades apresentadas pelos estudantes na produção inicial e a fase de aplicação dessas atividades para oportunizar aos aprendizes o desenvolvimento das capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas do gênero apresentado para desenvolver a base do raciocínio argumentativo. Desse modo, Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010) afirmam que, na etapa dos módulos de aprendizagem de aprendizagem, é necessário abordar três pontos: 1) trabalhar problemas de níveis diferentes; 2) variar as atividades e exercícios; e 3) capitalizar as aquisições.

No primeiro ponto, os autores afirmam que, na produção de texto, há quatro níveis fundamentais que devem ser trabalhados nas atividades de linguagem. 1) a representação da situação de comunicação: o agente-produtor precisa ter uma imagem do destinatário do texto, do objetivo do texto e qual a sua função como autor ou locutor; 2) elaboração dos conteúdos: o aprendiz precisa criar estratégias para produzir os conteúdos e pesquisar informações do gênero determinado; 3)

planejamento do texto: o aluno deve organizar seu texto de acordo com a estrutura padronizada do gênero; e 4) realização do texto: refere-se à seleção, por parte do aprendiz, dos recursos de linguagem mais adequados para a produção do texto, como, por exemplo, diversificar os tempos verbais, usar os organizadores textuais etc.

Já no segundo ponto, acerca da variação de atividades, Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010) aconselham os professores a proporem atividades diversificadas nos módulos de aprendizagem de aprendizagem, pois, ao oferecer essa variedade de atividades aos alunos, estes têm mais instrumentos de linguagem para mediar o desenvolvimento das capacidades de linguagem e, portanto, maior possibilidade de terem mais sucesso nas suas produções textuais. Sendo assim, o docente pode planejar atividades para os alunos que envolvem a observação e análise de textos, comparação de diversos textos do gênero, reestruturar uma parte do conteúdo de um texto, estruturar as partes de uma produção textual, fazer revisão textual e articular questões.

Com relação ao terceiro ponto, aquele a que se refere a capitalizar aquisições através da realização dos módulos de aprendizagem de aprendizagem, faz com que os estudantes aprendam a dialogar sobre o gênero discutido, como também proporcionar-lhes a criação de um vocabulário próprio desse gênero e palavras técnicas. Por essa razão, há uma construção gradual acerca dos conhecimentos sobre determinado gênero, que, para Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010, p. 90, grifos dos autores), culmina “[...] com um registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero durante o trabalho com os módulos de aprendizagem, na forma sintética de *lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*”.

Na última parte da SD, a quarta etapa, o aluno realiza a produção final, na qual deve conter as apropriações dos conhecimentos a respeito das operações de linguagem, tanto da situação de ação de linguagem quanto dos três estratos do folhado textual trabalhadas nos módulos de aprendizagem para desenvolver capacidades de linguagem. Deve, também, perceber se houve uma evolução da sua produção textual em relação àquela feita no início da SD. Essa produção final fornece ao professor uma avaliação somativa, que considera toda trajetória do aprendiz na apropriação do gênero trabalhado na situação de comunicação.

Por fim, para os autores ([1998] 2010, p. 88),

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final.

Diante do que expusemos, podemos relacionar a SD com a metodologia da PHC, uma vez que esse procedimento didático visa modificar o ponto de partida do estudante (produção inicial de texto), acerca de seu raciocínio argumentativo, por meio do gênero do leitor, conforme projeto de comunicação, para que o ponto de chegada do aluno, nesse processo de ensino, seja transformado (produção final do texto). Articulando o método materialista dialético com as atividades da SD, vê-se que a síncrese, em relação à atividade de linguagem argumentativa (compreensão inicial do aluno acerca do raciocínio argumentativo), chega à síntese (compreensão consciente da base do raciocínio argumentativo) por meio da mediação da análise que seria o trabalho com as atividades dos módulos de aprendizagem para reparar as dificuldades que o aprendiz possui para formar uma base do raciocínio argumentativo.

A seção seguinte apresenta o modelo didático do gênero carta do leitor que serviu de base para a elaboração dessa sequência didática.

3 A ATIVIDADE DE ARGUMENTAR NAS PRÁTICAS DISCURSIVAS E SOCIAIS E O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR

A necessidade da atividade de argumentar nas práticas discursivas na sociedade acerca de questões sociais de interesse público, como fatos políticos, econômicos, sociais etc., e também de interesse pessoal, é uma conduta humana bastante frequente na vida cotidiana. De acordo com Bronckart (2003), as condutas humanas são mediadas e organizadas pela linguagem. Desse modo, essa necessidade de se manifestar publicamente sobre tais fatos, na forma escrita, advém de motivos diversos, cuja conduta humana é orientada por objetivos, os quais são alcançados por meio da realização de várias operações de linguagem, no exercício da cidadania.

Isto posto, esta seção aborda, primeiramente, de forma sucinta, o conceito de argumentação atualizado no gênero carta do leitor e, em seguida, apresenta o processo de modelização desse gênero bem como o modelo didático construído para a realização do procedimento didático com os estudantes, sujeitos desta pesquisa.

3.1 O gênero Carta do Leitor como instrumento para desenvolver a base da argumentação

Para definirmos uma base argumentativa considerada como mínima necessária para uma criança entre 9 a 11 anos gestar a formulação de um pensamento crítico nas práticas discursivas, no exercício de sua cidadania, buscamos em pesquisadores que estudam a argumentação aportes para essa definição (DUCROT, 1987; BRETON, 2003; PERELMAN e TYTECA, 1996), além de outros autores, como Decândio, Gagnon e Dolz (2010); Citelli (1994) e Koch (2000a; 2000b).

Sobre a argumentação, Ducrot (1987) estabelece que qualquer enunciado, normalmente, contém uma orientação argumentativa, isto é, falamos algo para alguém com um objetivo, e o significado do enunciado irá, sempre, possuir uma eventual comunicação. O autor ainda afirma que a argumentação é a parte fundamental da língua.

Breton (2003) assume que argumentar nada mais é do que se comunicar numa situação entre sujeitos. Acrescenta que, para além de convencer o outro, o processo

de argumentação envolve sugerir um ponto de vista, oferecendo-lhes motivos para aderir sua opinião. Segundo esse autor (2003, p. 56), “argumentar é também contribuir para construir, de certa maneira, um mundo no qual, quando se trata de defender uma opinião, a razão prevalece sobre as paixões ou a estética sem, no entanto, negá-las.”

Na mesma esteira desse pensamento, Citelli (1994) afirma que o ponto de vista do sujeito a respeito de um fato público é a base para o ato de argumentar. Por isso, é preciso que o produtor do texto tenha experiências acumuladas, informações obtidas por meio de leituras e de interações com a sociedade e, claro, a compreensão de mundo. Além disso, o autor (1994) reforça a importância de o sujeito enxergar a linguagem como forma de exercer sua cidadania de opinar, sugerir, criticar etc. De acordo com Citelli (1994), o ponto de vista do sujeito não é algo individual, e sim construído por meio de concepções, valores e experiências que estão presentes no contexto social, econômico, e cultural de cada indivíduo inserido num grupo social. Ademais, expor seu ponto de vista sobre um fato de conhecimento público é uma atitude de compromisso, uma vez que mostra a posição do sujeito diante de uma situação. Para formular seu ponto de vista, Citelli (1994, p. 19, grifo do autor) afirma que

A formação do ponto de vista passa por um processo relativamente complexo, mas que precisa ser encarado por quem deseja ler ou escrever textos argumentativos. Neste sentido não basta aguçar a percepção ou estar “ligado” nas coisas do mundo; é necessário, ainda, trabalho de leitura, pesquisa, busca de informação; algo que envolve reconhecimento, análise, compreensão, sistematização e formalização do que pretendemos **fazer crer** aos outros.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apoiam-se nos estudos de Chartrand (1995), para estabelecer que a argumentação envolve uma reformulação das três funções básicas da comunicação do sujeito. A primeira refere-se à expressão de si mesmo e interiorizar o outro, depois a ter uma ideia sobre o outro e modificar seu pensamento e, por último, fazer uma definição do mundo através do diálogo e com a ideia do que o outro possui acerca disso.

Perelman e Tyteca (1996, p. 4, grifos dos autores) afirmam que a argumentação é o “estudo das técnicas discursivas que permitem *provocar ou aumentar a adesão dos espíritos às teses que se lhes apresentam ao assentimento*”, isto é, ato de persuasão. Nesse processo, os autores (1996, p.50) enfatizam que uma argumentação eficiente é aquela que atrai um grande número de ouvintes

incentivados “[...] ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno.” Em relação a isso, os pesquisadores (1996) sustentam, ainda, que, para a argumentação acontecer, é preciso que haja uma linguagem em comum entre os integrantes da conversa, os acordos entre os auditórios e, inclusive, a necessidade de o sujeito expor sua argumentação ordenada pelos princípios éticos. Garcia (2002) também relaciona a argumentação aos princípios lógicos de raciocínio que se estabelece por meio de fatos, convicções e ideias.

Para Koch (2000a, p. 19, grifos da autora),

A interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade. Como ser dotado de razão e vontade, o homem, constantemente, avalia, julga, critica, isto é, forma juízos de valor. Por outro lado, por meio do discurso - ação verbal dotada de intencionalidade - tenta influir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o **ato de argumentar**, isto é, de orientar o discurso no sentido de determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental, pois a **todo e qualquer discurso subjaz uma ideologia**, na acepção mais ampla do termo.

O processo de argumentação além de abranger os fatos, a ideologia, a ética, as experiências acumuladas, o raciocínio lógico, o conhecimento sobre os fatos na elaboração de argumentos, incluem também as técnicas de apresentação desses enunciados mediados linguisticamente. A esse respeito, Koch (2000b, p. 29, grifos da autora) assegura que

[...] toda língua possui, em sua Gramática, mecanismos que permitem indiciar a orientação argumentativa dos enunciados: a argumentatividade, diz Ducrot, está inscrita na própria língua. É a esses mecanismos que se costuma denominar *marcas linguísticas da enunciação ou da argumentação* [...].

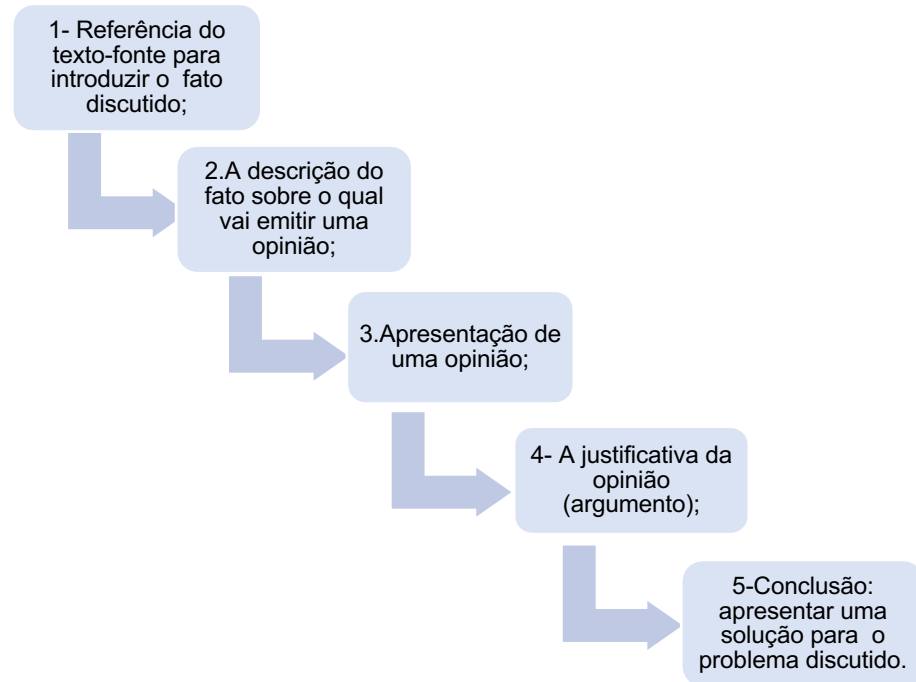
A fim de organizar os argumentos, explicá-los e justificá-los no modo da língua, a autora (2000b, p. 30) apresenta os operadores textuais argumentativos, elaborados por Ducrot (1987), na perspectiva da Semântica Argumentativa, que servem “[...] para designar certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”.

Isso posto, podemos esboçar uma fórmula argumentativa que exige o desenvolvimento de capacidades de linguagem particulares para servir de base para a ação comunicativa de argumentar visando a estágios gradativamente mais elevados de elaboração argumentativa, ao longo do processo de escolarização.

Para minimamente ocorrer uma manifestação de tomada de posição por meio do gênero carta do leitor, em relação a um determinado referente, é necessário que o produtor tenha tido uma experiência de leitura prévia, de textos polêmicos e atuais sobre problemas sociais, a fim de criar motivos para realizar a interação verbal. Essa leitura amplia o sistema de referências de mundo e provoca, por conseguinte, uma tomada de consciência do objeto problematizado nos textos lidos. Com a consciência crítica gestada nesse processo de conhecimento da realidade, o sujeito crítico em formação obriga-se a tomar uma posição política diante do que lê, cuja posição é materializada por meio da língua, a qual, por sua vez, é organizada numa ordem sucessiva por estruturas próprias do sistema linguístico, ou seja, pelas sequências textuais que, no caso em questão, é a sequência argumentativa.

Diante disso, definimos como base mínima para se conseguir argumentar a sequência das operações: referência do texto-fonte para introduzir o fato discutido; a descrição do fato sobre o qual vai emitir uma opinião; apresentação de uma opinião; a justificativa dessa opinião (argumento) e conclusão (apresentar uma solução para o problema discutido). Para melhor visualização e para facilitar a compreensão da base mínima do argumentar, podemos esquematizar os elementos particulares que formam essa base mínima necessária para a ação comunicativa de argumentar pela figura 2.

Figura 2 – Base mínima necessária para argumentar por meio do gênero carta do leitor



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Na próxima subseção, passamos a tratar do processo de construção do modelo didático do gênero carta do leitor.

3.2 Construção do modelo didático do gênero carta do leitor

Esta seção tem a finalidade de apresentar brevemente o processo de construção do modelo didático do gênero carta do leitor (DOLZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010), a partir de um conjunto de dados que encontramos sobre esse gênero, tanto como gênero de referência quanto como modelo didático para outros autores. Para tratar das características da carta do leitor, tal qual esse gênero existe fora da escola, fundamentamo-nos em Paiva (2004); Pastana (2007) e Adam (2011). Já para abordar o que outros autores dizem sobre o gênero carta do leitor na escola, apoiamos-nos em Dolz e Schneuwly ([1998] 2010); Santos (2012); Alves Filho (2011) e Striquer (2020). Os achados de Trouche (2010), Bezerra (2010) e Silva (2014) contribuíram para caracterizar a carta do leitor tanto como prática de referência quanto como objeto de ensino.

Esses dados, ao serem relacionados uns com os outros permitiram caracterizar a carta do leitor em seus aspectos estruturais e contextuais, discursivos e linguísticos, cujas características constituirão os pilares para a construção do modelo didático para formar a base do raciocínio argumentativo da turma do 4º ano do Ensino Fundamental, sujeitos desta pesquisa, o qual será sintetizado num quadro ao final desta subseção.

No que diz respeito ao gênero carta do leitor fora da escola, inicialmente, fizemos uma breve incursão ao gênero carta, de modo geral. O gênero carta é conhecido por servir a diferentes propósitos comunicativos. Conforme Paiva (2004), o gênero carta teve sua origem na Grécia Antiga e foi usada nas mais variadas situações de comunicação, como em questões políticas, militares, religiosas, documentação e petição. Por essa razão, a carta, ao longo dos anos, foi originando outros tipos de cartas, conforme os propósitos comunicativos da atividade de linguagem correspondente, como por exemplo, carta de solicitação, carta de reclamação, carta do leitor etc.

No que se refere à historicidade do gênero carta do leitor, no Brasil, Pastana (2007, p. 20) relata que, na década de 50, os jornais *Estado de São Paulo* e *Folha da Manhã* publicaram os primeiros exemplares desse texto, apesar de que “[...] o espaço concedido ao leitor era mais usado para legitimar a linha editorial do grupo empresarial do que para publicar de fato a opinião do leitor”. A autora afirma que, com a ditadura militar, os órgãos de imprensa foram censurados pelo governo e deixaram de publicar a carta do leitor em seus jornais. Por isso, Pastana (2007, p. 20) declara que, “após o período do golpe militar de 64, a abertura política cede lugar à liberdade de expressão em todos os segmentos da sociedade, e o gênero carta de leitor ocupa espaços nos diferentes órgãos de imprensa”.

Sobre a relevância social do gênero carta do leitor, Trouche (2010, p. 695) afirma que

Trata-se de denúncias ou de juízos de valor que não possuem força suficiente para abalar o sistema. Todavia, constituem-se em excelentes subsídios para a identificação de um ideal de civilidade, ainda que apenas discursivamente idealizado. O espaço dos leitores seria, pois, um simulacro de atuação democrática, enraizado na cultura, para evidenciar o “dever ser” do lugar comum.

Além disso, para a autora (2010, p. 696, grifos da autora), “[...] a “carta de leitor”, geralmente, constitui-se em uma exposição crítica, quase sempre emotiva, sobre fato de conhecimento público”, para um público diverso. Daí que Trouche (2010) afirma que o gênero carta do leitor envolve a esfera da cidadania. Silva (2014, p. 21) também reforça que a carta do leitor “[...] possibilita abrangência crítica, salientando argumentos que possam sustentar seu ponto de vista”. Bezerra (2010), por sua vez, acrescenta que o agente-produtor da carta do leitor é um cidadão preocupado com as questões sociais e assíduo leitor de jornal e/ou revista que quer se posicionar a respeito de uma matéria ou reportagem lida para opinar, criticar, elogiar, sugerir, reclamar, agradecer, solicitar etc.

Quanto à relação entre locutores e interlocutores, Trouche (2010) afirma que, apesar de estes não estarem fisicamente juntos, e não se conhecerem, a situação comunicativa da carta do leitor sustenta as características psicológicas, sociais e as crenças dos sujeitos. Sobre as características da situação de ação de linguagem por meio da carta do leitor, Trouche (2010, p. 696) afirma que,

O texto do gênero “carta de leitor” deve apresentar os traços linguísticos que permitam identificar o remetente (enunciador) [o modo como se manifesta discursivamente como locutor] e o destinatário [o modo como se constrói discursivamente o destinatário]; o assunto; os efeitos de sentido construídos para a persuasão ou manipulação do destinatário (leitor) em direção a determinado ponto de vista [...].

Para Silva (2014), o papel social do destinatário da carta do leitor são leitores que se importam com a seção do jornal e/ou revista que contém a carta do leitor, porque buscam mais informações sobre o tema abordado por meio de diversos pontos de vista.

Bezerra (2010) aponta outra característica da carta do leitor a respeito do modo como as pessoas são identificadas na carta. Se são indivíduos anônimos, isto é, pessoas desconhecidas em referência ao contexto nacional, são identificados apenas pelo nome, sobrenome e cidade/estado dos quais enviam a carta. Porém, se o emissor da carta do leitor for uma pessoa pública, ou seja, um indivíduo que todo mundo conhece em relação ao cenário nacional, é colocado, além do seu nome, o cargo que ocupa.

Em relação à veiculação do gênero, Bezerra (2010) afirma que a carta do leitor circula na esfera jornalística, especificamente em seções definidas de revistas e jornais e podem ser enviadas pelo correio ou por meio eletrônico. Nas palavras da autora (2010, p. 228), a carta do leitor

[...] é um texto utilizado em ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal, respectivamente) [...] é um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando, assim, ao público em geral a sua leitura.

Bezerra (2010) ressalva que nem todas as cartas produzidas são escolhidas para serem publicadas nas seções específicas de jornais/revistas, pois todos os textos enviados a esses suportes de comunicação passam por uma seleção particular até chegar a serem publicados. A triagem feita pelos editores de jornais e revistas pode levar em conta o espaço físico da seção ou pela argumentação do leitor favorável à publicação da revista ou do jornal. Dessa forma, os textos podem ser reduzidos, ter informações suprimidas etc. Quando isso acontece, Bezerra (2010, p. 228) conclui que o texto irá “[...] configurar-se como uma carta com coautoria: o leitor, de quem partiu o texto original, e o jornalista que o reformulou”. Para que isso não aconteça, a autora sugere que, ao produzir um texto desse gênero, o leitor esteja atento para elaborá-lo de forma curta e objetiva.

A respeito da composição estrutural do gênero carta do leitor, Adam (2011) esclarece que, embora haja uma diversidade de estrutura na composição da carta, existem alguns elementos em comuns e permanentes no gênero: o contato inicial com o destinatário da carta, apresentação do conteúdo temático e a conclusão.

O modelo didático da carta do leitor elaborado por outros autores também serviu de base para a construção do nosso modelo didático desse gênero usado no procedimento didático com a turma do 4º ano do Ensino Fundamental.

Para o trabalho didático da carta do leitor na escola, Bezerra (2010) indica que é fundamental debater temas de interesse dos alunos, e caso os estudantes não tenham familiaridade com a leitura desses textos, é necessário começar pelo propósito comunicativo do gênero na sociedade, de que assunto trata e qual é o destinatário. De acordo com a autora (2010), a atividade de produção de escrita do texto exemplar do gênero carta do leitor, em sala de aula, deve, inicialmente, proporcionar o contato com revistas acerca do tema apresentado e redigir cartas

dirigidas à redação de uma das revistas mostradas, discutindo algo que envolve os alunos. A autora ressalta a importância de o professor em pensar as atividades de linguagem para além da escola, pois, assim, as práticas orais e escritas não são somente práticas escolarizadas, mas práticas discursivas e sociais. Desse modo, o trabalho com esse gênero possibilita aos alunos discutir e escrever sobre diferentes assuntos que permeiam a sociedade, além, é claro, de lhes fornecer o desenvolvimento do posicionamento crítico, garantindo-lhes a inserção nestas práticas discursivas e sociais.

Quanto ao uso do gênero carta do leitor no âmbito escolar, Trouche (2010, p. 702) afirma que

[...] pode ser um eficiente meio de desenvolvimento do leitor crítico tanto em relação a fatos da língua, como a reflexões sobre comportamentos que nos identificam como pertencentes a uma cultura. Podem também levantar questões que induzam a uma autocrítica que produza, mesmo que a longo prazo, uma conscientização de nossos problemas sociais.

Santos (2012) acrescenta que o gênero carta do leitor, na sala de aula, também desenvolve a capacidade de compreensão de textos, visto que os estudantes, para defenderem suas ideias, precisam ler um texto no jornal ou revista e que sejam capazes de entender a posição do autor referente ao conteúdo temático, para a tomada de posição pelo autor da carta a respeito do assunto do texto.

Alves filho (2011, p. 129) argumenta que, na relação de ensino e aprendizagem da carta do leitor, em sala de aula, é necessário apresentar aos estudantes o processo de composição desse gênero que “[...] implica o reconhecimento de quem participa, de modo direto ou indireto, da construção dos textos e de quais atividades realiza”. De acordo com o autor (2011), esse processo é fundamental que seja realizado nas atividades de linguagem, visto que colaboram para que os aprendizes entendam as ações sociais que eles podem, realmente, desenvolver por meio do gênero carta do leitor e a maneira de como produzirão o referido gênero.

Nas palavras de Alves filho (2011, p. 131),

[...] é possível criar condições para o aluno aprender não somente sobre os textos em si, mas sobre as instituições e os indivíduos que os produzem, incluindo-os aí seus valores, crenças, padrões de interação e ideologia. Dizemos isso porque defendemos que o objetivo do ensino de linguagem não se reduz a ensinar unicamente a compor textos, mas aprender a participar da vida em sociedade com mais qualidade, engajamento e responsabilidade política.

Tendo por base todo esse conjunto de dados a respeito do gênero carta do leitor, a partir de agora, relacionaremos tais dados para descrevermos as características desse gênero, organizando-os por capacidades de linguagem (de ação; discursivas e linguístico-discursivas) os quais devem constituir os objetivos de aprendizagem dos alunos.

3.2.1 O modelo didático do gênero carta do leitor para o 4º ano do Ensino Fundamental (sujeitos da pesquisa)

De acordo com Dolz e Schneuwly ([1998] 2010), o modelo didático do gênero serve como um instrumento de ensino intencional para desenvolver as capacidades de linguagem do gênero que circula socialmente. Machado (2004, p. 26) também argumenta que os modelos didáticos de gênero “[...] podem guiar tanto a elaboração e a avaliação de material didático quanto a avaliação das capacidades de produção textual dos alunos”.

Pela proposta de agrupamento de gêneros elaborada por Dolz e Schneuwly ([1998] 2010), a carta do leitor está inserida na ordem do argumentar, no qual o domínio social e comunicativo é a argumentação de temas polêmicos e, por isso, esse gênero envolve a capacidade de refutar, sustentar e negociar as tomadas de posições.

Para elaborar o modelo didático, foram organizados os dados acerca do gênero carta do leitor encontrados em especialistas como Trouche (2010), Bezerra (2010), Silva (2014) e Striquer (2020). Esses dados foram organizados por capacidades de linguagem para descrever as características do gênero e dialogar com o modelo de análise do texto proposto por Bronckart (2003).

Em relação às **capacidades de ação**, quanto ao contexto de produção, que envolve o mundo físico e o sociossubjetivo, destacamos algumas características da carta do leitor. No que diz respeito ao mundo físico, o lugar físico da produção pode ser nos lugares mais variados: escritório, casa, redação de jornal; sala de aula etc. Já o momento de produção será durante o desenvolvimento da SD. Os emissores, por sua vez, serão as crianças que produzirão o texto, e os receptores, o público diferenciado que efetivamente receberá a carta do leitor.

Quanto ao mundo sociossubjetivo, o gênero carta do leitor pertence à esfera jornalística, encontrado, mais especificamente, numa seção dos jornais e das revistas (impressas ou digitais). Assim, esses meios de comunicação pelos quais ocorre a circulação desse gênero disponibilizam um espaço para que o leitor se posicione, por escrito, sobre alguma matéria ou reportagem tratada em jornais ou revistas. No caso do procedimento didático deste trabalho, o gênero é produzido e circula na esfera escolar, por meio de um livro impresso. Os emissores do texto serão os alunos do 4º ano de uma escola pública municipal, leitores do jornal e revista. Já os destinatários são editor do jornal e/ou revista e os leitores destes suportes textuais e, no caso específico deste trabalho didático, alunos, pais de alunos e professores.

No que se refere ao conteúdo temático da carta do leitor, este está relacionado a temas atuais e polêmicos que permeiam a sociedade. Conforme Trouche (2010), o assunto da carta do leitor procede das pautas dos jornais, que, de alguma maneira, despertou no emissor o interesse em dar sua opinião sobre o assunto discutido no jornal. Para fins didáticos, o tema tem de ser de interesse dos alunos produtores dos textos empíricos.

Com relação à finalidade da interação, a carta do leitor é escrita sempre que alguém queira opinar, criticar, elogiar, sugerir, reclamar, agradecer, solicitar, concordar, discordar, compartilhar experiências, promover reflexões, pedir mais esclarecimentos etc. Quanto ao domínio social, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC),³ o gênero carta do leitor pertence ao campo da vida pública.

Quanto às **capacidades discursivas**, estas são constituídas pela infraestrutura textual que envolve o plano global do texto, os tipos de discursos e as sequências textuais. Sobre o plano global do gênero carta do leitor, este possui uma estrutura básica que engloba a seção de contato (saudação ao destinatário), núcleo da carta (com introdução do assunto por meio da referência do texto-fonte e o desenvolvimento do conteúdo temático), a seção de despedida (conclusão da carta) e assinatura do agente-produtor (nome e sobrenome, cidade e estado).

Para Striquer (2020), o tipo de discurso predominante na carta do leitor é o discurso interativo, sinalizado por pronomes pessoais e verbos de 1ª pessoa do

³ Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo para as redes de ensino públicas e privadas utilizarem como diretriz para elaborarem os currículos escolares e as propostas pedagógicas para Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio no Brasil.

singular e plural e por verbos com predominância no tempo verbal do presente. O discurso interativo marca a interação verbal e a implicação do agente-produtor no texto. Com relação às sequências textuais, a predominante é a sequência textual argumentativa, mas também são encontradas nesse gênero as sequências textuais explicativas e descritivas.

Em relação às **capacidades linguístico-discursivas**, estas integram os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Quanto aos mecanismos de textualização, estes são constituídos por conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexão, no gênero carta do leitor, é marcada por operadores lógicos, temporais e espaciais. No procedimento didático realizado nesta pesquisa, priorizaram-se os conectivos lógicos *pois* e *porque* para trabalhar a relação causa-consequência, e os operadores espaciais e temporais para desenvolver a progressão temática do conteúdo. Quanto à coesão nominal, Silva (2014) afirma que o gênero carta do leitor possui poucas retomadas textuais, por se tratar de um texto curto. Segundo esse autor, a coesão nominal é feita por pronomes pessoais, demonstrativos, substantivos e adjetivos. Na coesão verbal, os verbos possuem o tempo verbal no presente e o tempo verbal no passado. São verbos de ação e de estado.

Já nos mecanismos enunciativos, encontramos principalmente a voz do autor que marca seu posicionamento a respeito do conteúdo temático, e algumas vozes sociais e institucionais. A respeito das modalizações responsáveis pelos comentários avaliativos do produtor do texto, no gênero carta do leitor, podemos encontrar todas as modalizações deônticas, apreciativas, lógicas e pragmáticas, conforme o conteúdo temático a ser avaliado. Contudo, em nosso procedimento didático realizado, trabalhamos somente com as apreciativas, para reforçar a opinião do agente produtor, e deônticas para avaliar algo como permitido e proibido.

A seguir, apresentamos a síntese das características acionais, discursivas e linguístico-discursivas do gênero carta do leitor que constituíram o modelo didático desse gênero, conforme quadro.

Na seção seguinte discorreremos sobre a abordagem metodológica da pesquisa.

Quadro 1: Modelo Didático do Gênero Carta do Leitor

Capacidades de Ação	Contexto físico da situação de produção	Lugar de produção: sala de aula.
		Momento de produção: tempo destinado na sala de aula para a produção do gênero, durante o desenvolvimento da SD
		Emissor do texto: crianças matriculadas no 4º ano de uma escola pública municipal que irão produzir o texto
		Destinatário: público diferenciado que efetivamente receberá a carta do leitor.
	Contexto sociossubjetivo de produção	Lugar histórico-social da interação: esfera escolar
		Papel social do agente-produtor: estudantes do 4º ano que se posicionarão, por escrito, diante da leitura de uma matéria ou reportagem de seu interesse, para concordar ou discordar a respeito do fato posto em cena na reportagem escolhida pela turma (<i>Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão</i>).
		Papel social do destinatário: alunos, pais de alunos e professores que querem se informar sobre a opinião dos estudantes do 4º ano acerca do fato abordado na reportagem.
		Objetivo da interação: reclamar, agradecer, solicitar, elogiar, criticar, compartilhar experiências, promover reflexões, pedir mais esclarecimentos, dar sugestões. Enfim, para concordar, discordar e dar sua opinião sobre o fato publicado na reportagem escolhida.
Conteúdo temático: temas atuais e polêmicos que permeiam a sociedade e de interesse dos estudantes do 4º ano.		
Domínio social: trata-se de um gênero que serve para a discussão de questões importantes da sociedade e, de acordo com a BNCC, pertence ao campo da vida pública.		
Suporte de circulação: livro impresso		

Capacidades Discursivas Infraestrutura textual	Plano geral do texto	Seção de contato: saudação ao destinatário.
		Núcleo da carta: referência ao texto base, motivo e assunto da carta por meio da argumentação de sua ideia central, e conclusão do seu posicionamento. (opinião, solicitação, reclamação, elogio, agradecimento, divergir, convergir etc.)
		Seção de despedida: marca as saudações finais do leitor.
		Assinatura do agente-produtor.
	Tipo de discurso predominante	Compreensão das unidades linguísticas que traduzem o mundo discurso interativo (ordem do expor implicado) escrito em primeira pessoa, mantém um diálogo mais próximo com o interlocutor, deixa marcas dêiticas de quem escreve e quando escreve. Alta densidade verbal
Tipos de sequências textuais	Conhecimento e uso da sequência textual predominante na produção da carta do leitor, como a sequência argumentativa para o processo de argumentação do agente produtor.	

Capacidades linguístico-discursivas	Mecanismos de textualização	Conexão: estudo dos conectivos lógicos (pois, porque.), espaciais e temporais para marcar as variadas articulações da progressão temática do texto.
		Coesão nominal: estudo das formas de realizar retomadas de referentes textuais feitas por pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, demonstrativos, relativos; sintagmas nominais (SN): SN possessivo, SN definido, SN indefinido, SN demonstrativo, SN definido com mudança lexical; e por apagamento;
		Coesão verbal: estudo dos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito, futuro do pretérito do indicativo, presente.
	Mecanismos de enunciação	Gerenciamento de vozes: estudo e compreensão do gerenciamento de vozes presentes no texto: voz do agente produtor, vozes sociais determinadas e vozes institucionais.
		Modalizações: conhecimento das modalizações apreciativas e deônticas encontradas no gênero carta do leitor.

Fonte: elaboração apoiada nos autores Trouche (2010), Bezerra (2010), Silva (2014) e Striquer (2020)

4 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA

Esta seção descreve, brevemente, o método que ancora a pesquisa, bem como apresenta os procedimentos metodológicos nela utilizados, tais como os contextos da pesquisa; os participantes; as etapas da pesquisa; a formação do *corpus* de análise e os critérios formulados para realizar a análise dos textos produzidos pelos estudantes. Apresenta também a SD planejada e desenvolvida, bem como a descrição das atividades elaboradas para desenvolver a base argumentativa nos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, tendo por base o gênero carta do leitor.

4.1 Sobre o método da pesquisa

A pesquisa teve seus fundamentos metodológicos articulados com o materialismo histórico-dialético, uma vez que se tem a necessidade de elucidar a essência dos objetos e fenômenos da realidade, para se ter a compreensão consciente e real do objeto ou fenômeno investigado e, assim, possibilitar progressos e a apropriação do conhecimento científico. Como afirma Martins e Lavoura (2018. p. 225), a respeito do método de Marx, “[...] a atividade científica é uma atividade essencialmente teórica, ou seja, é a reprodução ideal (da ordem do pensamento) dos objetos e fenômenos da realidade em seu movimento real [...]”. Desse modo, essa investigação científica apoia-se na superação da aparência imediata dos objetos e fenômenos por meio da mediação de análise das categorias da síntese à síntese, isto é, do concreto pela mediação do abstrato. Para o método de Marx, segundo Martins e Lavoura (2018. p. 227), é “aprender as relações dinâmicas e processuais do conjunto das determinações de um objeto ou fenômeno e sintetizá-las teoricamente é o significado do conhecimento científico para o método de conhecimento da realidade.” Logo, sem o processo de abstração do sujeito acerca do objeto ou fenômeno pesquisado, não ocorrerá o desenvolvimento do conhecimento teórico e a dimensão ontológica dos objetos e fenômenos. Em síntese, de acordo com Martins e Lavoura (2018. p. 233), os fundamentos do método materialista-histórico-dialético representam

a) superação de enfoques dicotômicos; b) desvelamento do objeto de estudo em sua totalidade, movimento e contradições internas; c) descoberta das tensões consubstanciadas na intervinculação e interdependência entre forma e conteúdo; d) apreensão do objeto nos nexos existentes entre singularidade, particularidade e universalidade, ou seja, em sua historicidade e; e) captação dos traços essenciais do fenômeno em análise, a serem extraídos indutiva e dedutivamente a partir de sua aparência fenomênica.

Para o método materialista histórico-dialético, o papel do pesquisador deve ser essencialmente ativo em relação ao objeto investigado, já que, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 236), “[...] pois é ele quem deve manejar um conjunto de abstrações de ordem superior que se configura como instrumento de pesquisa essencial para a análise teórica do objeto em questão”.

Este tipo de pesquisa também se estabelece na teoria da Psicologia Histórico-Cultural, uma vez que atua com o princípio da dupla estimulação, o qual, de acordo com Damiani *et.al* (2013, p. 61), que está relacionado com “[...] estímulos auxiliares que os professores-pesquisadores utilizam para resolver situações-problema [...]”. Assim, Martins e Lavoura (2018, p. 238), ao trabalhar “como ponto de partida o dado imediato do objeto investigado”, com a realidade concreta dos estudantes a respeito de um problema ou dificuldade de aprendizagem, esta prática pedagógica leva a reflexão da atividade do professor que, qualificado, pode proporcionar uma transformação no pensamento do estudante.

Sobre isso, esclarecemos o nosso duplo papel no desenvolvimento desta pesquisa. A pesquisadora também atua como professora, da turma de alunos, na qual foi desenvolvida a pesquisa. Para tanto, esta investigação exigiu uma responsabilidade metodológica que procuramos desempenhar na prática, em alguns momentos, evidenciando o papel da professora a respeito das intervenções didáticas nas atividades de linguagem. Em outros momentos, evidenciando suas atribuições como pesquisadora, em específico, na investigação da base argumentativa nos textos produzidos por estudantes do 4º ano, do Ensino Fundamental, por meio do gênero carta do leitor.

A seguir, descrevemos a metodologia da pesquisa. Inicialmente, descrevemos o contexto pedagógico, físico, e geográfico que envolvem a pesquisa, os sujeitos da pesquisa para, depois especificar as etapas e procedimentos da nossa intervenção na produção do *corpus* da pesquisa. Em seguida, detalhamos os procedimentos de análise adotados para investigar e esmiuçar o *corpus* da pesquisa, no caso, as produções, inicial e final, dos textos pertencentes ao gênero carta do leitor.

4.2 Contextos da pesquisa

A presente pesquisa foi analisada pela Plataforma Brasil, ao Comitê de Ética e Pesquisa – Unesp - Faculdade de Ciências, *campus* Bauru, e aprovada por estar em conformidade com critérios legais, metodológicos e éticos avaliados pelo colegiado deste CEP (46801921.1.0000.5398), cujo parecer recebeu o número 5.228.185. O documento pode ser visto no apêndice da pesquisa. Desse modo, para iniciarmos a produção e coleta de dados da pesquisa, foram esclarecidos os seus objetivos (da pesquisa) para os alunos e responsáveis, como também para o trio gestor da escola⁴, e assim, colhemos os termos de Assentimento e de Consentimento (Apêndice B), aprovados pelo comitê de ética, da Faculdade de Ciências de Bauru.

Neste subitem, descrevemos o contexto pedagógico, físico e geográfico que abrange a escola onde implementamos a pesquisa, num cenário agravante e pandêmico a respeito do novo coronavírus.

Para iniciarmos a descrição do contexto pedagógico dos sujeitos da pesquisa, é importante mencionar que, em 2020, começamos a enfrentar a pandemia causada pelo coronavírus, estado que abrangeu e ultrapassou o período da realização desta pesquisa. Por conta da explosão de casos de covid-19, no mundo inteiro, para tentar conter a disseminação desse novo vírus e evitar a morte de pessoas, as aulas presenciais ficaram suspensas por todo o ano de 2020. Em razão disso, as aulas presenciais foram substituídas pelo ensino remoto. A rede Municipal de Bauru ofereceu aos alunos essa nova modalidade de ensino, que, por sua vez, consistia em disponibilizar aos estudantes apenas atividades impressas, elaboradas pelos professores de acordo com o currículo para o Ensino Fundamental I, pautado na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018). Não havia obrigatoriedade por parte dos professores de elaborarem vídeos explicativos acerca dos conteúdos propostos nas atividades impressas.

A Rede Municipal de Bauru também não ofereceu aulas on-line para os seus estudantes, somente os formulários de atividades, que consistia em, aproximadamente, 20 a 30 folhas de atividades com os conteúdos de Ciências, História, Geografia, Português, Matemática, Educação Física, Inglês e Arte sempre

⁴ Constituem o trio gestor da escola o diretor, a vice-diretora e a coordenadora pedagógica.

pautados pelos conteúdos essenciais, em conformidade com a BNCC, elaborados pela Secretaria de Educação de Bauru. Os blocos de atividades eram disponibilizados a cada 15 dias e, no começo, não eram nem corrigidos, uma vez que não havia certeza se os blocos de atividades poderiam ser portadores de transmissão do coronavírus. Por isso, a correção dos formulários passou a ser feita no 2º semestre de 2020. As famílias levavam os blocos de atividades realizados para a escola, e estes ficavam armazenados numa sala, cerca de 10 dias, para evitar possível risco de contaminação da covid-19 entre os profissionais da escola. Cada unidade escolar também sugeriu a criação de grupos no *whatsapp* como forma de manter contato com a família e com o estudante, e para realizar alguma intervenção pedagógica, a distância, a respeito das atividades propostas. Em específico, nesta escola foram poucas as famílias que retiraram o bloco de atividades para realizá-las em casa com seus filhos. Em vista disso, é fato a grande defasagem no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, pois mesmo os que se encontram, atualmente, no 4º ano, a maioria destes está em processo de alfabetização.

Em 2021, na Rede Municipal de Bauru, as aulas foram retomadas de forma híbrida, isto é, presencial e remoto. Entretanto, eram as famílias que decidiam se a criança iria para o modo híbrido de ensino ou se permaneceria no modo remoto. O ensino híbrido era formado por pequenos grupos de alunos denominados por *coortes*⁵. Cada *coorte* ia para a unidade escolar cinco dias no mês e, depois, entregamos os blocos de atividades para os alunos realizarem em casa, enquanto, na sala de aula, havia outro grupo de alunos, outra *coorte*. No entanto, na escola na qual desenvolvemos a pesquisa, não ocorreu dessa forma. A sede desta unidade escolar está em reforma desde o começo de 2020 e, por isso, não tinha um prédio para receber os alunos. Sendo assim, a Secretaria de Educação de Bauru alugou um barracão totalmente inadequado (destinado a cultos religiosos), perto da comunidade escolar, que comportava pequenos grupos de crianças. As famílias que concordaram que as aulas fossem ministradas num barracão, destinado a cultos religiosos, levavam seus filhos durante o período de 1 hora por dia para realizar as atividades de estudo, orientadas pelo(a) professor(a) da sala. Esse procedimento ocorreu até julho de 2021.

⁵ Conforme decreto do estado de São Paulo para o enfrentamento da covid-19, a Secretaria Municipal de Educação de Bauru, visando cumprir as exigências sanitárias nos ambientes escolares para o ensino híbrido, dividiu as turmas em pequenos grupos, os quais foram nomeados como *coortes*. Cada *coorte* frequentava a escola durante uma semana no mês.

Depois de muita reclamação da equipe de professores e das famílias sobre o local impróprio para o funcionamento de uma escola, os alunos voltaram para o ensino remoto, até que, em setembro de 2021, a Rede Municipal de Bauru, alugou um local maior e conseguiu, então, atender a maioria dos alunos matriculados que optou pelo ensino híbrido. Porém, o local destinado ao ensino das crianças também não possuía uma estrutura física adequada, uma vez que não se tratava de um prédio escolar, mas sim de um centro de transformação e vivências no qual os quartos e todas as dependências desse local foram adaptados para “parecer” uma escola. Para tanto, houve a repartição de ambientes separados por armários para comportar duas turmas ao mesmo tempo. Além do mais, o local era mais aberto, numa área bem verde e, em alguns momentos, apareciam animais peçonhentos. Dada a localização desse novo espaço adaptado, grande parte dos estudantes necessitava de ônibus escolar para chegar nesse prédio. Diante de toda essa situação, pais e responsáveis pelas crianças, os professores e os próprios gestores da escola, descontentes, começaram a reivindicar um prédio mais apropriado para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Não obstante a esse movimento de reivindicações por melhorias das condições de acomodação dos alunos e, portanto, do trabalho docente, os estudantes terminaram o ano letivo de 2021 naquele local impróprio. Somente, no final das férias escolares, em janeiro de 2022, que a escola passou a funcionar num prédio adequado para atividades educativas.

Esta pesquisa foi desenvolvida nessa escola municipal de Bauru, de Ensino Fundamental I, que atende cerca de 430 estudantes nos períodos matutinos e vespertinos. A sede da escola está localizada num bairro periférico da cidade, conhecido como Ferradura Mirim, hoje chamado Vila Sucesso. No ano de 2020, a escola iniciou uma reforma em sua estrutura física que, até o mês de maio do ano de 2023, quando da finalização desta pesquisa, não foi concluída. Desde o final de janeiro de 2022 até maio de 2023, os alunos dessa escola estão num prédio provisório, adquirido pela Secretaria de Educação de Bauru, que antigamente funcionava uma escola particular. O prédio em questão está localizado num bairro elitizado da cidade, na Vila Guedes de Azevedo.

A distância entre o prédio de reforma da sede da escola com o prédio provisório é de aproximadamente 7 km e, por isso, os alunos necessitavam de ônibus escolar para chegar à unidade de ensino. Tanto o trajeto de ida, como o de volta das crianças, é de, aproximadamente, 20 minutos. Em razão disso, destacamos que, todos os dias,

os alunos perdiam cerca de 30 minutos de aula por conta do transporte escolar. A estrutura do prédio provisório possui 12 salas de aula em funcionamento, banheiros, um pátio espaçoso, um parquinho com tanque de areia e uma biblioteca. Entretanto, até a finalização da pesquisa, o prédio não possui uma sala de informática, nem quadra para as aulas de Educação Física e tampouco acessibilidade.

No mês de fevereiro, e nos dez primeiros dias de março, a unidade escolar também não tinha uma cozinha adequada para preparar merenda apropriada para os alunos e, por isso, era fornecida merenda seca como bolacha, pão, barrinha de cereal, suco, iogurte e frutas. Os sujeitos da pesquisa sempre comentavam com a professora-pesquisadora sobre a vontade de comer “comida de verdade”. Após a primeira quinzena de março de 2022, a escola passou a oferecer refeição como a merenda principal para alimentação das crianças. Por conta de o prédio provisório da escola ficar longe do bairro em que os alunos moram, algumas famílias foram até a instituição, no começo de abril, autorizar a ida e volta do estudante com o ônibus escolar. Como consequência, alguns alunos iniciaram o ano letivo de 2022 tardiamente. Outro ponto relevante é que, na turma, em que foi realizada a pesquisa, há vários alunos faltosos que ultrapassam o número de faltas permitido no bimestre e, com isso, a aprendizagem do estudante fica prejudicada.

4.3 Sujeitos da Pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são vinte e quatro alunos matriculados numa turma de 4º ano, do ensino fundamental, do período vespertino. Desses vinte e quatro alunos, dois deles possuem laudo. Um aluno tem laudo de TEA (transtorno do espectro autista) e DI (deficiência intelectual) e a outra aluna possui laudo de DI. Não é demais ressaltar que todos os alunos terminaram o 1º ano do ensino fundamental, no ensino presencial, em 2019, e por conta da pandemia, em 2020 e 2021, fizeram o 2º e 3º anos no ensino remoto e híbrido. No ano letivo de 2022, em que a turma pesquisada estava no 4º ano, retornaram, obrigatoriamente, para o ensino presencial. Considerando o que foi relatado no item anterior, é como se essa turma passasse do 1º ano para o 4º ano. Isso, claro, reflete a grande defasagem que a turma está em relação ao processo de leitura e escrita. Em fevereiro deste ano de 2022, de 24 alunos, 13 ainda não dominavam o sistema de escrita alfabética e, em função disso, houve necessidade de a professora-pesquisadora atuar também como alfabetizadora. Como

a maioria dos alunos tem pouca autonomia nas atividades de estudo referente à leitura e à escrita, as atividades propostas, em sala de aula, foram feitas com auxílio da professora-pesquisadora. No geral, apenas dez alunos compreendem, na maioria das vezes, o que leem e escrevem com certa autonomia, mas com muitos erros de grafia, sem conexão entre as informações, sem fazer retomadas anafóricas e a utilização de sinais de pontuação.

No período da manhã, normalmente das 8h às 11h, a maioria desses estudantes frequenta projetos sociais na comunidade em que moram e desenvolvem atividades socioeducativas e culturais. São crianças da periferia e muitas fazem suas refeições principais no projeto e na escola.

A professora-pesquisadora também é sujeito da pesquisa, e leciona as aulas de Língua Portuguesa, História e Geografia para o 4º ano. O fato de lecionar três disciplinas é por conta da divisão de áreas humanas e ciências naturais, forma de trabalho adotada pela Secretaria de Educação de Bauru, para as turmas de 4º e 5º anos do sistema municipal. Assim, os alunos destas turmas têm dois professores, sendo um destinado à área de humanas e outro à área de ciências da natureza.

4.4 Percurso metodológico

Nesta pesquisa, articulamos os fundamentos básicos do materialismo-dialético acerca da totalidade, contradição e síntese articulados com o método apresentado pela Pedagogia Histórico-Crítica determinado pela prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final e a proposta didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2010) especificamente a respeito do ensino da língua materna por meio da utilização de um gênero textual como objeto de ensino para a aprendizagem das capacidades de linguagem dos aprendizes. Dessa forma, seguiremos as etapas da SD (sequência didática), descrita pelos autores supramencionados (2010, p. 82) que corresponde a “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”.

Para desenvolver a base argumentativa nos estudantes do 4º ano escolar, escolhemos o gênero carta do leitor uma vez que faz parte dos conteúdos de Língua Portuguesa recomendados pela BNCC (BRASIL, 2018), a partir do 3º ano do ensino fundamental, e pelos estudantes, participantes da pesquisa, não conhecerem e nem

terem contato com os suportes impressos e digitais desse texto, e tampouco terem tido experiência discursiva por meio desse gênero. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly ([1998] 2010), é importante trabalhar com os estudantes os gêneros que eles não dominam e que são dificilmente acessíveis de forma espontânea. Além do mais, utilizamos, em sala de aula, a carta do leitor para que o aluno consiga expressar sua opinião por escrito e desenvolver uma base argumentativa, visto que, pela nossa observação, os alunos não conseguem ou têm bastante dificuldade em desenvolver uma opinião, com justificativa e argumentos.

4.4.1 Etapas da pesquisa

Para a articulação das teorias supramencionadas, este estudo percorreu cinco etapas para atingirmos os objetivos propostos. A primeira etapa desta pesquisa refere-se à revisão da literatura de teóricos importantes para melhor compreendermos o nosso objeto de estudo e buscar fundamentos para a produção de generalizações acerca do objeto pesquisado.

A segunda etapa corresponde ao planejamento das ações desenvolvidas na pesquisa para o enfrentamento da problemática. Selecionamos o gênero carta do leitor, tendo como respaldo o documento norteador de língua portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018), que trata esse gênero como objeto de ensino de Língua Portuguesa. Para o trabalho com esse gênero, apoiamo-nos na Engenharia Didática no contexto do ISD (DOLZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010), que nos orientou no processo de modelização do gênero carta do leitor, e na planificação do ensino por meio da elaboração e desenvolvimento de uma SD em torno do gênero selecionado.

A terceira etapa trata da construção do modelo didático do gênero carta do leitor (DOLZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010), com a finalidade de tornar esse gênero ensinável e utilizá-lo como ferramenta no desenvolvimento das capacidades de linguagem argumentativa. Para o processo de modelização, primeiramente, buscamos os estudos de especialistas que estudam ou produzem a carta do leitor. Em seguida, compilamos um *corpus* de textos de referência constituído por quatro textos para descrevermos as principais características do gênero.

A formação do corpus de textos de referência do gênero carta do leitor foi um processo desafiador, pois exigiu a seleção de textos que fossem representativos do

gênero e que fossem adequados para as duas etapas da SD: a apresentação do projeto de comunicação e a sensibilização do gênero.

Apesar de selecionarmos dois exemplares da Carta do Leitor, da revista Ciência Hoje das Crianças (CHC), para o público infantil, estas não possuíam um posicionamento crítico, pois, geralmente, as crianças escrevem para sugerir, parabenizar e comentar sobre o uso que fizeram da revista. Por essa razão, buscamos exemplares da carta do leitor elaborada pelo público adulto, uma vez que o objetivo desta pesquisa é desenvolver a base argumentativa dos estudantes do ensino fundamental - anos iniciais, mediada pelo gênero carta do leitor. Assim, escolhemos dois exemplares da carta do leitor retirados do jornal *Folha de São Paulo*. Isto posto, definimos a formação do *corpus* de textos de referência (carta do leitor) de acordo com os seguintes critérios: que apresentassem diferentes propósitos comunicativos; fossem diversificados a respeito do conteúdo temático; fossem diferentes em relação à estrutura composicional da carta do leitor.

O quadro 2 apresenta o *corpus* de textos de referência do gênero carta do leitor utilizados na primeira etapa da SD:

Quadro 2: Apresentação dos textos de referência do gênero carta do leitor

CARTA DO LEITOR	AUTOR	PUBLICAÇÃO
“Fofoca boa!”	Alunos 3ª ano	Retirado do site: https://chc.org.br/artigo/fala-aqui-333/
“Faz mal”	Enzo, 11 anos.	Retirado do site: https://chc.org.br/artigo/fala-aqui-333/
Sem título	Silvas Martins de Medeiros	Retirado do site: https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/04/jovens-comentam-interacao-da-folha-sobre-voto-e-titulo-de-eleitor.shtml
“Buracos no caminho”	Gustavo Souza Silva	Retirado do site: https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/01/buracos-nas-calcadas-sao-tortura-para-leitor-cadeirante.shtml

Assim, com a construção do modelo didático do referido gênero, descobrimos as características próprias do gênero, as quais serviram como objeto para mediar o processo de ensino da base argumentativa em textos exemplares do gênero carta do leitor. O modelo didático e a sequência didática foram produzidos de acordo com os princípios da legitimidade, da pertinência e da solidarização, propostos por Dolz e Schneuwly ([1998] 2010).

Na quarta etapa, após a construção do modelo didático, foi delineado o projeto de comunicação para os alunos do 4º ano do ensino fundamental I. Nesta etapa, planejamos e elaboramos a SD (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, [1998] 2010) para desenvolver a base argumentativa em estudantes do referido ano escolar em torno da carta do leitor, cuja sinopse contendo as oficinas, os objetivos de cada módulo e as atividades desenvolvidas é apresentada na subseção 4.7.

Quanto ao projeto de comunicação, parte integrante da SD, por meio do qual os estudantes do 4º ano produziram textos pertencentes ao gênero carta do leitor, posicionando-se em relação a um fato exposto na mídia, seja para opinar sobre, criticar ou elogiar esse fato, com o propósito dos aprendizes de desenvolverem estruturas mínimas de argumentação e, por conseguinte, as capacidades de linguagens requeridas no processo de produção textual desse gênero. Ao final do projeto de comunicação, foi organizado um livro, por meio do qual circularam os textos produzidos pelos estudantes.

Após a definição do projeto de comunicação dos sujeitos, foram selecionadas algumas reportagens retiradas, de revistas ou jornais, impressos ou digitais, e alguns artigos de revistas digitais, para propiciar uma discussão sobre qual tema seria selecionado para o projeto de comunicação. Para a seleção dessas reportagens, usamos como critérios: a) possuir temas polêmicos e interessantes para os alunos opinarem sobre o assunto; b) o conteúdo temático ser acessível de ser problematizado considerando o estágio de desenvolvimento psíquico dos alunos do 4º ano; c) fazer parte de seu universo de experiências ou de seu conhecimento, para que possam argumentar sobre algo que já conhecem, já viveram ou que presenciaram situações parecidas. Dessa forma, selecionamos oito textos que problematizavam temas como *bullying*, preconceito racial, igualdade de gênero, crianças com necessidades especiais etc., os quais foram lidos para os alunos pela professora-pesquisadora. Alguns eram artigos retirados da revista “Ciência Hoje” que é própria para a faixa etária dos sujeitos da pesquisa. Outros eram reportagens atuais retiradas de jornais digitais.

O quadro 3 apresenta os textos escolhidos para a definição do tema a ser problematizado na carta do leitor.

Quadro 3: Textos selecionados para a definição do tema da carta do leitor

Título	Fonte
“Contra o racismo, menos ignorância e mais amor!”	Revista Ciência Hoje https://chc.org.br/artigo/contra-o-racismo-menos-ignorancia-e-mais-amor/
“Mulheres não podem votar? Quem disse!?”	Revista “Ciência Hoje”- https://chc.org.br/artigo/mulheres-nao-podem-votar-quem-disse/
“Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade”	Revista digital Correio Braziliense, postado 08/10/2018, matéria retirada do https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/revista/2018/10/08/interna_revista_correio,711080/nao-diferenciar-brinquedos-de-meninas-e-de-meninos-promove-igualdade.shtml
‘No bullying, as duas partes precisam de ajuda’, ensina psicanalista-	https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2022/04/no-bullying-as-duas-partes-precisam-de-ajuda-ensina-psicanalista.shtml
“Menina negra é impedida de entrar em sala por causa do cabelo e denuncia racismo”	retirada do jornal digital “O tempo” 29/03/2022 19H19 https://www.otempo.com.br/brasil/menina-negra-e-impedida-de-entrar-em-sala-por-cao-de-cabelo-e-denuncia-racismo-1.2644032
“Família faz BO após jovem de 13 anos voltar da escola com fratura no punho: ‘chega de bullying’	reportagem retirada do jornal digital” G1 Itapetininga e Região- https://g1.globo.com/sp/itapetininga-regiao/noticia/2022/05/21/familia-faz-bo-apos-jovem-de-13-anos-voltar-da-escola-com-fratura-no-punho-chega-de-bullying.ghtml 21/05/2022 às 08:32.
“Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão”-	retirada do jornal digital em: https://midianinja.org/news/crianca-tem-cabeca-raspada-por-coordenador-de-escola-no-maranhao/ 31/05/2022 às 18:42.
“Ministro da Educação: crianças com deficiência ‘atrapalham’ outros estudantes”	retirada do jornal digital “O povo” 17/08/2021 às 02:36 https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html

Em relação à leitura das reportagens, foi necessário fazer um recorte em alguns desses textos-fonte, visto que eram extensos e a professora-pesquisadora percebeu uma falta de atenção, de vários estudantes, no momento em que os textos eram lidos. Em razão disso, optamos pelo recorte dos textos mais extensos.

Para chegarmos a um consenso sobre qual situação polêmica os alunos iriam opinar por escrito, foi feita uma votação das reportagens lidas. A reportagem eleita pela turma foi “Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão”. A partir dessa matéria-fonte, os estudantes produziram a produção inicial (PI). Por meio das produções iniciais individuais, iniciamos os critérios para seleção do *corpus* de análise das produções textuais dos alunos.

Com relação à SD, depois de avaliarmos as produções iniciais, elaboramos a SD com atividades de estudo a fim de superar as dificuldades de escrita encontradas nestas e desenvolver as capacidades de linguagens requeridas para a atividade de argumentar, as quais foram confrontadas na produção do gênero solicitado no projeto de comunicação, trabalhado com a turma em sala de aula.

Na quinta e última etapa da pesquisa, avaliamos a produção final e comparamos os resultados desta com a produção inicial para apontar os avanços que os alunos obtiveram em relação ao desenvolvimento da base argumentativa por meio do procedimento didático realizado.

Consideramos importante destacar também que, apesar de ter o conhecimento de que o leitor produz sua carta com o texto-fonte em mãos, para recorrê-lo quando achar necessário, não optamos por fazer assim em relação aos estudantes do 4º ano. Escolhemos fazer de outra forma. Em relação à PI, a professora-pesquisadora leu a reportagem para a turma e, em seguida, distribuiu dois exemplares da reportagem *Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão* para os alunos lerem novamente, fazer comentários entre eles, enfim, para terem contato físico com o suporte do texto-fonte. Assim que concluíram as discussões, a professora-pesquisadora recolheu os exemplares da reportagem e entregou uma folha em branco para os alunos opinarem, por escrito, sobre o fato discutido na reportagem, no formato de um texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Na realização da produção final também optamos por fazer da mesma forma que foi feita na produção inicial. A diferença foi que, além de entregar os dois exemplares para a turma terem contato com a reportagem, esta também foi projetada em uma das paredes da sala de aula, pela professora-pesquisadora. Mas, logo que recolheu os exemplares, também interrompeu a projeção da reportagem para realização da produção de escrita. A justificativa para fazer dessa forma deve-se pelo fato de ter os textos de maneira mais fidedigna, mais real possível para as análises. Além do mais, mostra as condições reais das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos para a escrita do gênero solicitado no projeto de comunicação. Outro fator que corroborou a escrita da carta sem o texto-fonte em mãos foi a hipótese, muito fortemente provável, apoiada em situações anteriores, de alguns alunos copiarem o texto da reportagem em suas produções.

Ressaltamos que tanto nas produções iniciais quanto nas produções finais dos estudantes, realizamos adaptações da forma gráfica atual do texto para a forma

ortográfica, e os pontuamos para auxiliar o leitor a compreender a mensagem dos produtores dos textos. Essa adaptação deve-se ao fato de que a escrita desses sujeitos é ainda a objetivação da linguagem interior sem ser mediada pelas regras da linguagem social. Como grande parte dos estudantes não se apropriou do código alfabético da escrita, esta ocorre com interferência da oralidade, omissão de letras, predicativa e condensada.

4.5 Formação do *corpus* de análise

A análise dos textos produzidos pelos estudantes fundamenta-se nas categorias de análise do texto do ISD, com ênfase no objetivo da interação verbal, que é o de opinar sobre um determinado fato veiculado em uma reportagem, tendo por finalidade verificar se as capacidades de linguagem para argumentar foram adquiridas pelos alunos no processo de escrita do gênero carta de leitor durante a realização da SD. Essa verificação será feita por meio de comparação entre as produções iniciais (PI) e finais (PF), prevista nas etapas da sequência didática e, por conseguinte, a validação do produto de pesquisa. Relacionamos a produção inicial dos alunos com os fundamentos do materialismo dialético, em cuja relação a PI é aparência imediata e empírica da realidade, sendo o ponto de partida do processo de conhecimento do sujeito, e a produção textual final (PF) como o estudo, aprimoramento e descoberta da essência e totalidade do objeto de conhecimento, e a requalificação da PI. Para isso, segundo Martins e Lavoura (2018, p. 226), é preciso “[...] capturar sua lógica interna de funcionamento que corresponde à estrutura e à dinâmica essencial”. Assim, elaboramos a sequência didática com atividades de estudo a fim de desenvolver a base argumentativa nos estudantes e superar as dificuldades de escrita encontradas na produção inicial, em torno do gênero solicitado no projeto de comunicação, trabalhado em sala de aula (carta do leitor).

A formação do *corpus* de análise foi feita por amostragem, a partir da construção de agrupamentos de textos, tendo como critério as semelhanças de problemas de escrita em função do não-domínio das operações de linguagem, diagnosticadas por meio da PI. Dos vinte e dois textos, formamos 5 agrupamentos, os quais são descritos a seguir, cujo perfil foi traçado a partir de uma primeira leitura dos textos.

Grupo 1: (5 alunos) alunos não alfabetizados que não conseguiram fazer o pareamento pensamento e linguagem. Nem considerando o conhecimento do contexto de produção foi possível recuperar o conteúdo da escrita.

Grupo 2: (2 alunos) alunos que, apesar de já terem se apropriado da escrita alfabética, não atenderam à proposta da consigna: opinaram sobre outro referente textual que não o apresentado no conteúdo temático da reportagem. Ademais, apenas um texto apresenta dados do contexto de produção do gênero carta do leitor e, pelo menos, um elemento do plano global do texto: a identificação, a assinatura e a saudação. Do ponto de vista da língua, ambos os textos não apresentam conectivos e nem pontuação.

Grupo 3: (3 alunos) alunos que estão no limite da apropriação do sistema de escrita alfabética, pois ainda apresentam dificuldade em fazer o pareamento pensamento e linguagem, mas, com o conhecimento do contexto de produção, foi possível recuperar o conteúdo da escrita. Nos três textos que constituem esse agrupamento, somente em um deles foi empregado o conectivo aditivo **e**. Já quanto à pontuação, somente em um dos textos o ponto final foi usado de modo inadequado. Os três textos apresentam a saudação no texto e o nome.

Grupo 4: (6 alunos) Grupo que apresenta um conjunto heterogêneo de problemas, mas que, no balanço geral, a qualidade dos textos se equivale. Do ponto de vista do gênero, dois textos apresentam muita inocência ao se referir ao fato; um texto opina sobre o conteúdo temático, mas não justifica sua opinião e encontra-se inacabado; três textos opinaram sem mencionar o fato e sem justificar a opinião. Os seis textos foram semiotizados usando parcialmente a estrutura do gênero carta do leitor: cinco contém saudação; quatro apresentam a identificação no final e cinco apresentam a cidade onde foi produzido o texto. Do ponto de vista da língua, em apenas dois textos desse grupo foi empregado um sinal de pontuação; três textos apresentaram o conectivo **e**; um texto apresentou o conectivo **e também** e dois não apresentaram nenhum conectivo.

Grupo 5: (6 alunos) Do ponto de vista do gênero, dos seis textos desse grupo, cinco reconheceram o conteúdo temático, opinaram sobre o fato e justificaram a opinião. Apenas dois textos reportaram-se ao texto-fonte e mencionaram a matéria sobre a qual se ancoram; cinco apresentam saudação e se identificam, porém a identificação foi feita antes do texto; apenas três textos apresentam a identificação no final, acrescentando a cidade de onde o texto foi produzido. Do ponto de vista da

língua, quatro textos usaram o conectivo **porque**; dois usaram o conectivo **e**; dois não usaram nenhum conectivo. Quanto à pontuação, cinco textos apresentam pelo menos um sinal de pontuação.

De cada um dos cinco grupos selecionamos um texto para compor a amostra representativa da totalidade dos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Dessa forma, esses cinco textos escolhidos constituíram, por sua vez, o *corpus* de análise, cujo critério utilizado para essa seleção levou em consideração o texto mais prejudicado de cada agrupamento, isto é, o mais primário em relação às normas da escrita, às convenções do gênero carta do leitor, às bases da argumentação e à assiduidade do estudante na participação das atividades da SD.

Esses cinco textos foram analisados segundo os critérios contidos na grade de análise, apresentada a seguir, e do resultado dessa análise elaboramos os módulos de aprendizagem da SD, com a finalidade de superar as dificuldades encontradas na produção inicial.

4.6 Critérios de análise

Para a análise dos textos produzidos pelos estudantes na PI e na PF foi elaborada uma grade de análise, a qual foi ancorada pela proposta de análise do texto do ISD (BRONCKART, 2003), e nas capacidades de linguagem argumentativa que constituem a base mínima para a argumentação, conforme quadro a seguir.

Quadro 4: Grade de análise das Produções Iniciais e Finais do gênero Carta do Leitor, baseada em Bronckart (2003)

Critérios/Níveis de análise dos textos			
Representações Psicológicas	Capacidade de Ação	Contexto de Produção	Mundo Sociossubjetivo: observar se o agente produtor atentou-se para o contexto de produção do texto-fonte e se fez referência a esse texto na carta do leitor, Finalidade da interação: observar se o autor tem como objetivo opinar, agradecer, solicitar, elogiar ou criticar a matéria-fonte.
		Conteúdo Temático	a) Sobre o conteúdo temático: - Sabe identificar o fato discutido no texto-fonte? - Sabe reconhecer o conteúdo temático identificado no texto-fonte? - Tem informações confiáveis sobre o fato?
Arquitetura Textual Interna	Capacidades Discursivas	Infraestrutura Textual	a) Plano Global do Texto: Observar se - o conteúdo temático foi dividido nas partes da carta do leitor: seção de contato (saudação), núcleo da carta: introdução (referência ao texto-base); desenvolvimento (apresentação da opinião, justificativa - argumentos - e conclusão) e seção de despedida (nome do autor empírico; cidade e estado de onde mora o autor empírico); b) Tipo de discurso: Sabe estruturar e articular linguisticamente um juízo sobre o fato discutido no texto-fonte, na base linguística do discurso interativo? c) Sequências Textuais: Observar se o texto foi planejado com fragmentos de sequências textuais argumentativa, explicativa e descritiva: - Sabe opinar sobre o fato? - Sabe justificar a opinião dada sobre o fato? - Sabe hierarquizar os dados da justificativa ascendentemente (dos argumentos: dos mais fracos para os mais fortes)? - Sabe expandir o conteúdo do argumento para sustentar a opinião (com exemplos, explicações adicionais).
	Capacidades Linguístico-Discursivas	Mecanismos de Textualização	a) Conexão (coesão temática): observar se foram utilizadas unidades linguísticas (operadores textuais) que asseguram a articulação de ideias que: - se contrapõem; - se assemelham ou que têm sentidos complementares; - denotam uma conclusão em relação ao que foi dito anteriormente; - explicam sobre algo citado antes; - sugerem condição para a realização de algo; - denotam a razão pela qual algo acontece; - constroem uma comparação entre dois fatos, fenômenos etc. - denotam uma relação de consequência em um determinado fato, fenômeno etc. - apresentam uma relação de alternância entre dois polos. b) Coesão Nominal: Sabe utilizar anáforas pronominais; nominais; apagamentos; sintagmas nominais para substituir referentes textuais? c) Coesão verbal: Sabe utilizar o sistema verbal do presente, a ser empregado na ação de linguagem, do sistema verbal do pretérito perfeito, ao se referir sobre o fato do texto-fonte?
		Mecanismos Enunciativos	Gerenciamento de Vozes: - sabe identificar as vozes mobilizadas no texto-fonte? - sabe introduzir e coordenar vozes sociais e de personagens na sua ação de linguagem? Modalizações: Sabe posicionar-se no texto, por meio das modalizações: a) apreciativa , para reforçar sua opinião; b) deôntica , para avaliar algo como permitido ou proibido.
Elementos Transversais			Verificar se foram empregadas as regras primárias da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;

Fonte: elaboração da autora

4.7 Sinopse da SD para desenvolvimento da base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental

Esta subseção apresenta a sinopse da SD desenvolvida durante a pesquisa. Abaixo dessa sinopse encontra-se a descrição analítica das atividades desenvolvidas.

O quadro 5 mostra a SD desenvolvida e apoiada nos pressupostos teórico-metodológicos da proposta de Dolz; Noverraz e Schneuwly (2010). Assim, apresentamos as etapas da sequência didática com as oficinas, objetivos e atividades, todos elaborados com a finalidade de desenvolver nos estudantes a base argumentativa para a escrita de textos exemplares do gênero carta do leitor.

A SD iniciou-se na segunda quinzena de junho do ano de 2022 e foi até a primeira semana de julho, quando, então, foi interrompida em função do período do recesso escolar. Os alunos retornaram à escola no segundo dia de agosto. Em função desse período de interstício, foi necessário retomar todo projeto de comunicação com a turma, uma vez que a grande parte dos alunos já não se lembrava sobre o projeto de comunicação estabelecido. Retornamos às atividades da SD na segunda semana de agosto e a finalizamos no dia primeiro de novembro de 2022. No total, foram um pouco mais de três meses trabalhando com a SD em torno do gênero carta do leitor, que foi organizada por meio de oito oficinas e quarenta e quatro atividades de linguagem com a finalidade de trabalhar a construção de uma base argumentativa.

Dada a especificidade de nível de aprendizagem dos estudantes, nesta pesquisa, foi preciso fazer uma adaptação da SD proposta pela Escola de Genebra, em razão de os sujeitos da pesquisa desconhecerem totalmente o gênero carta do leitor, que foi utilizado no projeto de comunicação proposto aos estudantes. Essa adaptação consistiu na produção coletiva e oral do gênero carta do leitor para dar base para a produção inicial dos estudantes. Antes dessa produção coletiva, a professora-pesquisadora explanou, de forma breve, sobre o gênero carta do leitor, sua função comunicativa, sua estrutura composicional. Durante a produção coletiva, a professora-pesquisadora foi a escriba enquanto a turma argumentava oralmente sobre a reportagem intitulada “Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para a igualdade”, do jornal *Correio Braziliense*, a segunda reportagem mais votada pela turma.

Outro aspecto a esclarecer sobre a construção da SD é o fato de as oficinas terem sido planejadas por capacidades de linguagem, isto é, as atividades foram

elaboradas agrupando as operações para desenvolver suas respectivas capacidades de linguagem.

Quadro 5: Sinopse da SD para desenvolver a base da argumentação em torno do gênero carta do leitor

Etapas da SD	Capacidades/ Oficinas	Objetivos	Atividades
1ª Etapa: Apresentação da Situação	Oficina 1: - motivo da produção	- apresentar o projeto de comunicação: produção de livro de cartas do leitor da turma; - escolher o tema para o projeto de comunicação.	1) apresentação do projeto de comunicação: produção de um livro de cartas do leitor da turma sobre uma matéria de interesse dos estudantes e exposição na escola com uma tarde de autógrafos; 2) leitura de artigos e reportagens para escolha coletiva do texto-fonte sobre o qual os estudantes se reportarão para produzir a carta do leitor; 3) escolha do texto-fonte por meio de votação. O texto escolhido foi a reportagem “Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão”, publicada em um jornal digital Mídia Ninja.
	Oficina 2: Sensibilização e adaptação do gênero;	- levantar conhecimentos prévios sobre o gênero carta do leitor; - apresentar o gênero carta do leitor e sua finalidade comunicativa; quais os suportes (impressos e digitais) que o gênero é veiculado. - produzir coletivamente a carta do leitor;	1) levantamento dos conhecimentos prévios da turma sobre a carta do leitor; 2) exposição do gênero carta do leitor, com ênfase na sua finalidade comunicativa e no plano global do texto; 3) leitura da reportagem “Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade”, retirada da revista digital Correio Braziliense, para a produção coletiva da carta do leitor, com a finalidade de os aprendizes se familiarizarem com o gênero.
2ª Etapa: Produção Inicial		- produzir a carta do leitor	1) produção do texto pertencente ao gênero carta do leitor, usando a reportagem escolhida pela turma “Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão”, como referência para a demarcação do nível de desenvolvimento real dos alunos, no que se refere aos conhecimentos sobre a base para argumentar.
3ª Etapa: módulos de aprendizagem de Atividades	Capacidades de ação 1ª oficina: propósito comunicativo do gênero	- compreender a função social do gênero carta do leitor	1) apresentação de exemplares de texto do gênero carta do leitor por meio do jornal Folha de São Paulo e da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i> ; 2) explicitação e identificação dos variados propósitos comunicativos do texto Carta do Leitor, como: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, criticar, questionar, elogiar etc.
	Capacidades de ação 2ª oficina: contexto de produção	- estabelecer a sala de aula como local de produção do gênero em questão; - diferenciar no contexto de produção o papel do emissor e do receptor; e o papel social do agente/produtor e do receptor.	1) retomada oralmente do projeto de comunicação com a circulação da produção textual num livro; 2) elaboração de parâmetros da situação comunicativa realizada oralmente; 3) reconhecimento do contexto de produção; papel do receptor.

	Capacidades de ação 3ª Oficina: conteúdo temático e representações psicológicas sobre o conteúdo temático	- identificar o conteúdo temático da matéria-fonte -saber referenciar o texto-fonte para contextualizar o conteúdo temático da carta do leitor; - manifestar sua opinião a favor ou contra sobre temas polêmicos e atuais.;	1) reconhecimento do conteúdo temático do texto por meio dos exemplares de texto do gênero carta do leitor retirados do jornal <i>Folha de São Paulo</i> e da revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i>; 2) identificação da matéria-fonte nos exemplares do texto carta do leitor; 3) levantamento de temas atuais oriundos de matérias veiculadas em jornais impressos ou eletrônicos para que o estudante opine, por escrito, sobre o fato; 4) exemplares do gênero Carta do leitor, retirada do jornal “<i>Folha de São Paulo</i>”, sobre um tema polêmico, o ensino domiciliar, para que a turma opine, por escrito, sobre o conteúdo temático.
	Capacidades discursivas 4ª oficina: Infraestrutura textual	- planificar a carta do leitor: seção de contato (saudação), núcleo da carta: introdução (referência ao texto-base); - desenvolver (apresentação da opinião, justificativa - argumentos - e conclusão) e seção de despedida (nome do autor empírico; cidade estado de onde mora o autor empírico); -identificar as unidades da língua que marcam o discurso interativo; - escrever um parágrafo sobre a insegurança alimentar e dar opinião sobre esse fato, por meio de discurso interativo; - diferenciar fato e opinião; - justificar a opinião a respeito de um fato de natureza lógica; - elaborar argumentos para sustentar uma opinião; - expandir o conteúdo do argumento com exemplos, explicações adicionais; - hierarquizar os dados da justificativa ascendentemente (apresentar os argumentos dos mais fracos para os mais fortes); - encaminhar dados para uma conclusão; - Reconhecer o raciocínio argumentativo estruturado na sequência argumentativa e escrever um parágrafo com esta estrutura utilizando os operadores argumentativo;	1) identificação das partes do texto: seção de contato, núcleo da carta, seção despedida e assinatura. 2) recorte das frases da carta do leitor que se encontram desorganizadas e organização destas em ordem, seguindo a estrutura desse gênero. 3) leitura de dois textos pertencentes ao gênero carta do leitor para retirar informações sobre as seções estruturais desse gênero, devendo, em seguida, apontar semelhanças e diferenças entre eles. 4) leitura de quatro textos pertencentes a quatro gêneros diferentes, quais sejam: gênero tirinha, piada, artigo de opinião e carta do leitor para identificar, oralmente, as unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo; 5) leitura de um texto pertencente ao gênero carta do leitor para identificar por escrito as características do discurso interativo. 6) escrita de um parágrafo sobre a insegurança alimentar, com emissão da opinião do agente-produtor sobre o fato, usando formas linguísticas correspondentes ao discurso interativo; 7) distinção entre fato e opinião; 8) elaboração de justificativa de um determinado fato de natureza lógica; 9) elaboração de dois argumentos para justificar a opinião; 10) elaboração de frases com relação de causa e consequência usando os conectivos porque e pois. 11) expansão do conteúdo do argumento apresentado com exemplos em relação a uma opinião; 12) hierarquização de justificativas da mais fraca para a mais convincente; 13) Elaborar um parágrafo de conclusão sobre o texto " Site de vídeos facilita a nossa vida, mas às vezes, pode ser inútil". Retirado do site: 14) apresentação e reconhecimento da sequência tipológica argumentativa, predominante na carta do leitor e escrita de um parágrafo organizado pela sequência argumentativa;

	Capacidades linguístico-discursivas 5ª oficina: mecanismos de textualização	Mecanismos de Textualização - apresentar e utilizar os operadores espaciais e temporais para desenvolver a progressão temática do conteúdo; - identificar as retomadas de referentes textuais (coesão nominal); - reconhecer o uso dos tempos verbais utilizados no gênero carta do leitor (coesão verbal);	Mecanismos de textualização 1) apresentação dos operadores temporais e espaciais (na semana passada, no mês passado, ontem; na revista <i>Ciência Hoje das Crianças</i>, no jornal <i>Folha de São Paulo</i>); 2) reconhecimento dos organizadores textuais temporais e espaciais dispostos em um banco de palavras/expressões, os quais devem ser usados para preencher as lacunas de uma reportagem, retirada da <i>Folhinha de São Paulo</i>. 3) apresentação de dêiticos de 1ª pessoa do singular e plural; 4) coesão nominal feita por pronomes (pessoais do caso reto e oblíquo, demonstrativos, relativos); pronomes: sintagmas nominais (SN): SN possessivo, SN definido, SN indefinido, SN demonstrativo, SN definido com mudança lexical; e por apagamento; 5) explicitação e reconhecimento dos tempos verbais adequados para a escrita do texto pertencente ao gênero carta do leitor (presente e pretérito perfeito) 6) reconhecimento da coesão verbal feita pelos tempos verbais do pretérito perfeito e imperfeito, futuro do pretérito do indicativo, presente.
	6ª oficina: mecanismos enunciativos	Mecanismos Enunciativos - identificar as vozes sociais presentes no gênero carta do leitor, - reconhecer no texto pertencente ao gênero carta do leitor as modalidades lógicas, apreciativas e deonticas.	Mecanismos Enunciativos: 1) Identificação de operações enunciativas: gerenciamento de vozes presentes no texto: voz do agente produtor, vozes sociais determinadas e vozes institucionais. 2) explicitação e reconhecimento das modalizações I apreciativas e deonticas.
Elementos transversais da língua	7ª oficina: módulo transversal/ normas da língua Portuguesa	- empregar corretamente os sinais de pontuação, acentuação, concordância nominal e verbal e grafia	1) uso dos sinais de pontuação, 2) uso das regras de acentuação. 3) identificação concordância verbal e nominal; 4) identificação e correção de grafias escritas incorretamente na produção inicial dos estudantes.
4ª etapa: produção final	8ª oficina: escrita da produção final do texto carta do leitor	- colocar em prática os conhecimentos apropriados pelos estudantes separadamente nos módulos de aprendizagem	1) produção textual final do gênero carta do leitor.
Veiculação do gênero		- veicular o gênero como prática social de linguagem	1) circulação dos textos produzidos (resultado do projeto de comunicação) num livro.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A seguir, descrevemos com detalhes quais e como foram realizadas as atividades.

4.7.1 Descrição das atividades desenvolvidas na SD em torno do gênero Carta do Leitor

Na 1ª etapa da SD, apresentação da situação, foram realizadas duas oficinas. A primeira refere-se ao motivo de produção com objetivo de apresentar o projeto de comunicação: produção de livro de cartas do leitor da turma e escolher o tema para o projeto de comunicação. A outra oficina diz respeito à sensibilização e adaptação do gênero com objetivo de identificar os conhecimentos prévios que os estudantes possuem acerca do gênero escolhido como objeto de ensino, e apresentar o gênero e o suporte que o mesmo é veiculado; produzir coletivamente a carta do leitor. Em relação à primeira oficina, realizamos três atividades. A primeira atividade que tinha como objetivo apresentar o projeto de comunicação: produção de livro de cartas do leitor da turma. A professora-pesquisadora apresentou o projeto de comunicação para a turma que seria a produção de livro de cartas do leitor dos estudantes sobre uma matéria de interesse dos estudantes e exposição para a família numa noite de autógrafos. A segunda atividade durou vários dias, pois foi realizada a leitura de oito textos entre artigos e reportagens, pela professora-pesquisadora para escolha coletiva do texto-fonte que os estudantes teriam como referência para produzir a carta do leitor. Os textos lidos eram temas que os estudantes possuem algum conhecimento de mundo e conseguiriam opinar oralmente sobre o conteúdo temático do texto. Salientamos que, em algumas reportagens, houve um recorte do texto, já que a turma, em algumas leituras extensas, demonstrou falta de atenção. Na terceira atividade, após a leitura dos textos, foi feita uma votação coletiva para definir o texto-fonte sobre o qual os estudantes iriam opinar, por meio do gênero carta do leitor. Antes da votação, listamos na lousa o título dos artigos e reportagens lidos e, oralmente, relembramos os assuntos desses textos. O texto eleito foi “Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão”, publicada em um jornal digital Mídia Ninja.

Na segunda oficina, foram desenvolvidas três atividades para contemplar os seguintes objetivos: levantar conhecimentos que os alunos possuem sobre o gênero

carta do leitor; apresentar esse gênero e quais os suportes (impressos e digitais) em que o gênero é veiculado; e produzir coletivamente o gênero carta do leitor. A primeira atividade consistiu em saber o que a turma conhecia sobre a carta do leitor e, foi nesse momento que os alunos verbalizaram que nunca tiveram contato com esse gênero. Então, na segunda atividade houve o momento de sensibilização do gênero e mostramos alguns exemplares do gênero carta do leitor, retirados da CHC e do jornal *Folha de São Paulo* digital de forma expositiva, para apresentar o propósito comunicativo desse texto, sua estrutura e organização para que as crianças tivessem uma familiarização com o gênero.

Na terceira e última atividade da oficina de sensibilização do gênero, trabalhamos com o segundo texto mais votado pela turma, intitulado “Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade”, retirado da revista digital *Correio Braziliense*, para produção coletiva da carta do leitor, com o objetivo dos estudantes de se aproximarem do gênero.

Na segunda etapa da SD, os alunos realizaram a produção inicial do texto carta do leitor a respeito da reportagem escolhida por eles.

A terceira etapa da SD foi destinada ao desenvolvimento dos módulos de aprendizagem de atividades de linguagem para melhorar a produção de escrita dos estudantes a respeito do gênero apresentado no projeto de comunicação. Dessa forma, essa etapa é constituída pelos módulos de aprendizagem que englobam as capacidades de ação, as capacidades discursivas e as capacidades linguístico-discursivas. A primeira oficina da capacidade de ação envolve o propósito comunicativo da carta do leitor, com a finalidade de os estudantes compreenderem a função social desse gênero. Para tanto, foram realizadas duas atividades. Na atividade 1, a turma recebeu exemplares de texto da carta do leitor, retirados do jornal *Folha de São Paulo* digital e da revista *Ciência Hoje das Crianças* (CHC) também de forma digital, com o intuito de os estudantes identificarem o propósito comunicativo do gênero, oralmente. Dessa forma, os alunos formaram duplas e, num primeiro momento, fizeram a leitura dos textos juntos e, depois, conversaram sobre esses textos. Após esse momento, a professora pediu para algumas crianças, que possuíam uma leitura fluente, lerem os textos em voz alta. A cada texto lido, a professora intervinha para que os alunos identificassem oralmente o propósito comunicativo da carta do leitor.

Em relação aos textos da CHC, os alunos reconheceram com autonomia a finalidade desses textos, uma vez que são destinados ao público infantil, logo têm uma linguagem que é mais acessível para o entendimento da criança. Porém, em relação aos exemplares da Folha de São Paulo, os alunos não conseguiram identificar com autonomia o propósito do texto e só depois de várias intervenções, explicação sobre o significado das palavras, feitas pela professora-pesquisadora, que a maioria da turma compreendeu o intuito daqueles textos.

Na segunda atividade, também relacionada com a capacidade de ação, especificamente com a identificação do propósito comunicativo dos exemplares da carta do leitor, veiculados no Jornal Folha de São Paulo. Mais uma vez, a professora pesquisadora constitui duplas com os alunos, e logo que lhes entregou os textos, já retomou oralmente, qual a função social desse gênero e em que situação ele é escrito. Também, oralmente, alguns estudantes foram elencando corretamente quando e como a carta do leitor pode ser utilizada numa prática discursiva. Um aluno, por exemplo, disse que depois de ler uma reportagem que achou interessante poderia escrever uma carta do leitor elogiando. Em seguida, alguns alunos ficaram responsáveis pela leitura em voz alta dos textos selecionados. Salientamos que os exemplares do gênero são atuais e logo tratam de questões recentes que discutem política, fome, Amazônia etc.

A ideia inicial dessa atividade era identificar colaborativamente (alunos e professora-pesquisadora) a finalidade dos textos 1 e 2 e, depois, em dupla, os alunos identificariam a finalidade dos textos 3 e 4 e apresentariam numa roda de conversa a conclusão a que chegaram. No entanto, não foi possível realizar o exercício dessa forma, visto que a maioria dos estudantes teve bastante dificuldade em reconhecer o intuito da escrita do texto em duplas e pela falta da conversa dirigida entre eles. Por isso, houve a necessidade da intervenção da professora em todos os textos lidos. Por exemplo, no texto 1, o autor argumenta não ser aceitável o que acontece no Brasil, nos dias de hoje, com relação à falta de comida para os brasileiros. Os alunos, com intervenção, identificaram a opinião do autor do texto sobre a falta de comida no Brasil, porém, quando o autor dá exemplos e termina o texto com uma pergunta “como alguém pode achar isso normal?”, alguns estudantes se confundiram. Ao invés de reconhecer a indignação do autor do texto sobre a situação discutida no conteúdo temático da carta do leitor, eles entenderam que era normal não ter comida em casa.

Em relação ao texto 2, a maioria da turma reconheceu com facilidade o intuito do texto, pois algumas palavras como “obrigada!” e “são perfeitos” fizeram com que eles percebessem que a autora do texto estava fazendo um agradecimento e um elogio a duas colunistas do jornal. Claro que teve a intervenção da professora para explicar o texto, uma vez que as informações dos textos referenciados neste exemplar da carta do leitor geraram dúvidas sobre a qual assunto o texto estava se referindo. Nesse momento, a professora-pesquisadora disse a turma que os textos elogiados na carta do leitor se referiam a artigos escritos a respeito da política atual.

Sobre o texto 3, a autora faz uma crítica aos brasileiros que não consideram as populações indígenas como parte do povo. Apenas uma aluna identificou, de maneira autônoma, a finalidade desta carta do leitor. Inclusive uma parte do texto dizia “[...] estiveram de costas para a Amazônia”. Essa aluna infere, pela leitura individual, que os brasileiros não se importavam com a Amazônia. Além disso, durante essa atividade, houve a necessidade de recorrer ao dicionário para que os alunos descobrissem o significado de uma palavra desconhecida pela turma. O texto de referência da carta também precisou de uma breve explicação. Já no texto 4, a turma teve mais facilidade em identificar o propósito comunicativo da carta, uma vez que a autora também fazia um agradecimento sobre uma crônica escrita no jornal. Um aluno ficou bem interessado em saber o motivo da crônica elogiada, no texto, ter como título “Bem feito, Jesus”, e pediu para que a professora levasse essa crônica para sala de aula e fizesse a leitura desta. Para a elaboração das respostas dessa atividade, a turma discutia com a intervenção da professora e as respostas eram escritas na lousa.

A oficina 2, que também faz parte da capacidade de ação, envolve, agora, o contexto de produção do gênero apresentado. Os objetivos dessa oficina foram: estabelecer que a sala de aula seria o local de produção do gênero em questão; diferenciar, no contexto de produção, o papel do emissor e do receptor e o papel social do agente/produtor e do destinatário. Para contemplar o primeiro objetivo realizamos duas atividades. A primeira atividade foi retomar, de forma expositiva, com os alunos a respeito do projeto de comunicação. Por isso, a professora perguntou-lhes qual era o projeto de comunicação que tínhamos definido, e quase todas as crianças responderam sobre algo que lembravam, e o que tínhamos feito nas atividades anteriores. Após ouvir todos os alunos, a professora novamente retomou o projeto de comunicação da turma do 4º ano. Depois, na segunda atividade, definimos oralmente,

também com a turma, os parâmetros da situação comunicativa, como sendo a sala de aula o lugar de produção dos textos dos alunos.

Na terceira atividade, a finalidade foi diferenciar, no contexto de produção, o papel do emissor e do destinatário e o papel social do agente/produtor e do receptor. Para tanto, utilizamos seis textos, dos quais quatro foram retirados da revista CHC e dois da seção “painel do leitor - do *Jornal Folha de São Paulo*”. De modo geral, a turma teve facilidade para encontrar as informações acerca de quem produziu o texto, o local (cidade) em que foi produzido, o suporte em que o texto foi veiculado. Contudo, sobre o destinatário foi preciso explicar o significado desse vocábulo para as crianças localizarem essa informação nos textos. Em relação ao papel social do emissor e do leitor do texto, as crianças tiveram um pouco mais de dificuldade de compreender o que era, por isso foi preciso explicar o papel social do autor/interlocutor do texto.

A terceira oficina trata das representações psicológicas sobre o conteúdo temático e é composta por quatro atividades. As atividades 1 e 2 foram realizadas juntas, uma vez que tinham os seguintes objetivos: identificar o conteúdo temático da matéria-fonte; saber referenciar o texto-fonte para contextualizar o conteúdo temático da carta do leitor. No geral, essas atividades foram cansativas para os estudantes porque havia cinco textos para identificarem, compreenderem o conteúdo temático e o texto-fonte. Dos cinco textos usados nas atividades, dois eram exemplares da carta do leitor da revista CHC e os outros três, retirados do painel do leitor - do *Jornal Folha de São Paulo*, os quais continham assuntos polêmicos, como eleição, racismo e mulheres na política. Sobre os conteúdos temáticos abordados na revista CHC os alunos tiveram facilidade em identificá-los, pois não eram assuntos críticos. Entretanto, os temas polêmicos possibilitaram aos alunos uma discussão acerca do conteúdo temático, principalmente, no texto 3, que tratava sobre eleição, um assunto contemporâneo à realização das atividades. Talvez, por essa razão, houve um grande interesse da maior parte dos alunos em opinar sobre esse tema. Nesse momento, entendemos ser oportuno retomar a diferença entre *fato* e *opinião*, uma vez que, ao expor a opinião a respeito da eleição, muitos alunos usavam informações falsas (*fake news*). Apesar de o interesse da maior parte dos alunos opinar sobre o conteúdo temático dos textos, os alunos que ainda não se apropriaram do código da escrita demonstraram desinteresse pela atividade e, por isso, em vez de opinarem, preferiram pintar a borda da folha das respostas com lápis de cor. Já a atividade 3, da terceira oficina, tinha como finalidade manifestar sua opinião a favor ou contra sobre temas

polêmicos e atuais. Nesta atividade, havia 4 frases que abordavam temas atuais e proporcionam bastante discussão. Foram escolhidos cinco alunos que leem fluentemente para fazer a leitura compartilhada com a sala. Porém, cada aluno respondia, individualmente por escrito, sua opinião. A atividade 4, da terceira oficina, englobou dois objetivos: identificar o conteúdo temático dos textos e manifestar sua opinião a favor ou contra sobre temas polêmicos e atuais. Para realizá-la, trouxemos três exemplares da carta do leitor, retirados do jornal *Folha de São Paulo*, a respeito do assunto *ensino domiciliar*. Primeiramente, a professora-pesquisadora leu os textos com os alunos, mas, no momento que fazia a leitura, percebeu que ninguém sabia qual era o assunto tratado nos textos. Por conta desse desconhecimento, foi preciso explicar o que era o *ensino domiciliar* e contextualizá-lo sobre sua situação, aqui, no Brasil. Além disso, também foi necessário explicar sobre os significados de diversas palavras do texto, uma vez que estas não faziam parte do vocabulário dos alunos. Devido a isso a atividade em questão foi demorada e os alunos que estão em processo de alfabetização ficaram desmotivados. Entretanto, outros alunos mostraram-se interessados e relacionaram o ensino domiciliar com a época em que ficaram em casa, realizando as atividades remotas sob orientação dos pais e responsáveis. Todas as questões referentes aos textos foram respondidas com a intervenção da professora-pesquisadora. Os alunos respondiam oralmente e a professora-pesquisadora retextualizava a resposta na lousa.

A quarta oficina envolve questões sobre a infraestrutura textual, desenvolvida nas capacidades discursivas, e é constituída por 14 atividades. As três primeiras atividades contemplavam a finalidade de planificar a carta do leitor: seção de contato (saudação); núcleo da carta: introdução (referência ao texto-base); desenvolvimento (apresentação da opinião, justificativa - argumentos - e conclusão) e seção de despedida (nome do autor empírico; cidade e estado de onde mora o autor empírico). Sendo assim, a tarefa da primeira atividade, da oficina 4, era para os alunos identificarem as partes que formam a carta do leitor. Foi dado a eles um exemplar da carta do leitor, retirado da revista CHC, que, após lerem, os estudantes tinham que localizar e retirar algumas informações explícitas referentes às partes do texto. Essa atividade foi feita com mais autonomia pelas crianças e vários alunos conseguiram encontrar as informações do texto, sem intervenção da professora-pesquisadora. Já outras crianças necessitaram de auxílio para fazer esse exercício.

Em relação à segunda atividade da oficina 4, a respeito da estrutura da carta do leitor, foi dado aos estudantes um exemplar desse gênero todo desorganizado com o objetivo destes identificarem as partes do texto e colocá-las na ordem correta. Essa atividade foi realizada individualmente. Assim, os estudantes que leem com autonomia tiveram facilidade em fazê-la. Apesar de os alunos que estão em processo de alfabetização terem necessitado de auxílio, eles também tiveram um pouco de autonomia na prática da atividade. No geral, percebemos que os estudantes gostaram do exercício, pois usaram tesoura e cola e não só lápis e borracha. A duração da atividade foi rápida comparada àquelas realizadas anteriormente.

A última atividade que se refere ao objetivo acima, sobre a estrutura da carta do leitor, desenvolveu-se por meio da leitura compartilhada, realizada por dois alunos que têm fluência na leitura, de dois exemplares da carta do leitor. O texto 1, intitulado “Taça das favelas”, foi publicado no painel do leitor do jornal *Folha de São Paulo*, já o texto 2, com o título de “Cobras”, foi retirado da revista CHC, própria para o público infantil. Após a leitura desses textos, houve um diálogo com a turma sobre o conteúdo temático dos textos. Também foi feito um direcionamento da professora-pesquisadora acerca do texto 1, uma vez que foi escrito por um adulto e, por isso, os alunos precisaram de algumas explicações e contextualização sobre o conteúdo temático para que pudessem compreender a finalidade e o assunto do texto. Em seguida, a turma tinha que preencher um quadro com informações explícitas acerca das seções estruturais dos textos, apontando também as semelhanças e diferenças entre eles no que tange à organização da carta do leitor. Durante o exercício, verificamos que os alunos tiveram mais facilidade em localizar as informações a respeito do texto 2, que possui uma linguagem infantil e vocabulário próprio para aquela faixa etária, do que as informações do texto 1, que necessitou de intervenção da professora-pesquisadora. Quanto à questão que pedia para identificarem as semelhanças entre os textos, a maioria da turma conseguiu perceber as semelhanças existentes nos exemplares da carta do leitor. Entretanto, no que concerne a explicar a diferença dos textos, os alunos citaram que eles abordaram assuntos diferentes, que o texto 2 fazia apresentação do autor, já o texto 1, não. Mas não identificaram que o texto 2 não possui a matéria-fonte, uma vez que o produtor do texto apenas sugere uma matéria sobre as várias espécies de cobras.

A atividade 4, da oficina 4, tem por objetivo identificar as unidades da língua que marcam o discurso interativo. Antes de iniciar o exercício, a professora-

pesquisadora explicou as características do discurso interativo. Após essa explicação, foi realizada uma atividade que a turma tinha que identificar as unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo, em quatro textos diferentes, entre eles: uma tirinha do Armandinho, uma piada do Joãozinho, um artigo de opinião acerca do pré-adolescente e uma carta do leitor, que opinava sobre as pequenas coisas para uma vida feliz. Com intervenção da professora-pesquisadora, os alunos conseguiram reconhecer, nos textos, algumas características do discurso interativo.

A atividade 5, da oficina 4, também possuía a mesma finalidade da atividade quatro, porém, o que difere nesta atividade é que a turma tem que localizar as características do discurso interativo, numa carta do leitor, e escrever as informações localizadas no texto. As crianças tinham que retirar do texto os verbos no presente e no passado, os pronomes pessoais, uma frase exclamativa e uma frase interrogativa. A respeito das três últimas informações, a maioria dos alunos encontraram, com autonomia, os pronomes pessoais, as frases exclamativas e interrogativas. Já para localizar os verbos no presente e passado, os alunos precisaram de auxílio da professora-pesquisadora.

Em relação à atividade 6, da oficina 4, o objetivo era a escrita de um parágrafo sobre a insegurança alimentar, com a emissão da opinião do produtor sobre o fato, usando formas linguísticas correspondentes ao discurso interativo. Para isso, a atividade continha um trecho de uma reportagem, publicada no site G1 (portal de notícias da Globo), sobre insegurança alimentar. Inclusive, alguns estudantes lembraram que, numa aula de geografia, nós conversamos a respeito desse assunto, e alguns alunos relataram que houve uma redução na compra de alimentos no mercado; e outros disseram que falta comida nas suas casas. A maioria das crianças opinou oralmente a respeito do assunto, uma vez que muitas vivem essa situação de carência. Em seguida, cada criança realizou individualmente essa atividade por escrito. Os alunos em processo de alfabetização também realizaram essa atividade sozinhos, mas, como eles ainda têm dificuldade em organizar o pensamento e escrevê-lo, houve erros na grafia de muitas palavras, que foram corrigidos individualmente. Por isso, essa atividade levou um tempo maior para sua realização, uma vez que foi feita a correção individual de 21 atividades. No geral, a realização dessa atividade trouxe bons resultados, visto que a maioria participou oralmente e depois realizaram o exercício individualmente com empenho.

Já a atividade 7, da oficina 4, teve como finalidade distinguir o que é fato e o que é opinião. Desse modo, elaboramos quatro frases que possuem o fato e a opinião sobre o fato. Os conteúdos temáticos das frases eram atuais e os assuntos envolviam a alta dos preços nos supermercados, a morte da cantora Marília Mendonça, uso do celular diariamente e o consumo de doces aumentou com a pandemia, e eram de conhecimento da maioria da turma. Dessa forma, quatro crianças fizeram a leitura das frases em voz alta e, em seguida, a professora-pesquisadora perguntou para a turma qual parte da frase era o fato e qual parte era a opinião. Eles respondiam oralmente e escreviam na atividade o que era cada uma delas. De modo geral, essa atividade foi fácil para os alunos, já que tinham visto esse conteúdo no 2º bimestre e houve a participação da maioria dos estudantes.

A atividade 8, da oficina 4, tem por objetivo justificar a opinião a respeito de um fato de natureza lógica. Para isso, elaboramos quatro fatos de natureza lógica e que os alunos já tinham algum conhecimento prévio para justificá-los. Assim, as duas primeiras frases foram lidas por dois alunos e, após as frases serem lidas, a professora-pesquisadora perguntava qual explicação sobre aqueles fatos. Os alunos respondiam oralmente, e, em colaboração destes, a professora-pesquisadora ia escrevendo a resposta na lousa para que todos da turma conseguissem acompanhar a atividade. No entanto, as duas últimas frases foram lidas e respondidas individualmente. Dessa forma, os alunos, que tinham dificuldades em escrever suas justificativas, procuravam a professora-pesquisadora para auxiliá-los na escrita. No final, as respostas foram discutidas no coletivo pelas crianças que sentiram a vontade de dizer suas justificativas sobre os fatos. De modo geral, a maioria dos estudantes realizou essa atividade com autonomia e com mais facilidade.

A atividade 9, correspondente à oficina 4, teve por objetivo elaborar argumentos para sustentar uma opinião. Desse modo, formulamos três opiniões que fazem parte da realidade do estudante: uma sobre ser bom aluno, a segunda sobre não diferenciar brinquedos de meninos e meninas e a última sobre a reforma da escola deles que está parada. Num primeiro momento, essa atividade foi realizada oralmente, as crianças que se sentiram à vontade justificaram a opinião por meio de dois argumentos. Elas estão acostumadas a dar um argumento só, por isso houve a necessidade de auxílio da professora-pesquisadora para lembrá-los que eram dois argumentos para cada opinião. Depois, cada estudante registrou na folha seus

argumentos. Os alunos, que estão em processo de alfabetização, tiveram auxílio da professora-pesquisadora na escrita dos argumentos.

A atividade 10, da oficina 4, teve como finalidade localizar, nos enunciados, a palavra que tinha a função de introduzir uma explicação sobre o que foi dito anteriormente. Por essa razão, foram elaboradas cinco frases com relação de causa e consequência, usando os conectivos *porque* e *pois*. Num primeiro momento, os alunos fizeram uma leitura individual e, depois, cinco alunos fizeram a leitura compartilhada de cada frase. Após a leitura das frases, a professora-pesquisadora percebeu que individualmente as crianças não conseguiram identificar as palavras que marcavam a ligação das frases. Por isso, foi preciso fazer perguntas que levassem os alunos a identificar a causa e a consequência de cada frase e também a palavra que fazia essa conexão entre causa e consequência.

A atividade 11, da oficina 4, teve por objetivo expandir o conteúdo do argumento com exemplos e explicações adicionais. Para desenvolver esse objetivo, o exercício foi construído para que os estudantes elaborassem vários argumentos sobre as pessoas desumanas que ofendem outras pela cor da pele e por outras características físicas, e, assim, ampliar o conteúdo do argumento. Primeiramente, essa atividade teve participação da maioria dos alunos, pois grande parte deles já passou por uma situação dessa. Também amigos e familiares. Então, oralmente, os alunos relataram situações que já viveram sobre isso e foram dando exemplos sobre esses fatos. A professora-pesquisadora precisou organizar as falas dos estudantes e também encaminhá-los a uma reflexão sobre esses fatos, levando-os a identificarem o preconceito racial e outros tipos de preconceitos. Alguns alunos argumentaram que o racismo é crime e que as pessoas que praticam esse tipo de preconceito devem ser presas. Após a discussão, a professora-pesquisadora fez o papel de escriba dos argumentos e expansão destes na lousa para que todos os alunos participassem do exercício. Percebemos que as crianças oralmente melhoraram sua argumentação em relação ao início da SD.

Já a atividade 12, da oficina 4 a respeito da infraestrutura textual, teve como finalidade hierarquizar os dados da justificativa ascendentemente (apresentar os argumentos dos mais fracos para os mais fortes). Para esse fim, o exercício apresentava um artigo intitulado *Site de vídeos facilita a nossa vida, mas às vezes pode ser inútil*, retirado do Jornal *Folhinha de São Paulo*, e escrito por uma criança de 12 anos. Neste texto, o autor elencou os pontos positivos e pontos negativos do uso

do *Youtube* que foi lido pela professora-pesquisadora. Primeiramente, foi feita uma leitura para compreender o significado das palavras e, em seguida, lemos novamente o texto para entender sobre o assunto e localizar informações explícitas. Posteriormente, a professora-pesquisadora pediu a opinião dos alunos sobre o assunto do texto e que justificassem suas opiniões oralmente. Somente alguns estudantes participaram desse momento da atividade.

A turma tinha dois propósitos com a leitura do texto. Inicialmente, era para escolher um dos argumentos sobre os pontos positivos dos vídeos no *Youtube*, definir este como sendo o mais convincente e justificar a escolha do argumento tido como mais convincente. Os alunos que têm autonomia na leitura e escrita fizeram a atividade, mas foi preciso lembrá-los de justificar a sua escolha. Outros alunos precisaram de auxílio para a escrita da atividade. No segundo item do exercício, a turma tinha que elencar os pontos negativos do texto, enumerando-os do mais fraco para o mais forte. Para isso, houve discussão da turma, com auxílio da professora-pesquisadora que fazia perguntas sobre o motivo e da justificativa de elencar tais argumentos como mais fracos ou como mais fortes. Quando a maioria dos alunos chegava a um consenso, a professora-pesquisadora ia escrevendo, na lousa, a ordem que a turma decidiu sobre os argumentos do mais fraco para o mais forte. A atividade foi bem extensa e cansativa, e, conseqüentemente, alguns alunos, em processo de alfabetização, demonstraram falta de interesse na realização dessa atividade e se distraíam desenhando no canto da folha. A professora-pesquisadora parou várias vezes o andamento da atividade para chamar a atenção desses alunos.

A atividade 13, da oficina 4 a respeito da infraestrutura textual, teve como objetivo encaminhar dados para uma conclusão. Em função disso, usamos o texto da atividade anterior (*Site de vídeos facilita a nossa vida, mas às vezes pode ser inútil*), para que os estudantes elaborassem um parágrafo de conclusão, contendo a tese (explicamos que tese significa a opinião do autor do texto acerca do assunto), justificativa, e conclusão sobre o assunto do texto. Por este motivo, foi lido o texto novamente e, em seguida, houve a intervenção da professora-pesquisadora para construir esse parágrafo coletivamente com os alunos. Para esse propósito, utilizamos o instrumento semiótico, por meio de perguntas para que a turma fosse expondo seu ponto de vista, com justificativa e argumentos e conclusão. A professora-pesquisadora optou por fazer de forma coletiva, visto que, inicialmente, deixou os alunos fazerem sozinhos, mas não teve o resultado esperado. Observou-se, nesse

momento, que era difícil para o aluno lembrar de todos os passos para fazer um parágrafo conclusivo e organizar seu pensamento por escrito.

A atividade 14, da oficina 4 a respeito da infraestrutura textual, teve por objetivo reconhecer o raciocínio argumentativo estruturado na sequência argumentativa e escrever um parágrafo estruturado na base dessa forma linguística. Sendo assim, inicialmente, explicamos aos estudantes o que se tratava uma sequência textual, e especificamos a respeito da sequência argumentativa de como é formada: tese + argumentos + conclusão + formulação de uma nova tese. Posteriormente, foi feita a leitura de um texto argumentativo acerca do *bullying*, cujo tema foi escolhido porque as crianças já sabem do que se trata, e a maioria dos alunos opinou oralmente a respeito do conteúdo temático do texto. A seguir, a turma tinha que localizar, no texto, as fases da sequência argumentativa e, para isso, foi preciso a intervenção da professora-pesquisadora, que fazia perguntas a fim de a turma encontrar as informações solicitadas pelo exercício que eram: pintar de vermelho a opinião do autor, retirar do texto os argumentos do autor sobre a prática do *bullying*, pintar de verde a conclusão e circular nos textos os organizadores textuais para escrita da sequência argumentativa. Eles tiveram mais facilidade em localizar a opinião do autor do texto. As outras informações foram encontradas depois de várias intervenções.

A partir de agora, passamos a descrever a 5ª oficina, que diz respeito aos mecanismos de textualização, que integram as capacidades linguístico-discursivas. Essa oficina é composta por 6 atividades que envolvem os organizadores temporais e espaciais, os pronomes pessoais, coesão nominal, tempos verbais e coesão verbal. A primeira atividade, da 5ª oficina, teve por objetivo apresentar os operadores espaciais e temporais para desenvolver a progressão temática do conteúdo. Sendo assim, inicialmente, a professora-pesquisadora explicou a função dos operadores temporais, utilizando os advérbios de tempo “ontem”, “hoje” e “amanhã”, por fazerem parte do vocabulário das crianças. Sobre os operadores espaciais, usou a palavra “lugar” porque também a maioria dos alunos já possui a compreensão do que significa essa palavra. Em seguida, fez a leitura de um artigo retirado da seção “Folhinha de São Paulo”, do jornal *Folha de São Paulo*, intitulado *Emprestar a lição de casa para outro copiar é servir 'Wikipédia'*, escrito por uma adolescente. Após a leitura, os estudantes tinham que sublinhar de azul os operadores temporais e, de verde, os organizadores espaciais. A maioria das crianças logo identificou o advérbio “ontem” e as locuções adverbiais “um dia”, “num outro dia”. Já acerca dos operadores espaciais,

precisaram de auxílio para identificá-los no texto. Então, a professora-pesquisadora leu novamente o texto e parava a cada término do parágrafo para perguntar aos alunos se havia, naquele trecho, alguma palavra que se referia a um lugar e, assim, foram identificando os operadores espaciais também.

A atividade 2, da 5ª oficina, teve por objetivo utilizar os operadores espaciais e temporais para desenvolver a progressão temática do conteúdo. Para tanto, o exercício tinha um trecho de uma reportagem retirada da seção “Folhinha de São Paulo”, do jornal *Folha de São Paulo*. Porém, esse trecho da reportagem estava com lacunas para que as crianças identificassem e completassem com os operadores temporais e espaciais escritos no quadro. A professora-pesquisadora explicou a atividade para a turma, e eles fizeram-na individualmente. Posteriormente, fez a correção do exercício, na lousa. Metade da turma conseguiu realizar essa atividade com autonomia e de forma satisfatória. Os alunos que estão em processo de alfabetização fizeram essa atividade com auxílio. A cada palavra lida corretamente, eles comemoravam e se sentiam confiantes para continuar fazendo o exercício.

A atividade 3, da 5ª oficina, teve por objetivo identificar as retomadas de referentes textuais (coesão nominal). Por essa razão, foi feita uma explicação sobre os pronomes pessoais (eu e nós). Em seguida, dois alunos fizeram a leitura do texto *Mudar de país aos 12 anos pode provocar receios e surpresas*, também retirado da seção “Folhinha de São Paulo”, do jornal *Folha de São Paulo*, para localizar os pronomes de 1ª pessoa do singular e do plural. Após a leitura, a professora-pesquisadora leu o enunciado do exercício e, com facilidade, a maioria dos estudantes identificou os pronomes solicitados na atividade.

A atividade 4, da 5ª oficina, teve o mesmo objetivo da atividade 3, o que diferencia é que, agora, foi apresentado aos alunos o conceito de *anáfora* e *coesão nominal*. Logo que a professora-pesquisadora leu acerca da anáfora e que esse recurso linguístico é responsável pelas retomadas textuais e é chamado de coesão nominal, já percebemos que os estudantes, por desconhecerem as palavras, já ficaram confusos. Então, a professora-pesquisadora tentou explicar, de uma forma mais simples, dizendo que os pronomes pessoais, demonstrativos e possessivos substituem os substantivos nas frases e, assim, é feita uma ligação entre palavras que formam um sentido nas frases. Apenas um pequeno grupo já está mais familiarizado com a palavra pronome. Mesmo assim, algumas crianças continuaram sem entender muito bem o papel da coesão nominal no texto. Por isso, alguns alunos só foram tendo

mais clareza sobre o assunto tratado quando fomos para o texto. Para essa atividade, utilizamos o mesmo texto da atividade anterior (*Mudar de país aos 12 anos pode provocar receios e surpresas*). Primeiramente, fizemos uma leitura do texto inteiro para lembrar do que se tratava. Em seguida, a professora-pesquisadora lia cada questão, de um total de 4 questões, e retomava a leitura do texto, agora, por parágrafo para que os estudantes realizassem as atividades propostas. A primeira pergunta consistia na ação de os aprendizes identificarem a que expressão ou vocábulo o pronome *e/les* em destaque estava se referindo ou retomando. A segunda pergunta era para o estudante retirar, do texto, a palavra que é retomada pelo pronome *nós*. Na terceira questão, o estudante tinha que assinalar o pronome que estava implícito num trecho do texto. Já na última pergunta, as crianças reescreveram as frases substituindo os substantivos comuns e próprios pelos pronomes pessoais. Sendo assim, com a intervenção da professora-pesquisadora, a turma conseguiu responder às questões da atividade, sem grandes dificuldades.

A atividade 5, da 5ª oficina que envolve os mecanismos de textualização, tem por objetivo reconhecer o uso dos tempos verbais utilizados no gênero carta do leitor (coesão verbal). Para atender a esse objetivo, realizamos uma atividade mediada por um texto pertencente ao gênero carta do leitor, produzido pela professora-pesquisadora, que, inicialmente, explanou sobre os verbos e, então, foi feita a leitura do texto por uma aluna. A cada parte do texto lida, a professora-pesquisadora perguntava para turma se, naquele parágrafo, havia verbos. Assim, as crianças respondiam e a professora-pesquisadora escrevia os verbos encontrados no texto na lousa. Eram muitos verbos e algumas crianças (em processo de alfabetização) começaram a ter dificuldade em encontrá-los só pelo comando oral; alguns precisavam também do apoio visual da palavra escrita na lousa. Após a grande parte dos alunos localizar os verbos do texto, na maioria das vezes, com facilidade e autonomia, o exercício pedia que os verbos que estivessem no tempo verbal do presente era para ser pintado de amarelo, e os verbos que estivessem no tempo do passado, era para serem circulados. Nesse momento, cada estudante lia um verbo escrito na lousa e a professora voltava para reler o trecho que havia o verbo lido, e perguntava se aquele verbo se referia a uma ação que tinha acontecido no passado ou no presente. Com esse direcionamento, a maioria da turma conseguiu realizar a atividade sem grandes dificuldades.

A atividade 6, da 5ª oficina, também possui o mesmo objetivo, porém, agora, inclui a explicação do termo "coesão verbal". Este termo não fazia parte do vocabulário das crianças, por isso a professora-pesquisadora esclareceu que o verbo tem que concordar em número (singular e plural) e em pessoa (substantivos e pronomes) retomando palavras que os alunos já tinham ouvido falar, e outras palavras que eles já estavam familiarizados. Posteriormente a explanação do que é coesão verbal no texto, realizamos a leitura de um trecho, retirado do artigo *Mulheres não podem votar? quem disse!?*, publicado na revista CHC. Inclusive, alguns alunos lembraram que esse artigo já tinha sido utilizado na SD, quando os estudantes tinham que escolher um texto de seu interesse para opinar e produzir a PI. Logo após a leitura e a compreensão desse trecho do artigo, os estudantes tinham que responder a algumas questões. A primeira era para identificar o que os verbos destacados no texto indicam. A segunda questão era para assinalar o tempo verbal dos verbos em destaques no texto. Na terceira questão, os estudantes tinham que assinalar a alternativa que apresenta o verbo ser no presente. Na quarta questão, os alunos tinham que passar uma frase em destaque para o tempo verbal do presente. Já na última questão da atividade, eles tinham que circular os verbos das frases e escrever o tempo verbal de cada um. A maioria dos alunos fez essa atividade com facilidade e autonomia.

A 6ª oficina aborda os mecanismos enunciativos, também integrantes das capacidades linguístico-discursivas. Essa oficina possui duas atividades. A primeira teve por objetivo identificar as vozes sociais nos mais variados tipos de texto, como também no gênero carta do leitor. Para isso, elaboramos uma atividade que possui quatro tipos de texto: o primeiro era uma campanha que aborda a vacinação em crianças do Brasil; o segundo era uma carta do leitor sobre apoiadores do atual presidente do Brasil comparecerem na igreja Nossa Senhora de Aparecida; o terceiro texto falava sobre a vulnerabilidade da Arara-azul na região do Pantanal devido aos incêndios daquela região; e o quarto e último texto era uma tirinha do Armandinho sobre o estado laico. A escolha desses textos deu-se pelo fato de serem temas atuais e pela importância destes para o bom convívio em sociedade. Num primeiro momento, a professora-pesquisadora explanou sobre o que seria voz social e institucional e que estas sempre estão presentes no texto, misturadas com a voz do produtor do texto. Em seguida, quatro alunos se disponibilizaram a ler os textos e, a cada vez que a leitura destes era finalizada, a professora-pesquisadora fazia perguntas aos alunos para refletirem e tentarem identificar as vozes presentes nos textos. Entretanto,

percebemos um desinteresse de aproximadamente metade dos alunos sobre essa atividade e a dificuldade para sua realização. A atividade só foi possível de ser feita por conta do grande auxílio da professora-pesquisadora, uma vez que as crianças não identificaram as vozes sociais presentes nos textos.

A atividade 2, da 6ª oficina, teve por objetivo reconhecer, no texto pertencente ao gênero carta do leitor, as modalizações apreciativas e deônticas. Sendo assim, o exercício elaborado para essa finalidade tinha a explicação dos quatro tipos de modalizações, mas a atividade, apenas, utilizou a modalização apreciativa e deôntica. Primeiramente, a professora-pesquisadora explicou sobre a função das modalizações no texto, e já percebemos que a maioria dos alunos estava desatentos e desinteressados sobre esse assunto. A professora-pesquisadora, por vários momentos, parou a explicação para chamar a atenção de alguns alunos a se atentarem ao que ela estava falando. Depois, a professora-pesquisadora selecionou quatro crianças que se disponibilizaram a fazer a leitura dos textos. Então, os alunos liam o texto e, em colaboração da professora-pesquisadora, identificavam o tipo de modalização encontrada no texto lido. Foi uma atividade bem difícil para os estudantes. No segundo item da atividade, os alunos tinham que ler quatro frases e grifar a palavra que mostrava a avaliação do autor. Esta atividade também foi feita com o auxílio da professora-pesquisadora. Talvez, o desinteresse dos alunos, nas duas últimas atividades, da oficina 6, aconteceu porque os conteúdos acerca dos mecanismos de enunciativos, como parte da língua, são extremamente abstratos para os estudantes do 4º ano.

Com a atividade das modalizações, encerramos as reflexões sobre o estudo do gênero e passamos, a partir de então, a refletir sobre a língua. Desse modo, a 7ª oficina aborda os elementos transversais da língua. Nessa oficina foram desenvolvidas quatro atividades. A atividade 1 diz respeito aos sinais de pontuação e teve por objetivo empregar corretamente os sinais de pontuação. Por essa razão, a professora-pesquisadora elaborou uma atividade na qual havia um texto pertencente ao gênero carta do leitor, produzido pela professora-pesquisadora, sem nenhuma pontuação, para ser pontuado. Ela leu o enunciado da atividade para a classe e explicou o que a turma deveria fazer. Cada aluno leu individualmente o texto e tentou pontuar. Posteriormente, quando todos tinham avisado que terminaram a atividade, a professora-pesquisadora fez a correção na lousa e orientou os alunos, que tinham dificuldade da leitura, a enumerar as linhas para localizar o trecho do texto que

precisava pontuar. Para tanto, fez a leitura do texto com entonação e perguntava para os estudantes qual ponto era adequado para aquela frase ou parágrafo do texto. Metade da turma conseguiu desenvolver a atividade com autonomia.

A atividade 2, da 7ª oficina, teve por objetivo empregar corretamente a acentuação. A turma recebeu um texto informativo sobre a vacinação, no qual as palavras estavam sem acentuação. Dessa forma, a professora-pesquisadora iniciou a leitura e fazia pausas para perguntar se, naquele trecho que tinha lido, havia alguma palavra que precisava ser acentuada. Por conta das crianças em processo de alfabetização, foi necessário pedir para esses alunos, e também aqueles que quisessem, enumerar as linhas dos textos, pois ficaria mais fácil para localizar a palavra que estava sem acentuação. As palavras que a turma identificou com autonomia para serem acentuadas foram as terminadas em **ão**. Porém, essas palavras terminadas em **ão** não recebem um acento e, sim um sinal gráfico para marcar a nasalidade. O pronome *você* também foi acentuado com facilidade. Para outras palavras, a professora-pesquisadora precisou “chamar a palavra” para que os alunos percebessem a sílaba tônica das palavras que deveria ser acentuada. Assim, todos conseguiram realizar a atividade proposta.

A atividade 3, da 7ª oficina, teve por objetivo realizar corretamente concordância nominal e verbal nas frases. Primeiramente, foi explicado à turma o conceito de concordância nominal e verbal e da importância destes para a compreensão do texto, e para deixá-lo de acordo com as regras da língua padrão. Em seguida, os alunos tinham que realizar três exercícios. O primeiro abordava somente a concordância nominal. Essa atividade tinha seis frases com lacunas e um quadro de palavras que deveriam ser usadas para completar esses espaços nos enunciados. As crianças realizaram essa atividade individualmente e com facilidade. Quando todos terminaram, foi realizada, somente, uma correção verbal. O segundo exercício tratava apenas de concordância verbal, cuja tarefa era de completar seis frases lacunadas com uma das duas formas de determinados verbos dadas como opções, sendo uma das formas no plural e outra no singular. Assim, o estudante deveria escolher dos parênteses a forma correta e preencher a lacuna das frases. Alguns estudantes precisaram de ajuda para encontrar o verbo que melhor se adequa à frase. Por isso a professora-pesquisadora, após a leitura das frases, perguntava à turma se aquela ação descrita estava acontecendo no passado, no presente ou no futuro. No final, o último exercício contemplava a concordância nominal e verbal. Os alunos precisam

reescrever as frases de acordo com a concordância nominal e verbal. As quatro frases apresentadas no exercício estavam escritas de forma incorreta, no que se refere à concordância nominal e verbal. Nessa atividade, foi preciso um auxílio maior, uma vez que, para muitos alunos, a frase estava escrita corretamente, porque, na linguagem oral, eles falam do jeito que estava escrito no exercício. Ouvimos até “eu falo assim, “meu pai fala assim” etc. Então, foi preciso explicar também que, numa conversa informal com os amigos, pode ser permitido falar “desse jeito”, visto que eles se entendem no diálogo, mas que, em situações formais de comunicação, de forma escrita ou oral, devemos usar e seguir as regras da Língua Portuguesa.

A atividade 4, a última da 7ª oficina, teve por objetivo empregar corretamente a grafia das palavras. Para tanto, a professora-pesquisadora elaborou uma atividade na qual havia 28 palavras escritas incorretamente, retiradas das produções iniciais desta turma. Foi uma das atividades que a maioria das crianças mais participaram e demonstraram interesse. Cada palavra era lida por um aluno exatamente como estava na escrita. Após a leitura de cada palavra, a professora-pesquisadora perguntava às crianças o que queriam escrever, e, rapidamente, alguns alunos se pronunciavam para dizer o jeito certo que essa palavra deveria ser escrita e quais letras que precisavam acrescentar ou tirar. Algumas crianças, quando liam a palavra, por vezes, já liam de forma correta. Foi interessante que, para tentar ler “KBS”, solicitamos ao aluno que, na época, escreveu a palavra cabeça dessa forma e, ao tentar ler “KBS”, não conseguiu e falou “Nossa, o que tentaram escrever aqui?”. Nenhum aluno da turma respondeu e, então, a professora-pesquisadora respondeu que a criança tentou responder “cabeça” e parte da turma achou engraçado.

Finalizada a 3ª etapa da SD, com a realização dos módulos de aprendizagem divididos pelas três capacidades de linguagem e sobre os elementos transversais da língua, encaminhamos para a 4ª etapa e última atividade da SD, que é a produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor. A atividade 1, da 8ª oficina, tem como objetivo colocar em prática os conhecimentos apropriados pelos estudantes separadamente nos módulos de aprendizagem para a produção final do gênero carta do leitor. Para atender a esse objetivo, a professora-pesquisadora leu o enunciado da atividade para a turma e, em seguida, releu a reportagem *Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no maranhão*, retirada do jornal *Mídia Ninja*, que estava sendo projetada na parede da sala de aula, e que foi escolhida por eles para opinar por escrito e, para isso, utilizar o gênero carta do leitor. Após o término da leitura, um

aluno, que sempre foi participativo e assíduo nas aulas e nas atividades da SD, perguntou se ele poderia escrever o texto usando a letra de forma, porque, além de pensar no formato da letra, ele tinha que lembrar de como era escrito o texto (estava se referindo à estrutura do gênero carta do leitor) e pensar em como iria escrever sua opinião que era muita coisa para pensar ao mesmo tempo. Diante desse questionamento, a professora-pesquisadora concordou com a fala do aluno em questão, e respondeu que todos os estudantes poderiam escrever com a letra que eles achavam mais fácil para produzir o texto. Notamos que alguns estudantes, os mais participativos e considerados ótimos alunos, estavam um pouco ansiosos com a produção final do gênero carta do leitor. Percebemos também um esforço da maioria das crianças em realizar essa última atividade. A veiculação dos textos produzidos pelos estudantes foi por meio de um livro organizado, cujo lançamento foi feito com uma tarde de autógrafo na escola, finalizando, assim, o projeto de comunicação.

Na seção seguinte, apresentamos a análise das produções iniciais e finais.

5 ANÁLISE DOS TEXTOS INICIAIS E FINAIS PRODUZIDOS PELAS CRIANÇAS

Nesta seção, analisamos e discutimos os textos produzidos pelos estudantes, tanto na PI quanto na PF, durante o procedimento didático em torno do gênero carta do leitor. A análise dos textos foi feita de acordo com a grade de análise apresentada na seção da abordagem metodológica da pesquisa, na subseção 4.6.

Primeiramente será apresentada a análise dos textos da PI e sua respectiva síntese e, em seguida, a análise dos textos da PF. Posteriormente, foi feita uma análise comparativa entre os textos da PI e os da PF, elucidada por meio de um quadro, contendo os resultados comparativos. Por meio dessa análise, elaboramos as generalizações da pesquisa.

5.1 Análise dos textos da produção inicial

PI (GRUPO 1)

OLAESSONICOLLASAIABORVOQUEANPOTE

OLÁ, EU SOU O NICOLLAS

(não conseguimos recuperar o restante da produção)

O texto selecionado, do grupo1, para análise está composto de apenas uma frase da qual foi somente possível identificar o produtor do texto. A escrita do agente-produtor relaciona-se com a escrita de uma criança de 1º ano escolar. Os agentes produtores desse grupo, embora estejam matriculados no 4º ano, são crianças ainda em processo de apropriação do sistema de escrita alfabética, talvez por terem cursado o segundo e o terceiro anos remotamente.

PI (GRUPO 2)

MEU NOME E PEDRO HENRIQUE VIEIRA
EU ADOREI O SEU TEXTO FOI LEGAU

MEU NOME É PEDRO HENRIQUE VIEIRA.
EU ADOREI O SEU TEXTO, FOI LEGAL.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

O texto selecionado, do grupo 2, para análise está composto por apenas duas frases. Na primeira, o autor se identifica, e, na segunda, expõe sua opinião sobre o texto-fonte, com a justificativa de que o texto “foi legal”. A justificativa dada pode se referir tanto ao conteúdo do texto-fonte como uma denúncia da violência contra o aluno quanto o próprio fato apresentado. Porém, embora do ponto de vista sintático seja possível essa segunda interpretação, não a consideramos provável do ponto de vista semântico.

PI (GRUPO 3)

OI UM NOME: NYKOLAS MUTUPAZI EUÃO AGILEHAU.
DUAQLE POFESOFE Q RAPO AKPSDOMININO BAURU SP.

OI MEU NOME: NYKOLAS MUTUPAZI . EU NÃO ACHEI LEGAL.
AQUELE PROFESSOR QUE RASPOU A CABEÇA DO MENINO BAURU-SP.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

(Texto reescrito pela pesquisadora)

O texto selecionado para representar os problemas de escrita do grupo 3 também está composto por apenas duas frases com escrita condensada e aglutinada. Na primeira, o enunciador se identifica e emprega os dois pontos após a palavra “nome”, pois, diariamente, a escrita do nome completo do aluno é solicitada no cabeçalho. Além disso, na primeira e segunda frase, o agente-produtor escreve de maneira hipossegmentada, uma vez que está se apropriando do código de escrita alfabética. Na primeira frase, ele também opina sobre o fato relatado no texto-fonte,

porém sem justificá-la. Já na segunda frase, o aluno faz uma breve referência ao fato contido na reportagem, e termina com o nome da cidade em que mora. Em ambas as frases o agente-produtor usa apenas o ponto final; o interior das frases não é pontuado.

PI (GRUPO 4)

OI EU SOALUNA DO 4ª ANO C EU VIM DA MINHA O PINIÃO SOBRE A CARTA DO LERTOR
EU NÃO CONCORDU. MARCELA- BAURU -SP

OI, EU SOU ALUNA DO 4º ANO C. EU VIM DAR MINHA OPINIÃO SOBRE A CARTA DO
LEITOR. EU NÃO CONCORDO. MARCELA- BAURU -SP.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

A produção inicial selecionada do grupo 4, para análise, é constituída por apresentar apenas três frases, em cada uma foi usado o ponto final. Na primeira, a aluna se apresenta à turma escolar em que está inserida. Já, na segunda frase, a estudante afirma que irá dar sua opinião sobre a carta do leitor. Embora a aluna demonstre ter compreendido o intuito da interação mediada pela carta do leitor, que é expor sua opinião sobre algo, confundiu o texto-fonte, a reportagem lida pela professora-pesquisadora, com o gênero carta do leitor, solicitado na consigna para a realização dessa ação de linguagem. Na terceira frase, a aluna opina, mas sem justificar. Logo em seguida, assina a carta ao escrever seu nome, como é usual nas cartas pessoais, o nome da cidade e do estado nos quais produziu o texto.

PI (GRUPO 5)

SAUDASOES SOU A ELIENY ESTUDO NA ESCOLA EMEF DIRCE BOEMER G DE AZEVEDO
EU NÃO CONCORDO COMO CORDENADO DE RASPAR A CABEÇA DO MININO O
CORDENADO DEVE SER PRESO NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DO MENINO,
BAURU.

SAUDAÇÕES,

SOU A ELIENY. ESTUDO NA ESCOLA EMEF DIRCE BOEMER G DE AZEVEDO. EU NÃO
CONCORDO COM O COORDENADOR DE RASPAR A CABEÇA DO MENINO. O
COORDENADOR DEVE SER PRESO. NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DO MENINO.
BAURU.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

O texto representante do grupo 5 inicia-se com a palavra “saudasoes”, como cumprimento aos leitores. Quando a professora-pesquisadora apresentou a estrutura do gênero solicitado, para realizar uma produção coletiva a respeito do gênero requisitado na consigna, a aluna, possivelmente, compreendeu que a palavra *saudação* devesse constar na carta e não como um conceito que designa o nome de uma das partes da carta. Depois, ela se apresenta pelo nome e registra o nome na escola da qual estuda. Logo em seguida, opina e relata brevemente a respeito do fato, dá uma sugestão (“o coordenador deve ser preso”), porém não justifica sua opinião. Quanto à pontuação, esta é empregada inadequadamente, isto é, pontua onde não é para pontuar e deixa de pontuar quando é necessário.

De modo geral, ao analisar as produções iniciais dos sujeitos da pesquisa por meio de critérios desenvolvidos pela professora-pesquisadora e sua orientadora, vemos que, em relação à capacidade de ação, que compreende o contexto de produção e conteúdo temático da ação de linguagem, nenhum dos textos escolhidos faz referência ao texto-fonte. Entretanto, os textos de Nycolas e de Elieny relatam o fato que foi discutido na reportagem lida para turma. Isso mostra que ambos se atentaram ao conteúdo do texto-fonte, identificando o fato exposto. Já os textos de Pedro e de Marcela mostram que ambos não conseguiram identificar o fato, e, por conseguinte, o conteúdo temático do texto-fonte. Por isso não há nem comentário sobre o fato em seus textos. A respeito da finalidade da interação com a matéria-fonte,

em todas as produções iniciais selecionadas⁶, os agentes-produtores opinaram sobre a reportagem.

No que se refere às capacidades discursivas, portanto aquelas que correspondem à infraestrutura para produzir a carta do leitor, em relação ao plano global do texto, notamos que o texto de Pedro (grupo 2) não foi produzido de acordo com as características e estrutura do gênero carta do leitor; utilizou alguns elementos que caracterizam o discurso interativo (pronomes pessoais que remetem a própria interação verbal: *meu*, *eu* e *seu*; presença de nome próprio: Pedro Henrique Vieira; verbo na 1ª pessoa do indicativo: *adorei*) e, quanto a sequências textuais, notamos um embrião de tese (*eu adorei o seu texto*) e um argumento genérico (*foi legau*).

Quanto ao texto de Nycolas (grupo 3), em relação à estrutura do gênero carta do leitor, o texto foi elaborado com apenas três de suas partes (seção de contato, desenvolvimento e seção de despedida). Na seção de contato, o agente-produtor faz a saudação (*oi*), cujo tratamento informal, possivelmente, pode ser por inferência da saudação dos textos de referência apresentados para a sensibilização ao gênero. Já no corpo da carta do leitor, percebemos um embrião de desenvolvimento, visto que o locutor apenas apresentou sua opinião (*euaõ agilehau*) sem justificativa (argumentos) e conclusão. Na seção de despedida do texto, foram utilizadas todas as informações necessárias: nome do autor, cidade e estado. Porém, o nome do autor está na seção de saudação quando deveria, na escrita do gênero por um adulto, estar na seção de despedida. Ressalvamos, no entanto, que nos textos de referência escritos por crianças, o nome do produtor estava na saudação, como uma forma de sua apresentação. Isto posto, considerando a possibilidade de variação do gênero e adaptação do gênero de referência ao público infantojuvenil, não consideramos erro a informalidade na saudação e a troca de lugar do nome do agente-produtor.

Com relação ao tipo de discurso, o agente-produtor utilizou unidades que caracterizam o discurso interativo (pronomes pessoais que remetem a própria interação verbal: *um* (meu), *eu*; presença de nome próprio: *Nycolas*; verbo na 1ª pessoa do indicativo: *agi* (achei). Outra unidade que também caracteriza o discurso interativo é a saudação *oi*, demonstrando que o agente-produtor está implicado no momento de ação de linguagem. Quanto a sequências textuais, notamos um embrião

⁶ O texto de Nicollas (grupo 1) não está incluído na análise geral, por capacidades de linguagem, em função de não ser possível a compreensão do seu conteúdo, com exceção da sua apresentação.

de tese (*Euão agilehau.Duaqle pofesofe q rapo akpsdominino*), sem apresentar argumento, nem conclusão.

O texto de Marcela (grupo 4), no que diz respeito ao plano global, também foi elaborado com apenas três de suas partes (seção de contato, desenvolvimento e seção de despedida). Na seção de contato, o agente-produtor faz a saudação (*oi*); no corpo da carta do leitor, percebemos um embrião de desenvolvimento, visto que o locutor também apresentou apenas sua opinião (*eu não concordo*) sem justificativa (argumentos) e conclusão. Na seção de despedida do texto, foram utilizadas todas as informações necessárias: nome do autor, cidade e estado.

No que se refere ao tipo de discurso, foram utilizadas unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo (pronomes pessoais que remetem à própria interação verbal: *eu*, *minha* e *seu*; presença de nome próprio: *Marcela*; verbos na 1ª pessoa do presente do indicativo: *so* (sou), *vim da*, *concordu*. Outra unidade que também caracteriza o discurso interativo é a saudação *oi*, demonstrando que o agente-produtor está implicado no momento de ação de linguagem. Quanto a sequências textuais, notamos um embrião de tese (*eu não concordu*) sem argumento e sem conclusão.

Finalmente, o texto de Elieny (grupo 5), a respeito do plano global, de modo análogo aos textos anteriores, foi produzido com apenas três de suas partes (seção de contato, desenvolvimento e seção de despedida). Na seção de contato, o agente-produtor faz a saudação com a própria palavra (*saudasoes*) e se apresenta, informando também o nome da escola onde estuda. Já no corpo da carta do leitor, analisamos a seção desenvolvimento com duas possibilidades. A primeira interpretamos que o desenvolvimento está completo (contém opinião, justificativa e conclusão), porém com alteração na ordem entre o argumento (justificativa) e a conclusão. Nessa primeira interpretação, entendemos como argumento *não pode raspar a cabeça do menino*, e como conclusão *o cordenado deve ser preso*. Na segunda interpretação, o desenvolvimento não está completo, pois falta o argumento. Entendemos que o fragmento *o cordenado deve ser preso não pode raspar a cabeça do menino* como a conclusão da sequência argumentativa.

Em relação ao tipo de discurso, foram utilizadas unidades linguísticas que caracterizam o discurso interativo (pronomes pessoais *eu* que remete à própria interação verbal; presença de nome próprio: *Elieny*; verbos na 1ª pessoa do presente do indicativo: *sou*, *estudo*, *concordo*; verbo no presente do indicativo: *deve ser* e *pode*

raspar. Quanto a sequências textuais, há o predomínio da sequência argumentativa, conforme observamos na seção desenvolvimento do plano global do texto.

Acerca das capacidades linguístico-discursivas, que envolvem os mecanismos de textualização e os enunciativos, analisamos, primeiramente, os de textualização. No que se refere ao mecanismo de conexão, observamos que, em nenhum dos textos possui elementos linguísticos de conexão: não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias.

Quanto aos elementos de coesão nominal, no texto de Pedro (grupo 2), há duas séries anafóricas: a introdução do referente textual *Pedro Henrique Vieira*, retomado pelo pronome pessoal *eu*, e a outra série somente houve a retomada, mas não a introdução do referente. Esse segundo referente entendemos ser o agente-produtor da reportagem, que foi retomado por um sintagma nominal possessivo (seu texto), que, por sua vez, foi retomado por um apagamento (elipse antes de “foi legau”). Quanto ao texto de Nycolas (grupo 3), encontramos séries anafóricas: a introdução do referente *Nycolas* como agente-produtor da carta do leitor, retomado pelo pronome de 1ª pessoa do singular *eu*, e o referente *duaqlle pofesofe*, retomado pelo pronome relativo *que*. Com relação ao texto de Marcela (grupo 4), encontramos apenas uma série anafórica: a introdução do próprio agente-produtor como referente textual, que foi retomado pelo pronome pessoal *eu*, pelo sintagma nominal possessivo *minha opinião* e novamente pelo pronome pessoal *eu*. Finalmente, quanto ao texto de Elieny (grupo 5), encontramos duas séries anafóricas: o próprio agente-produtor, retomado por apagamento e pelo pronome pessoal *eu*; o segundo referente textual é o *cordenado*, retomado por um sintagma nominal definido, sem mudança lexical: o *cordenado*.

Com relação à coesão verbal, observamos que, no texto de Pedro (grupo 2), há três verbos, sendo um empregado no presente do indicativo (*é*) e dois no passado perfeito (*adorei*, *foi*). No texto de Nycolas (grupo 3) há apenas dois verbos empregados no pretérito perfeito (*agi* = *achei*, *rapo* = *raspou*). Já no texto de Marcela (grupo 4) há três verbos, sendo dois empregados no presente do indicativo (*sou*, *concordu*) e um no pretérito perfeito (*vim da*). Quanto ao texto de Elieny (grupo 5), encontramos seis verbos, dos quais cinco foram empregados no presente do indicativo (*sou*, *estudo*, *não concordo*, *deve ser* e *não pode raspar*) e um verbo no infinitivo (*raspar*). Sobre esse mecanismo observamos que os textos do grupo 2 e 3 não apresentaram o

presente do indicativo como predominante. Isso ocorre apenas nos textos do grupo 4 e 5.

No que se refere aos mecanismos enunciativos, observamos que nos textos de Nicollas (grupo 1), de Pedro (grupo 2), de Nycolas (grupo 3) e de Marcela (grupo 4) há apenas a voz do autor empírico. Já no texto de Elieny (grupo 5), há a voz do autor empírico e outras vozes sociais: voz de instituição militar (*o cordenado deve ser preso*) e voz institucional dos direitos humanos (*não pode raspar a cabeça do menino*).

No que diz respeito às modalizações, estas foram encontradas em três dos cinco textos analisados: no texto de Elieny (grupo 5), foram encontradas duas modalizações do tipo deôntica (*deve ser preso* e *não pode raspar a cabeça do menino*); no texto de Pedro (grupo 2), foram encontradas duas modalizações apreciativas (Eu *adorei* o seu texto; foi *legal*); no texto de Nycolas (grupo 3) também encontramos uma modalização apreciativa (Eu não *achei legal*).

Quanto aos elementos transversais, observamos que nos textos dos cinco grupos não foram incorporadas as informações necessárias para a sua compreensão: a indicação do texto-fonte, a descrição do fato sobre o qual está se emitindo uma opinião e a justificativa dessa opinião. Entendemos que tais informações não foram apresentadas porque foram contextualizadas no momento da ação de linguagem e seus produtores tiveram dificuldade de inseri-las no texto e assim recuperar o seu sentido. Desse modo, a nosso juízo, os textos foram escritos tendo por base a objetivação da linguagem interior, sem a devida precisão sintática.

Com relação às regras primárias da língua, observamos que a regra de acentuação só foi violada em apenas um caso: um no texto de Pedro (*meu nome e Pedro Henrique Vieira*). Outro caso refere-se à ausência de marcação do sinal diacrítico til, no texto de Elieny, na palavra *saudasoes*. Sobre a pontuação, notamos que essa regra não foi muito utilizada, e quando se usa, muitas vezes, é de forma inadequada. No texto de Pedro (grupo 2), não há nenhum sinal de pontuação. No texto de Nycolas (grupo 3), há apenas dois pontos finais: um no final de cada frase que constitui o texto. Há também o emprego inadequado dos dois pontos. Quanto ao texto de Marcela (grupo 4), há apenas um ponto final. Finalmente, no texto de Elieny (grupo 5), há o emprego inadequado de uma vírgula, quando deveria ser usado o ponto final. Este foi empregado somente após o nome da cidade (*Bauru*)

No que diz respeito à concordância nominal e verbal não encontramos nenhuma infração da norma de prestígio. Em relação à grafia, avaliamos que seja o

problema mais recorrente dos elementos transversais. No texto de Pedro (grupo 2), encontramos a grafia *legau*, demonstrando a dificuldade do emprego L/U em final de palavra. No texto de Nycolas (grupo 3), foram encontrados problemas de grafia de diversas ordens; todas relacionadas ao processo de alfabetização: a) troca de letra e omissão de letra *UM* (meu) e *DUAQLE* (daquele); b) palavra ininteligível *MUTUPAZI*; c) escrita aglutinada e omissão de letra *EUÃO*; d) troca do fonema fricativo surdo ([ʃ]) pelo fonema fricativo sonoro ([ʒ]), omissão de letra *e*, confusão entre som da letra e nome da letra (G/H), troca de letra (L/U) e escrita aglutinada *AGILEHAU* (ACHEI LEGAL); e) dificuldade em estruturar sílabas não canônicas (PRO por PO) e travadas (SSOR por SOFE): *POFESOFÉ* (PROFESSOR); f) escrita silábica Q (QUE) e *AKPS* (A CABEÇA); g) dificuldade em estruturar sílabas não canônicas e omissão de letra *RAPO* (RASPOU); h) influência da linguagem oral e problema de segmentação *DOMININO* (DO MENINO).

No texto de Marcela (grupo 4), encontramos os seguintes problemas: a) de aglutinação e omissão da letra U: *SOALUNA* (SOU ALUNA); b) omissão da marca do infinitivo *VIM DA* (VIM DAR); c) segmentação indevida *O PINIÃO* (OPINIÃO); d) troca da letra I pela letra R: *LERTOR* (LEITOR); e) influência da oralidade: *CONCORDU* (CONCORDO).

Por fim, no texto de Elieny (grupo 5), foram encontrados problemas de: a) correlação grafema/fonema com disputa de letras para a mesma posição do fonema [s] (concorrência das letras Ç e S): *SAUDASOES* (SAUDAÇÕES); b) dificuldade com a estrutura de sílaba não canônica e travada: *CORDENADO* (COORDENADOR); c) influência da oralidade: *MININO* (MENINO).

5.2 Análise dos textos da Produção Final

PF (GRUPO 1)

1 MINHA OPINIÃO NÃO COÃOCOR DO
 2 PORQUE A CRIANÇA ÇOFREL
 3 E I ÇO É UM CRIME
 4 I COORDENADOR FEIS OS COLEGA
 5 RIRDELE O BRIGADO MEU JONAL
 6 PARA VI UMA FOFOCA

7 EU MORO NO BAURU ES TADO
8 SÃO PAULO EU SSO NICOLLAS RUIZ
9 DE PAULA FERRERA

MINHA OPINIÃO: NÃO CONCORDO PORQUE A CRIANÇA SOFREU. ISSO É UM CRIME E O COORDENADOR FEZ OS COLEGAS RIREM DELE. OBRIGADO, MEU JORNAL.

PARA VOCÊ UMA FOFOCA: EU MORO EM BAURU, ESTADO DE SÃO PAULO. EU SOU O NICOLLAS RUIZ DE PAULA FERREIRA.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

Acerca das representações sobre o contexto de produção, o agente-produtor não faz referência ao texto-fonte e já inicia o texto com sua opinião sobre o fato discutido na reportagem (MINHA OPINIÃO NÃO COÃOCOR DO). Contudo, por não ter semiotizado explicitamente o conteúdo temático da reportagem no seu texto, o leitor não compreenderá o assunto tratado na carta do leitor, ficando esse conteúdo quase que totalmente no plano psicológico do produtor do texto.

Já em relação à arquitetura textual, o plano global do texto não contempla todas as partes da estrutura do gênero carta do leitor: não há a seção de contato (saudação); não há referência ao texto-fonte (introdução); e há seção de desenvolvimento com opinião (MINHA OPINIÃO NÃO COÃOCOR DO); com justificativa (PORQUE A CRIANÇA ÇOFREL) e argumentos (E I ÇO É UM CRIME I COORDENADOR FEIS OS COLEGA RIRDELE); e há conclusão em forma de agradecimento (O BRIGADO MEU JONAL). Há também a seção de despedida (PARA VI UMA FOFOCA EU MORO NO BAURU ES TADO SÃO PAULO EU SSO NICOLLAS RUIZ DE PAULA FERRERA).

O texto contém algumas unidades lexicais do discurso interativo, como: a) pronome de primeira pessoa, que indica a implicação das instâncias enunciativas: MINHA, EU (2 ocorrências), MEU; b) presença de nome próprio: Nicollas Ruiz De Paula Ferrera; c) desinência verbal de 1ª pessoa: (NÃO) COÃOCOR DO, MORO, SSO (sou); d) predominância do sistema verbal do presente do indicativo: (É, NÃO COÃOCOR DO, linha 4; MORO, linha 7; SSO, linha 8); e) presença do subsistema verbal do tempo passado - pretérito perfeito - (ÇOFREL, linha 2; FEIS, linha 4) e f) presença do ostensivo (I ÇO, linha 3).

Quanto à sequência textual, o conteúdo temático do texto foi organizado linearmente por meio da sequência textual argumentativa: inicia-se com a opinião (MINHA OPINIÃO NÃO COÃOCOR DO); justificativa (PORQUE A CRIANÇA ÇOFREL); argumento 1 (E I ÇO É UM CRIME); argumento 2 (I COORDENADOR FEIS OS COLEGA RIR DELE), e uma conclusão inadequada em forma de agradecimento (O BRIGADO MEU JONAL). Tendo em vista a análise dessa categoria, consideramos que o estudante Nicollas conseguiu formar a base argumentativa e a explicitou em seu texto.

No que se refere aos mecanismos de textualização, o texto apresenta apenas o conectivo *PORQUE* (linha 2) que justifica a opinião do produtor do texto e o conectivo *E* (linha 3), que trata de conexões mais locais, mais superficiais. Quanto à coesão nominal, o texto contém dois referentes textuais: *A CRIANÇA* (linha 2), que é retomado por outro sintagma lexical: *DELE* (linha 5). O referente *COORDENADOR* não foi retomado. Já em relação à coesão verbal, há verbos no presente: *É* (linha 3); *NÃO COÃOCOR DO* (linha 4); *MORO* (linha 7); *SSO* (linha 8); e verbos no pretérito perfeito: *ÇOFREL* (linha 2) e no infinitivo: *RIR* (linha 5).

Quanto aos mecanismos enunciativos, além de sua voz, o produtor mobilizou outras vozes sociais, a voz de regras sociais de convivência (*I COORDENADOR FEIS OS COLEGA RIRDELE*) e uma voz de instância jurídica (*E I ÇO É UM CRIME*). Por fim, não foram encontradas relações modais.

A respeito dos elementos transversais da língua, encontramos alguns problemas de escrita: falta de pontuação, grafia, omissão de letra, troca de letra, separação de sílaba, segmentação e influência da oralidade. Em relação à pontuação, o texto não apresenta nenhum sinal de pontuação. Acerca da grafia das palavras, identificamos: a) omissão da letra R no substantivo *JORNAL* (linha 5); b) troca do U por L no final das palavras: *ÇOFREL* (linha 2); c) troca dos SS pelo Ç: *I ÇO* (linha 3) e troca de S por SS: *SSO* (linha 8); d) confusão do som nasal N por ão: *COÃOCOR DO*; e) segmentação equivocada da palavra *COÃOCOR DO* (linha 1), *I ÇO* (linha 3), *RIRDELE* e *O BRIGADO* (ambos na linha 5), *ES TADO* (linha 7). Sobre a influência da oralidade na escrita, identificamos o verbo *COÃOCOR DO* (linha 1), *I* e *FEIS* (linha 5) e *SSO* (linha 8).

No que se refere às categorias de objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, podemos afirmar que a PF do grupo 1 é uma objetivação em trânsito para a genericidade para-si porque superou a PI, sendo que

houve uma melhora no desenvolvimento do raciocínio argumentativo na produção final. O estudante realizou uma ação de linguagem com novas generalizações e com uma tomada de consciência.

Acerca da prática social do estudante, com as operações de linguagem desenvolvidas pela SD e pela orientação da professora-pesquisadora, ocorreu uma requalificação em relação ao ponto de partida. Logo, este já não é mais o mesmo, pois desenvolveu uma base argumentativa em seu texto, isso mostra que teve indícios de uma síntese.

PF (GRUPO 2)

1 OI JORNAU EU LI A REPOR TA GEN
 2 É ERADO O DIRETOR RASPAR A CABESA
 3 DO GAROTO E OS ALUNOS POR TIRAR
 4 SARO É ERADO, E O DIRE TOR NÃO
 5 TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A
 6 CABESA DA CRIANSA O BRIGADO
 7 POR MIOVE E MI ISCITAR MEU NOME E
 8 PEDRO HENRIQUE VIEIRA E O NOME
 9 DA MINHA SIDAI E ESTADO É MEU
 10 PAIS E BAURU E ESTADO DE SANPAULO

OI, JORNAL:

EU LI A REPORTAGEM. É ERRADO O DIRETOR RASPAR A CABEÇA DO GAROTO. E OS ALUNOS, POR TIRAREM SARRO, É ERRADO. E O DIRETOR NÃO TEM ESSE DIREITO PARA RASPAR A CABEÇA DA CRIANÇA. OBRIGADO POR ME OUVIR E ME ESCUTAR.

MEU NOME É PEDRO HENRIQUE VIEIRA E O NOME DA MINHA CIDADE E ESTADO E MEU PAÍS E BAURU, ESTADO DE SÃO PAULO.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

Do ponto de vista das características do gênero, no que diz respeito ao contexto de produção, faz referência ao texto-fonte (*EU LI A REPOR TA GEN*), sem nomeá-lo, mas opina sobre o fato que a reportagem problematiza. Com sua opinião, o produtor do texto adentra ao conteúdo temático da carta do leitor, identificando o fato discutido

no texto-fonte, reconhecendo também o conteúdo temático discutido no texto-fonte. Contudo, não ultrapassou os limites dessa identificação.

No que se refere à infraestrutura textual, há uma preocupação em atender a estrutura composicional do gênero: há a saudação (*OI JORNAU*); introduziu o assunto (*EU LI A REPOR TA GEN*), sem citar o texto-fonte; apresenta um incipiente desenvolvimento com duas opiniões sobre o fato, um argumento e uma conclusão. Há a seção de despedida (*MEU NOME E PEDRO HENRIQUE VIEIRA E O NOME DA MINHA SIDAÍ E ESTADO É MEU PAÍS E BAURU E ESTADO DE SANPAULO*). Sobre essa última seção, o agente produtor condensou informações sobre cidade, estado e país na palavra *Bauru*. Na sequência, escreve o estado, provavelmente, mediado pela memória da escrita do cabeçalho.

O texto contém unidades lexicais do discurso interativo, como: pronomes de primeira pessoa: pessoal, oblíquo e possessivo: *EU* (linha 1); *MIOVE* (linha 7); *MI ISCITAR* (linha 7); *MEU NOME* (linha 7); *MINHA SIDAÍ* (linha 9); *MEU PAÍS* (linha 9/10); verbos no presente do indicativo *É* (linhas 2, 4, 7 e 9) e *NÃO TEM* (linhas 4/5); verbo no pretérito perfeito: *LI* (linha 1).

No que se refere à sequência textual, na seção do desenvolvimento, o produtor apresentou duas opiniões sobre o fato (*É ERADO O DIRETOR RASPAR A CABESA DO GAROTO E OS ALUNOS POR TIRAR SARO É ERADO*) e um argumento (*O DIRE TOR NÃO TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A CABESA DA CRIANSA*), mas sem desdobramentos do conteúdo do argumento para sustentar a opinião; apresentou equivocadamente a conclusão em forma de agradecimento (*O BRIGADO POR MIOVE E MI ISCITAR*). Quanto à formação da base argumentativa, está em desenvolvimento, pois o agente-produtor emitiu duas opiniões sobre o fato e apresentou um argumento. Além disso, demonstra saber a existência de uma conclusão, embora não tenha conseguido desenvolver uma conclusão que contenha uma solução, apresentando, portanto, indícios de formação dessa parte da base argumentativa.

Com relação aos mecanismos de textualização, o texto apresenta apenas o conectivo *E* (linhas 3, 4, 7, 8, 9, 10 (com 2 ocorrências), que trata de conexões mais locais, mais superficiais. O texto contém basicamente dois referentes textuais: *O DIRETOR* (linha 2), que é retomado pelo mesmo sintagma lexical (*O DIRETOR*, linha 4) e *GAROTO* (linha 3), retomado por *CRIANÇA* (linha 6). Quanto à coesão verbal, há verbos no presente: *É* (linhas 2, 4, 7 e 10); *NÃO TEM* (linhas 4-5); no pretérito perfeito:

LI (linha 1) e no infinitivo: *RASPAR* (linhas 2 e 5); *TIRAR* (linha 3); *OVE* (linha 7) e *ISCITAR* (linha 7).

No que se refere aos mecanismos enunciativos, além de sua voz, o produtor mobilizou outras vozes sociais, como a do jornalista que produziu o texto-fonte (*LI A REPOR TA GEN*); a voz de regras sociais de convivência (*OS ALUNOS POR TIRAR SARO É ERADO*) e uma voz de instância jurídica (*O DIRE TOR NÃO TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A CABESA DA CRIANSA*).

Sobre o uso de modalização, destacamos que, embora o agente-produtor do texto não empregue as unidades linguísticas que operam como modalizadores, é perceptível a avaliação do conteúdo temático que ele faz, tanto do mundo físico quanto do mundo social. Do mundo físico a avaliação se dá pela oração impessoal incompleta, por desconhecer tais unidades, como nos trechos que reformulamos: *É* (evidente que é) *ERADO O DIRETOR RASPAR A CABESA DO GAROTO E É ERADO OS ALUNOS POR TIRAR SARO*. A avaliação do mundo social também se faz por incompletude dos modalizadores, conforme o trecho *O DIRE TOR NÃO* (deve ter) *TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A CABESA DA CRIANSA*.

Mesmo que a modalização lógica não tenha sido trabalhada na Sequência Didática, esse tipo de avaliação aparece quando o produtor avalia o comportamento do diretor que raspou a cabeça do aluno e o comportamento os alunos que riram do aluno com a cabeça raspada. Embora também não encontremos nenhum modalizador deôntico, há avaliação do conteúdo temático no âmbito do direito (*NÃO TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A CABESA DA CRIANSA*).

Quanto aos elementos transversais, o texto apresenta problemas de diversas naturezas: grafia, segmentação, influência da oralidade; troca de letras e concordância verbal.

Com relação à grafia, encontramos problemas de troca de letras: a) L por U (*JORNAU*); b) Ç por S (*CABESA* e *CRIANSA*); c) C por S (*SIDAI*); d) ão por N (*SANPAULO*); e) emprego de RR por R (*ERADO*, *SARO*); f) emprego de SS por S (*ESA*); g) emprego de M por N (*REPOR TA GEN*, *TEN*). Notamos que as trocas de letras concentram-se naquelas letras que concorrem à mesma posição para representar o mesmo som, caso das letras S, Ç, C; aquelas que assumem pronúncia igual em contextos diferentes (S e SS) e (RR e R) e confusão entre L e U em sílabas finais e, finalmente, a confusão do som nasal ão por N. Ressalvamos que tais trocas de letras é bastante comum em estudantes na fase de alfabetização.

Em relação ao problema de concordância verbal, encontramos apenas uma ocorrência: tirarem por tirar (*OS ALUNOS POR TIRAR SARO*). Outro problema também comum no período de alfabetização é a influência da oralidade na escrita, em: a) MIOVE; b) MI ISCITAR; c) SIDAI.

Há também um problema de grafia que atribuímos à distração do estudante: DIREITO por *DIRAITO*.

No que se refere às categorias de objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, podemos afirmar que a PF do grupo 2, é uma objetivação que está em trânsito para a apropriação da objetivação genérica para-si, pois ocorreu uma superação em relação a sua produção inicial. Houve um avanço tanto na formulação da base argumentativa quanto na utilização do gênero carta do leitor para materializar suas ideias. Portanto, verificou-se, no geral, a melhora da escrita no seu texto final. Dessa forma, o estudante realizou uma ação de linguagem iniciando uma tomada de consciência com novas generalizações que envolvem a essência do raciocínio argumentativo.

Acerca da prática social do estudante, com as operações de linguagem desenvolvidas pela SD e pela orientação da professora-pesquisadora, ocorreu uma requalificação (PF) em relação ao ponto de partida (PI). Isso é um indicador de que a produção inicial do grupo 2, saiu da síncrese e evoluiu para os indícios de uma síntese.

PF (GRUPO 3)

1 EU NÃO CONCONTO CONTENADOR UQUE ELIVEIS E
2 ERADO BULQUE E LIVES ISO COMININO E
3 ERADO QUO ELIVES E ERDO NÃO POTIVAZEISO
4 COMININO NYCOLAS GABRIEL RAMIRES SOARES
5 BAURU-SP

EU NÃO CONCORDO COORDENADOR QUE ELE FEZ. É ERRADO. POR QUE ELE FEZ ISSO COM O MENINO? É ERRADO O QUE ELE FEZ. É ERRADO. NÃO PODE FAZER ISSO COM O MENINO. NYCOLAS GABRIEL RAMIRES SOARES, BAURU-SP

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

O texto já se inicia com a opinião do produtor sobre o fato discutido no texto-fonte, sem referenciá-lo e sem endereçá-lo a um interlocutor específico. Embora emita sua opinião, o conteúdo temático restringe-se a esta (*EU NÃO CONCONTO CONTENADOR*), ao seu questionamento (*BULQUE E LIVES ISO COMININO*) e às suas afirmações subjetivas sobre o fato discutido no texto-fonte, reiteradas com inversão na ordem das palavras (*UQUE ELIVEIS E ERADO [...] E ERADO QUO ELIVES. E ERDO*). O leitor deste texto só saberá a que a opinião se refere se conhecer o contexto de produção da carta do leitor, pois o conteúdo temático é pouco semiotizado, ficando esse conteúdo quase que totalmente no plano psicológico.

Quanto à arquitetura textual, como consequência de o conteúdo temático a ser dizível na carta do leitor não ter sido plenamente tratado, o plano global do texto não contém todas as partes da estrutura desse gênero: não há a seção de contato (saudação); não há referência ao texto-fonte (introdução); e há rudimentos de desenvolvimento (esboços de opinião, de justificativa, argumento e conclusão); há a seção de despedida.

O produtor organizou seu texto utilizando unidades lexicais do discurso interativo, como: a) pronome de primeira pessoa, que indica a implicação das instâncias enunciativas: *EU*; b) predominância do sistema verbal do presente do indicativo: *NÃO CONCONTO*; *É* (linhas 1, 2 e 3); *NÃO POTI*; c) presença do subsistema verbal do tempo passado pretérito perfeito: *VEIS/VES* e d) presença do ostensivo: *ISSO* (linhas 2 e 3).

Quanto à planificação, a organização sequencial do conteúdo temático foi feita adequadamente no segmento de texto da sequência textual argumentativa, ainda que suas fases se encontram em seu estado primitivo. O texto, como já mencionamos, inicia-se com a opinião (*EU NÃO CONCONTO CONTENADOR*); seguida de sua justificativa (*UQUE ELIVEIS E ERADO*). Essa justificativa é ratificada logo após a formulação de uma pergunta que funciona como um instrumento semiótico para organizar seu pensamento (*BULQUE E LIVES ISO COMININO*), apenas trocando a ordem da formulação da justificativa (*E ERADO QUO ELIVES*), a qual ainda é reforçada por uma paráfrase dessa justificativa (*E ERDO*). Pareceu-nos que o agente produtor quis argumentar no limite do desenvolvimento de seu psiquismo atual, como uma resposta ao ensino ao qual foi submetido. Em seguida, encaminhou-se para uma conclusão (*NÃO POTIVAZEISO COMININO*). Com relação à base mínima para argumentação, pode-se dizer que este estudante também encontra-se na transição

para formar a base argumentativa: deu uma opinião, justificou e concluiu. Porém, faltou-lhe especificar a justificativa (*É ERADO QUO ELIVES*), o que dá peso ao argumento.

Com relação aos mecanismos de textualização, neste texto não encontramos nenhum conectivo, nem mesmo o elemento de conexão *E*, que estabelece as relações mais locais.

Já quanto à coesão nominal, encontramos duas séries isotópicas: *CONTENADOR* (coordenador) e *MININO* (menino). O referente textual *CONTENADOR* foi retomado pelo pronome pessoal *ELI* (ele), nas linhas 1, 2 e 3. Já o referente *MININO* (linha 2) foi retomado uma única vez pelo mesmo item lexical *MININO* (linha 4). Com relação à coesão verbal, conforme observado na categoria do tipo de discurso interativo, o produtor do texto distingue os tempos verbais do presente para se referir ao conteúdo de seu texto, pertencente ao gênero carta do leitor, e o tempo do passado, para se referir ao fato do texto-fonte. Encontramos também uma locução verbal no infinitivo (*NÃO POTIVAZE*).

No que se refere aos mecanismos enunciativos, há a voz do produtor do texto; uma voz social indeterminada (*UQUE ELIVEIS E ERADO; E ERADO QUO ELIVES; E ERDO*); e uma voz que supomos ser do Ministério Público, que é curador do menor (*NÃO POTIVAZEISO COMININO*). Por fim, encontramos uma única modalização deôntica (***NÃO POTIVAZEISO COMININO***)

Sobre os elementos transversais da língua, o texto não foi pontuado em nenhuma de suas partes, tampouco acentuou o verbo ser no presente do indicativo (*É*). Destacamos, porém, que o sinal de nasalidade no advérbio de negação (*não*) foi marcado. Ressalvamos também que há ainda problemas de escrita que são próprios do processo de alfabetização e que o estudante ainda não superou, quais sejam: troca de fonemas; interferência da oralidade na escrita; segmentação; troca de letras; omissão de letras; omissão de palavras de ligação.

A troca de fonemas ocorre somente com aqueles fonemas que se realizam no mesmo modo de articulação e fonação (oclusivo surdo por oclusivo sonoro; e fricativa surda por fricativa sonora) e no mesmo ponto ou lugar de articulação: as bilabiais (p/b); as labiodentais (f/v) e as linguodentais (t/d).

No que se refere à troca dos fonemas quanto ao modo de articulação e fonação, encontramos: a) troca do fonema oclusivo sonoro por oclusivo surdo: *CONCONTO* (linha 1) (*CONCORDO*); *CONTENADOR* (linha 1) (*COORDENADOR*) e

POTIVAZEISO (PODE); b) troca do fonema oclusivo surdo por oclusivo sonoro: *BULQUE* (linha 2), (**POR** QUE); c) troca do fonema fricativo surdo por fricativo sonoro: *ELIVEIS* (FEIZ); *ELIVES* (FEZ); *ELIVES* (FEZ) e *POTIVAZEISO* (FAZE).

Os problemas de interferência da oralidade foram encontrados nas seguintes palavras: a) *UQUE* (O QUE); b) *ELI* (ELE, NAS LINHAS 1, 2 e 3); c) *COMININO* (COM O MENINO, nas linhas 2 e 4); d) *QUO* (COM O). Já os problemas de segmentação foram notados nas palavras: *UQUE*; *ELIVEIS* e seus correlatos; *COMININO*; *POTIVAZEISO*.

Quanto à troca de letras, os casos mais relevantes são: a) troca do R pelo N: *CONCONTO* (CONCORDO); *CONTENADOR* (COORDENADOR); b) troca do RR pelo R (linhas 2 e 3, com duas ocorrências): *ERADO* (ERRADO); *ERDO* (ERRADO); c) troca do SS pelo S: *ISO* (ISSO). Quanto à omissão de letras, observamos em: a) omissão da letra O em *CONTENADOR*; b) omissão da letra A em *ERDO*; c) omissão da letra R em FAZER: *POTIVAZEISO*.

Finalmente, a omissão de palavras de ligação ocorreu em casos de regência verbal (*CONCONTO* Ø *CONTENADOR*), que a preposição **COM** deveria estar marcada entre as duas palavras. Nessa expressão foi omitida também o artigo definido masculino singular **O**, após a preposição mencionada. A forma linguística COM, na função de preposição também foi omitida entre as palavras *CONTENADOR* Ø *UQUE*.

A respeito das categorias das objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, podemos dizer que houve um pequeno avanço no texto da PF, do grupo 3, em relação ao raciocínio de base argumentativa, pois há marcas de que o produtor desse texto tenha se apropriado, ainda que de maneira incompleta (faltou o argumento). O agente produtor tentou realizar uma ação de linguagem, com tomada de consciência e com novas generalizações que envolvem a essência do raciocínio argumentativo, mas não conseguiu desdobrar suas ideias em razão de não conseguir parear o pensamento e linguagem.

Acerca da prática social do estudante, com as operações de linguagem desenvolvidas pela SD e a orientação da professora-pesquisadora, apesar de ter demonstrado um juízo de valor sobre o fato discutido no texto-fonte, na PF, esse pequeno avanço não foi suficiente para requalificar o seu ponto de partida (PI). Isso mostra que a produção final do grupo 3 ainda permanece na síncrese, pois com a impossibilidade de fazer o pareamento, o estudante ficou afirmando, sem argumento,

que o que o coordenador fez é errado: *UQUE ELIVEIS E ERADO BULQUE E LIVES ISO COMININO E ERADO QUO ELIVES E ERDO NÃO POTIVAZEISO COMININO [...]*.

Sobre o desempenho do estudante Nycolas, apesar de termos constatado que houve avanços em relação à PI, por ter dado uma opinião, tê-la justificado e a concluiu. O problema mais central desse texto é que o agente produtor ficou repisando a justificativa sem dar prosseguimento ao raciocínio e já partindo para a conclusão. Atribuímos como causa desse problema à falta de assiduidade desse estudante às aulas nas quais foram desenvolvidas a SD.

PF (GRUPO 4)

1 OI QUERIDO JORNAU FOLHA DE SÃO PAULO EU LI
2 O TEXTO QUE A CRIANÇA TEM CABAÇA RASPADA
3 POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO
4 E EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORD-
5 ENADOR FEIS COM A CRIANÇA O BRIGADA
6 POR POSTA ESE TEXTO.
7 MARCELA DA CONCEIÇÃO ANDRE BAURU
8 ESTADO DE SP.

OI, QUERIDO JORNAL "FOLHA DE SÃO PAULO",
EU LI O TEXTO QUE "A CRIANÇA TEM A CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO". E EU NÃO ACHEI LEGAL O QUE O COORDENADOR FEZ COM A CRIANÇA. OBRIGADA POR POSTAR ESSE TEXTO.
MARCELA DA CONCEIÇÃO ANDRE, BAURU-SP.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

Em relação às representações sobre o contexto de produção, a produtora do texto faz referência ao texto-fonte, nomeando-o (*CRIANÇA TEM CABAÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO*). A estudante também opina sobre o fato que é discutido na reportagem (*EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORDENADOR FEIS COM A CRIANÇA*), mostrando que soube identificar o fato problematizado na matéria-fonte, como também reconhece o conteúdo temático discutido no texto-fonte. Todavia, não transcendeu os limites dessa identificação.

Do ponto de vista da infraestrutura textual, observamos que o texto apresenta a estrutura composicional do gênero carta do leitor: há a saudação (OI QUERIDO JORNAU FOLHA DE SÃO PAULO), porém, a produtora da carta confundiu o nome do jornal do qual foi retirado o texto-fonte. Provavelmente, porque durante o desenvolvimento da SD, a professora-pesquisadora tenha trabalhado com os exemplares do gênero carta do leitor, retirados do jornal *Folha de São Paulo*. No núcleo da carta, há a introdução do texto feita por meio da referência ao texto-fonte e, sem seguida, a estudante emite a sua opinião (*EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORDENADOR FEIS COM A CRIANÇA*). Entretanto, além de essa opinião ser construída na forma de “Eu não achei legal”, a qual foi bem trabalhada durante o desenvolvimento da SD, com orientações para que construções desse tipo precisariam ser evitadas e/ou desdobradas, a estudante não apresentou justificativa, sem argumentos e uma conclusão. No final, há a seção de despedida.

O texto é constituído por algumas unidades lexicais do discurso interativo, quais sejam: pronome pessoal de primeira pessoa do singular: EU (linhas 1 e 4) que marca a implicação da produtora de texto na ação de linguagem. Encontramos a predominância de verbos do pretérito perfeito: *LI* (linha 1); *ACHEI* (linha 4) e *FEIS* (linha 5), em detrimento de apenas uma forma verbal no presente do indicativo: *TEM* (linha 2). Embora o sistema verbal do pretérito perfeito também seja, secundariamente, uma característica do discurso interativo, o fato de haver apenas uma forma verbal no presente, e, ainda, considerando que tal forma está contida no título da reportagem, já dado na consigna da produção final, entendemos que não foi um uso voluntário da parte da agente, mas uma cópia. Esse procedimento demonstra que a produtora apenas ocupou-se de se referir ao texto-fonte (verbos no passado), mas não se empenhou em problematizar a opinião, com dados e conclusão, em cujas ações exploraria verbos no presente. Como não desenvolveu o pensamento argumentativo sobre o conteúdo temático, apareceu apenas uma forma no presente.

No que se refere à sequência textual, na seção do desenvolvimento, o texto apresenta somente uma opinião (*EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORDENADOR FEIS COM A CRIANÇA*) com pouca criticidade e não há o desdobramento com justificativa e argumentos. No final, há uma equivocada conclusão em forma de agradecimento (*O BRIGADA POR POSTA ESE TEXTO*). Observamos que a sequência textual argumentativa não foi empregada segundo a

base argumentativa, com opinião, com argumentos e encaminhada para uma conclusão.

A respeito dos mecanismos de textualização, presentes nas capacidades linguístico-discursivas, notamos somente uma ocorrência do conectivo *E* (linha 4), estabelecendo conexão mais local. Já em relação à coesão nominal, a carta contém cinco séries isotópicas: *EU*, *O TEXTO*, *CRIANÇA*, *COORDENADOR* e *CABAÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO*. O referente textual *EU* (introduzido na linha 1) foi retomado uma única vez pelo mesmo item lexical *EU* (linha 4). O referente *O TEXTO* (linha 2) é retomado pelo pronome relativo *QUE* (linha 2). Como se trata de um texto produzido por um agente em estado inicial, há uma ambiguidade na sua progressão. Não se sabe se o sintagma nominal demonstrativo *ESE TEXTO* (linha 6) refere-se ao texto-fonte ou ao seu próprio texto, no formato da carta do leitor, como uma das escolhidas para ser publicada no referido jornal. Se considerarmos como correta a primeira hipótese, o sintagma nominal demonstrativo *ESE TEXTO* (linha 6) retoma o referente *O TEXTO* (linha 2). Caso a segunda hipótese seja a correta, ou seja, *ESE TEXTO* referir-se à carta do leitor que o agente produtor está produzindo, tal sintagma não tem função anafórica, mas a de introduzir um novo referente textual.

O referente *A CRIANÇA* (linha 2) é retomado pelo mesmo sintagma lexical (*A CRIANÇA*, linha 5). Por último, o referente textual *COORDENADOR* (linha 3) é retomado pelo mesmo item lexical *COORDENADOR* (linhas 4-5). Quanto ao referente *CABAÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO* (linhas 2 e 3) é retomado por *O QUE* (linha 4), na função de substantivo.

Quanto à coesão verbal, encontramos no total cinco verbos. Três deles no tempo verbal do pretérito perfeito: *LI* (linha 1); *ACHEI* (linha 4); e *FEIS* (linha 5); um verbo no presente do indicativo: *TEM* (linha 2) e um no infinitivo: *POSTA* (linha 6). Embora o tempo do passado foi utilizado adequadamente, para se referir ao fato do texto-fonte, ressaltamos, contudo, que não é possível afirmar que a estudante sabe diferenciar os tempos verbais do presente para se referir ao conteúdo de seu texto, pertencente ao gênero carta do leitor, já que o único verbo no presente encontrado é o que está no título da reportagem, o qual foi apresentado na consigna para a produção final.

Sobre os mecanismos enunciativos, há a voz da produtora do texto e, se tomarmos por base o léxico *POSTA*, há também uma voz social (*youtubers*) própria

das redes sociais (*OBRIGADA POR POSTA ESE TEXTO*). O texto apresenta um julgamento do conteúdo temático (*EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORDENADOR FEIS COM A CRIANÇA*), o qual é procedente do mundo subjetivo, por estar na origem da fonte desse julgamento, sendo, portanto, uma modalização apreciativa.

Por último, analisamos os elementos transversais da língua e encontramos alguns problemas de escrita: falta de pontuação, grafia, omissão de letra, troca de letra, separação de sílaba, segmentação e influência da oralidade. Em relação à pontuação, o texto tem apenas dois pontos finais utilizados de forma adequada. A respeito da grafia das palavras, identificamos: a) omissão da letra R no verbo *POSTA* (linha 6); b) troca do L por U no final das palavras *JORNAU* (linha 1) e *LEGAU* (linha 4); c) troca dos SS pelo S: *ESSE* (linha 6); d) troca da vogal E pela A na palavra *CABAÇA* (linha 2); e) separação de sílaba incorreta da palavra *COORD- ENADOR* (linhas 4-5); f) segmentação equivocada da palavra *O BRIGADA* (linha 5). Já a respeito da influência da oralidade na escrita, identificamos o verbo *FEIS* (linha 5) ao invés de *FEZ*.

No que se refere às categorias de objetivações genéricas em-si e para-si, podemos afirmar que a PF, do grupo 4, também encontra-se em transição para a objetivação genérica para-si já que superou a PI em relação a escrita do gênero carta do leitor. Entretanto, a estudante continua apenas emitindo sua opinião sem justificativa e argumentos, e a produção textual final continua como sendo uma objetivação genérica em-si, sem desdobramentos de novas generalizações a respeito do raciocínio argumentativo.

Acerca da prática social da estudante, com as operações de linguagem desenvolvidas pela SD e pela orientação da professora-pesquisadora, ocorreu uma requalificação da (PF) em relação ao ponto de partida (PI) no que se concerne à escrita do texto. Porém, quanto ao raciocínio argumentativo não houve uma evolução do ponto de partida para o ponto de chegada: a estudante continua na síncrese.

PF (GRUPO 5)

1 OLA CARA REVISTA MIDIA NINJA EU NÃO CONCORDO
 2 COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADO
 3 DE ESCOLA NO MARANHÃO, NÃO PODE RASPAR
 4 A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE,
 5 ISSO NÃO É SERTO, NÃO É PERMITIDO VOCÊ
 6 VAI PRESO, COITADO DA VITIMA, NUNCA FASA
 7 ISU, ABRASSOS BEIJOS.
 8 ELIENY MARCOLINO BURILHO: BAURUSP.

OLÁ, CARA REVISTA MÍDIA NINJA,
 EU NÃO CONCORDO COM “CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO”. NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DE NINGUÉM SEM A PERMISSÃO DELE. ISSO NÃO É CERTO, NÃO É PERMITIDO. VOCÊ VAI PRESO. COITADA DA VÍTIMA! NUNCA FAÇA ISSO.

ABRAÇOS E BEIJOS.

ELIENY MARCOLINO BURILHO, BAURU-SP.

(Transposição da forma gráfica do texto do estudante para a forma ortográfica, acrescido da acentuação e pontuação).

No que se refere ao contexto de produção, o texto representante do grupo 5, pertencente ao gênero carta do leitor que, embora tenha se referido ao nome correto do destinatário, a agente confundiu o tipo de suporte no qual o texto-fonte está veiculado (*OLA CARA REVISTA MIDIA NINJA*). Em vez de usar *JORNAL*, usou *REVISTA*. O procedimento do produtor de dar sua opinião sem fazer referência ao texto-fonte, mas somente de introduzir o título da reportagem, sem referi-lo como sendo de uma reportagem, provoca uma ambiguidade semântica. Sem o conhecimento do contexto de produção, tal construção pode gerar um efeito de sentido não desejado pela produtora do texto. Da forma como a estudante escreveu (*EU NÃO CONCORDO COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADO DE ESCOLA NO MARANHÃO*) significa que ela não concorda com a criança que tem a cabeça raspada e não com o coordenador da escola que raspou a cabeça da criança. Não obstante ao observado, destacamos que a produtora do texto sabe identificar o fato discutido no texto-fonte, assim como reconhece o conteúdo temático nele discutido.

Sobre o ponto de vista da infraestrutura da carta do leitor, notamos que a organização do conteúdo temático do texto está parcialmente adequada, se tomarmos como base a estrutura do gênero carta do leitor. O texto inicia-se corretamente com a seção de contato, a saudação ao destinatário (*OLA CARA REVISTA MIDIA NINJA*). Em seguida, no núcleo da carta, a produtora do texto, por ter omitido a informação de que se trata de uma reportagem, o título desta pode ser interpretado como um sujeito e não como título da reportagem. Logo, a introdução ficou prejudicada por não deixar o exposto claro. Com relação ao desenvolvimento da carta do leitor, percebemos que esta parte é constituída por justificativa (*NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE*), argumentos (*ISSO NÃO É SERTO, NÃO É PERMITIDO VOCÊ VAI PRESO*) e conclusão (*COITADO DA VITIMA, NUNCA FASA ISU*). No final da carta, há a seção de despedida (*ABRASSOS BEIJOS ELIENY MARCOLINO BURILHO: BAURUSP*).

A estudante organizou seu texto utilizando unidades lexicais do discurso interativo, como: a) pronome de primeira pessoa do singular, que indica a implicação das instâncias enunciativas: *EU* (linha 1); b) predominância do sistema verbal do presente do indicativo: *NÃO CONCORDO* (linha 1); *TEM* (linha 2); *NÃO PODE* (linha 3); *É* (linha 5, duas ocorrências); *VAI* (linha 6); *FASA* (linha 6); d) presença do ostensivo: *ISSO* (linha 5) e *ISU* (linha 7); e) presença do pronome indefinido “on”, com o uso de *VOCÊ* (linha 5) funcionando como “nós”.

A ausência de verbos no pretérito perfeito deve-se ao fato de a produtora não fazer explicitamente referência ao texto-fonte. Esse fato é oposto ao que ocorreu com o texto representante do grupo 4, que só utilizou verbos no pretérito porque fez apenas referência ao texto-fonte, sem problematizá-lo. Se fosse feita a problematização, esta exigiria verbos no presente.

Quanto à planificação, a organização sequencial e linear do conteúdo temático foi feita adequadamente no segmento textual da sequência argumentativa, na qual a agente produtora do texto soube sustentar sua opinião (*EU NÃO CONCORDO COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADO DE ESCOLA NO MARANHÃO*) com a elaboração da justificativa (*NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE*) e argumentos, e em específico com um argumento que mostra a expansão do conteúdo temático do texto-fonte (*NÃO É PERMITIDO VOCÊ VAI PRESO*) e encaminha-se para a conclusão, que apresenta um gesto de solidariedade a respeito do fato discutido no texto-fonte (*COITADO DA*

VITIMA) e, com uma frase imperativa, emite uma ordem ao leitor da carta (*NUNCA FASA ISU*). Em relação ao raciocínio argumentativo, notamos que a estudante conseguiu desenvolver uma base para produzir atividades de linguagem argumentativa.

Com relação aos mecanismos de textualização, o texto não apresenta nenhum conectivo para articular as fases da sequência argumentativa. Quanto à coesão nominal, encontramos três séries isotópicas: *criança*, *ningem* e *conteúdo temático do fato discutido no texto-fonte*, que dá seu título. O referente *CRIANÇA* (linha 2) foi retomado pelo item lexical *VITIMA* (linha 6). O conteúdo temático da reportagem foi retomado pelo ostensivo *ISSO* (linha 5) e sua variante *ISU* (linha 7). O referente *NINGEM* (linha 4) foi retomado pelo pronome possessivo *DELE* (linha 4). Quanto à coesão verbal, o texto indica que os tempos verbais estão empregados adequadamente de acordo com o momento de produção da carta para se referir ao conteúdo de seu texto. Ao todo foram oito verbos encontrados no texto. Um deles no infinitivo: *RASPAR* (linha 3); seis no tempo verbal do presente do indicativo: *NÃO CONCORDO* (linha 1); *TEM* (linha 2); *NÃO PODE* (linha 3); *É* (linha 5, duas ocorrências); *VAI* (linha 6); e um verbo no presente do subjuntivo: *FASA* (linha 6).

A respeito dos mecanismos enunciativos, encontramos a voz da produtora do texto, e uma voz social, de uma instância jurídica (*ISSO NÃO É SERTO; NÃO É PERMITIDO VOCÊ VAI PRESO*). Com relação à avaliação do conteúdo temático, observamos quatro modalizações no texto, sendo duas deônticas (*NÃO PODE RASPAR*, linha 3; *NÃO É PERMITIDO*, linha 5) e duas apreciativas (*ISSO NÃO É SERTO*, linha 5; *COITADO DA VITIMA*, linha 6).

Quanto aos elementos transversais, o texto apresenta problemas de escrita de diversas naturezas: grafia, troca de letras, omissão de letras e interferência da oralidade na escrita, pontuação e acentuação. Sobre a grafia, encontramos problemas de troca de letras: a) trocou o C por S (*SERTO*, linha 5); trocou Ç por S (*FASA*, linha 7); trocou SS por S (*ISU*, linha 7); trocou Ç por SS (*ABRASSOS*, linha 7); b) omissão da letra R no final da palavra *COORDENADO* (linha 2); omissão da letra U entre G e outra vogal para formar o dígrafo GU (*NINGEM*, linha 4). A interferência da oralidade na escrita foi encontrada somente na escrita do pronome *ISU* (linha 7). Já em relação à pontuação, embora o texto possua os sinais de pontuação (ponto final, vírgula e dois pontos), alguns estão empregados de forma inadequada. Na frase *EU NÃO CONCORDO COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADO DE*

ESCOLA NO MARANHÃO, NÃO PODE RASPAR, ao invés da vírgula, a agente deveria usar o ponto final. O contrário também ocorre: em vez de empregar o ponto final, usa a vírgula (*NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE, ISSO NÃO É SERTO*). Esse problema se repete várias vezes. No que concerne à acentuação, os problemas são de ausência e uso inadequado. Há ausência de acentuação em *OLA* (linha 1) e *NINGEM* (linha 4) são palavras classificadas como oxítonas e por isso precisam do acento na última sílaba; *MIDIA* (linha 1) e *VITIMA* (linha 6) são classificadas como proparoxítona, logo deve ter o acento agudo na sua antepenúltima sílaba. Quanto ao uso inadequado de acentuação, encontramos na palavra *VOCÊ* (linha 5).

No que diz respeito às categorias de objetivações genéricas em-si e as objetivações genéricas para-si, afirmamos que a produção final, do grupo 5, contém marcas da objetivação genérica para-si, pois ocorreu uma superação tanto no raciocínio argumentativo, como também na escrita do gênero carta do leitor, com relação a sua produção inicial. No geral, houve uma melhora significativa na produção textual final do grupo 5. Sendo assim, a estudante realizou uma ação de linguagem, com tomada de consciência e novas generalizações acerca do desenvolvimento da base argumentativa e da produção do gênero carta do leitor.

Sobre a prática social da estudante, com as operações de linguagem desenvolvidas pela SD e pela orientação da professora-pesquisadora, houve uma requalificação (PF) em relação ao ponto de partida (PI). Isso mostra que a produção inicial do grupo 5, saiu da síncrese e evoluiu para síntese.

Depois de analisados os textos da PF, buscamos, agora, relacionar esse avanço significativo que a maioria dos estudantes do 4º ano teve em relação à construção de uma base argumentativa na escrita dos seus textos, exemplares do gênero carta do leitor, com o processo de apropriação e objetivações genéricas em-si e para-si (DUARTE, 2008). Desse modo, associamos a PI dos estudantes com as objetivações em-si, em razão de os alunos não terem uma relação consciente com processo de argumentação elementar e com a finalidade do texto exemplar da carta do leitor para opinar sobre uma reportagem polêmica. Por isso, houve a necessidade de os estudantes realizarem inúmeras operações de linguagem, desenvolvidas por meio dos módulos de aprendizagem da SD, elaborados com atividades que trabalharam saberes científicos, organizados e orientados pela professora, com intuito de desenvolver capacidades de linguagem argumentativa requeridas para a produção

textual do gênero carta do leitor. Após o trabalho com a SD em torno do gênero carta do leitor, os estudantes fizeram novamente uma produção textual (PF) e verificamos que a maioria dos alunos produziu o texto materializado no gênero carta do leitor e, portanto, ultrapassaram aquela relação não consciente da PI para uma relação consciente de efetuar uma ação de linguagem com base argumentativa, recorrendo ao gênero carta do leitor para tal finalidade e gestando uma objetivação genérica para si. Isso se deve na medida em que o estudante, por meio das operações de linguagem realizadas durante o desenvolvimento da SD, vai mudando as suas estruturas de generalizações e vai gerando uma tomada de consciência, conseqüentemente, de uma posição, gestando também ou formando gradativamente a base argumentativa.

5.3 Análise comparativa entre Produção Inicial e Produção Final

Nesta subseção, confrontamos os resultados atingidos pela produção final com a produção inicial, e sintetizamos os progressos alcançados por meio da mediação da sequência didática realizada com os estudantes.

A PF do Grupo 1 em relação a PI apresentou um grande avanço acerca do raciocínio argumentativo. No que diz respeito ao plano global do texto, também houve um avanço considerável na PF, uma vez que, na PI, não houve uma estrutura composicional do gênero carta do leitor. Já na PF o agente-produtor utilizou-se de elementos que compõem a estrutura do gênero, como o desenvolvimento do conteúdo temático do texto com opinião, justificativa e um argumento, utilizando o discurso interativo. Com relação aos mecanismos de textualização, na PF do Grupo 1 ainda há pouca articulação, de maneira elementar, entre as partes dos textos, isto é, somente com duas conexões, utilizando-se dos conectivos **e** e **porque** na PF. No que se refere às vozes do texto, na PI só havia a voz do autor e, no texto final, o agente-produtor mobiliza outras duas vozes sociais. Em relação aos elementos transversais da língua, o texto final apresenta avanços na aquisição da língua escrita, embora necessite de um trabalho que focalize os problemas de escrita, como também, no geral, criar mais dispositivos didáticos para desenvolver as três capacidades de linguagem.

Nos textos finais do grupo 2, 3 e 5 também houve um progresso significativo acerca do raciocínio argumentativo.

A PF do grupo 2 apresenta um avanço notável na maior parte do texto. O conteúdo temático do texto foi desenvolvido de acordo com as características do

gênero carta do leitor com seção de contato, núcleo da carta e desenvolvimento e com a seção de despedida. O agente-produtor conseguiu desenvolver uma base argumentativa mais ampliada e crítica do que na sua PI. Com relação aos mecanismos de textualização, houve uma pequena melhora em comparação com seu texto inicial que não tinha conectivos. Na PF, há apenas um tipo de conectivo (**e**) que é repetido por sete vezes pelo autor empírico. A respeito das vozes sociais, percebemos que a PF do grupo 2 apresentou, além de sua voz, mais três vozes sociais (jurídica, jornalística e regras de convivência). Isso mostra um desenvolvimento considerável em relação aos conhecimentos de mundo representados entre PI e PF. Acerca das modalizações, apesar de não termos trabalhado com a modalização lógica na SD, a avaliação do mundo físico e do mundo social aparece no texto final do grupo 2, ainda que não tenham sido empregados os modalizadores. Mas a função da avaliação do conteúdo temático desses dois mundos formais está posta. Vemos, então, que houve um progresso na operação das relações modais no texto da PF. Quanto aos elementos transversais, não houve uma evolução significativa comparando a PF com a PI, ambas do grupo 2, o texto continua apresentando problemas de diferentes naturezas.

Apesar de o texto da PF do grupo 3 não ter alcançado o nível de aproveitamento do texto dos estudantes dos grupos 2 e 5, o texto do estudante do grupo 3 apresentou um avanço na medida em que conseguiu emitir uma opinião com justificativa e apresentar uma solução, ou seja, uma conclusão. Entretanto, seu texto precisa de um trabalho didático mais atento para desenvolver as capacidades de linguagem do agente-produtor. Sabendo disso, em relação ao plano global do texto, o autor empírico estruturou seu texto com algumas características do gênero carta do leitor com o desenvolvimento rudimentar do conteúdo temático e com a seção de despedida. Já a respeito dos mecanismos de textualização, tanto na PI como na PF, não encontramos nem os conectivos que estabelecem relações mais locais. Quanto às vozes, o texto final do grupo 3, além da voz do autor do texto, também possui uma voz social indeterminada e uma voz pressupõe ser da área jurídica. Acerca das modalizações há somente uma que auxilia a semiotização do ponto de vista do agente-produtor que se trata de um modalizador deôntico (*não potivaze*). Em relação aos elementos transversais da língua, tanto a PI como a PF do grupo 3 continuam com várias dificuldades com o uso dos padrões normativos da língua. Não obstante ao exposto, embora o agente produtor do texto 3 não tenha conseguido desdobrar a justificativa

em argumentos, ele conseguiu um progresso na organização de seu raciocínio argumentativo.

O texto final do Grupo 4 em comparação com o texto inicial embora não tenha obtido avanço acerca da estruturação do raciocínio argumentativo, já que a autora somente elaborou seu ponto de vista sem o desenvolvimento de justificativas e argumentos, obteve progresso na composição do gênero. No que se refere ao plano global do texto, a PF teve avanços significativos, visto que a autora estruturou o conteúdo temático do texto nas partes da carta do leitor, inclusive fazendo referência ao texto-fonte, introduzindo o assunto que foi tratado no texto. Já em relação aos mecanismos de textualização, o texto final não teve uma melhora considerável em confronto com o texto inicial, visto que há somente um conectivo (**e**) no texto final responsável por conexões locais. No que diz respeito às vozes sociais do texto, além da voz do agente-produtor, agora também há a voz social de *youtubers*. Acerca dos problemas de escrita encontrados, em ambos os textos do grupo 4, notamos apenas uma melhora a respeito dos sinais de pontuação, mas é preciso um trabalho mais apurado da linguagem com essas dificuldades de operar com a norma culta da língua.

A PF do grupo 5 apresentou avanços significativos em quase todo o texto em relação a PI. Embora a autora já tivesse uma base argumentativa no texto inicial, percebemos que, no texto final, há mais de um argumento para validar seu ponto de vista, inclusive amplia o conteúdo temático do texto. Na conclusão do texto final, a agente produtora também demonstra apoio à vítima da reportagem e faz um pedido ao leitor (*NUNCA FASA ISU*). Com relação à arquitetura textual da PF, o texto da PF do grupo 5 demonstrou uma melhora considerável a respeito do ordenamento das partes da carta do leitor. No que se refere aos mecanismos de textualização do texto final, do grupo 5, há ausência de conectivos que marcam as conexões locais do texto, assim como no texto inicial desse grupo. Por isso, é necessário um trabalho mais apurado e desenvolvido com as capacidades linguístico-discursivas. Quanto às vozes sociais presentes na PF, a autora utiliza uma voz social jurídica para dar força a sua opinião desenvolvida no texto, assim como utilizou na PI. A respeito das modalizações, a autora usou, no texto final, uma quantidade razoável de modalizadores que auxiliam no desenvolvimento do seu ponto de vista, sendo dois modalizadores deônticos (*não pode raspar*, linha 3; *não é permitido*, linha 5) e dois apreciativos (*isso não é certo*, linha 5; *coitado da vítima*, linha 6). Em relação aos

problemas de escrita, os mesmos são encontrados tanto na PI como na PF do grupo 5.

A seguir, mostraremos dois quadros: o quadro 6, com a apresentação dos textos das produções iniciais e finais com a síntese dos resultados por grupo, e o quadro 7 que sintetiza a análise comparativa entre PF e PI.

Quadro 6 – Apresentação dos textos das produções iniciais e finais com a síntese dos resultados por grupo.

Estudantes			Categorias analisadas	
GRUPO 1	PI	OLAESSONICOLLASAIABORVOQUEANPOTE	Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto-fonte. PF- ausência do texto-fonte
			Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- ausência da estrutura do gênero carta do leitor PF- plano global do texto com seção de desenvolvimento e seção de despedida
			Tipos de discurso	PI- discurso interativo de forma elementar PF- discurso interativo
			Sequência textual	PI- ausência da sequência argumentativa PF- presença da sequência argumentativa
	PF	1 MINHA OPINIÃO NÃO COÃOCOR DO 2 PORQUE A CRIANÇA ÇOFREL 3 E I ÇO É UM CRIME 4 I COORDENADOR FEIS OS COLEGA 5 RIRDELE O BRIGADO MEU JONAL 6 PARA VI UMA FOFOCA 7 EU MORO NO BAURU ES TADO 8 SÃO PAULO EU SSO NICOLLAS RUIZ 9 DE PAULA FERRERA	Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- presença de dois conectivos
			Gerenciamento de vozes	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz de regras sociais, voz de instância jurídica
			Modalizadores	PI- ausência de modalizadores PF- manutenção da ausência de modalizadores
			Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Apenas deixou de hipossegmentar. Não houve avanços da PF com relação a PI nos outros quesitos avaliados.

Quadro elaborado pela pesquisadora

Estudantes		
GRUPO 2	PI	MEU NOME E PEDRO HENRIQUE VIEIRA EU ADOREI O SEU TEXTO FOI LEGAU
	PF	1 OI JORNAU EU LI A REPOR TA GEN 2 É ERADO O DIRETOR RASPAR A CABESA 3 DO GAROTO E OS ALUNOS POR TIRAR 4 SARO É ERADO, E O DIRE TOR NÃO 5 TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A 6 CABESA DA CRIANSA O BRIGADO 7 POR MIOVE E MI ISCITAR MEU NOME E 8 PEDRO HENRIQUE VIEIRA E O NOME 9 DA MINHA SIDAI E ESTADO É MEU 10 PAIS E BAURU E ESTADO DE SANPAULO

Quadro elaborado pela pesquisadora

Categorias analisadas	
Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto fonte PF- faz referência ao texto-fonte
Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- ausência da estrutura do gênero carta do leitor PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor
Tipos de discurso	PI- discurso interativo PF- discurso interativo
Sequência textual	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária com justificativa sem criticidade) PF- sequência argumentativa com conclusão em forma de agradecimento
Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- um conectivo para articulações mais locais, com sete ocorrências
Gerenciamento de vozes	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz jornalística, voz de regras sociais e uma voz de instância jurídica
Modalizadores	PI- presença de modalização apreciativa (2 ocorrências) PF- presença de avaliação do conteúdo temático dos mundos físico e social, sem utilizar os modalizadores (lógico e deontica)
Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Não houve avanços da PF com relação a PI.

Estudantes		
GRUPO 3	PI	OI UMNOME: NYKOLAS MUTUPAZI EUÃO AGILEHAU. DUAQLE POFESOFE Q RAPO AKPSDOMININO BAURU SP.
	PF	1 EU NÃO CONCONTO CONTENADOR UQUE ELIVEIS E 2 ERADO BULQUE E LIVES ISO COMININO E 3 ERADO QUO ELIVES E ERDO NÃO POTIVAZEISO 4 COMININO NYCOLAS GABRIEL RAMIRES SOARES 5 BAURU-SP

Quadro elaborado pela pesquisadora

Categorias analisadas	
Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto-fonte PF- ausência do texto-fonte
Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- seção de contato, desenvolvimento embrionário (apenas com opinião) e seção de despedida PF- plano global do texto com seção de desenvolvimento (forma rudimentar) e seção de despedida
Tipos de discurso	PI -discurso interativo PF- discurso interativo
Sequência textual	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária) PF- sequência argumentativa embrionária, mas com conclusão.
Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- manutenção da ausência de operadores textuais
Gerenciamento de vozes	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz social indeterminada e voz de instância jurídica
Modalizadores	PI-presença de modalização apreciativa PF- presença de uma modalização deôntica
Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Não houve avanços da PF com relação a PI.

Estudantes		
GRUPO 4	PI	OI EU SOALUNA DO 4ª ANO C EU VIM DA MINHA O PINIÃO SOBRE A CARTA DO LERTOR EU NÃO CONCORDU. MARCELA- BAURU -SP
	PF	1 OI QUERIDO JORNAU FOLHA DE SÃO PAULO EU LI 2 O TEXTO QUE A CRIANÇA TEM CABAÇA RASPADA 3 POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO 4 E EU NÃO ACHEI LEGAU O QUE O COORD- 5 ENADOR FEIS COM A CRIANÇA O BRIGADA 6 POR POSTA ESE TEXTO. 7 MARCELA DA CONCEIÇÃO ANDRE BAURU 8 ESTADO DE SP.

Quadro elaborado pela pesquisadora

Categorias analisadas	
Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto-fonte PF- faz referência ao texto-fonte
Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- seção de contato, desenvolvimento embrionário (apenas com opinião) e seção de despedida PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor
Tipos de discurso	PI- discurso interativo PF- discurso interativo
Sequência textual	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária) PF- sequência argumentativa embrionária (tese embrionário)
Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- presença de apenas um conectivo ("e")
Gerenciamento de vozes	PI- voz da autora PF- voz da autora e voz de <i>youtubers</i>
Modalizadores	PI- ausência de modalizadores PF- presença de uma modalização apreciativa
Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Não houve avanços da PF com relação a PI.

Estudantes		
GRUPO 5	PI	SAUDASOES SOU A ELIENY ESTUDO NA ESCOLA EMEF DIRCE BOEMER G DE AZEVEDO EU NÃO CONCORDO COMO CORDENADO DE RASPAR A CABEÇA DO MININO O CORDENADO DEVE SER PRESO NÃO PODE RASPAR A CABEÇA DO MENINO, BAURU.
	PF	1 OLA CARA REVISTA MIDIA NINJA EU NÃO CONCORDO 2 COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADO 3 DE ESCOLA NO MARANHÃO, NÃO PODE RASPAR 4 A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE, 5 ISSO NÃO É SERTO, NÃO É PERMITIDO VOCÊ 6 VAI PRESO, COITADO DA VITIMA, NUNCA FASA 7 ISU, ABRASSOS BEIJOS. 8 ELIENY MARCOLINO BURILHO: BAURUSP.

Quadro elaborado pela pesquisadora

Categorias analisadas	
Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto-fonte PF- faz alguma referência ao texto-fonte
Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- seção de contato, desenvolvimento e seção de despedida. PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor
Tipos de discurso	PI- discurso interativo PF- discurso interativo
Sequência textual	PI- sequência argumentativa completa; PF- sequência argumentativa completa com expansão do argumento
Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- manutenção da ausência de operadores textuais
Gerenciamento de vozes	PI- voz da autora, voz de instituição militar e voz institucional dos direitos humanos PF- voz da autora, voz social e voz de uma instância jurídica
Modalizadores	PI- presença de duas modalizações deônticas PF- presença de duas modalizações deônticas e duas modalizações apreciativas
Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Não houve avanços da PF com relação a PI.

Quadro 7 - Síntese da análise comparativa entre as produções iniciais e finais

Categorias analisadas	GRUPO 1	GRUPO 2	GRUPO 3	GRUPO 4	GRUPO 5
Referência ao texto-fonte na carta do leitor	PI- ausência do texto-fonte. PF- ausência do texto-fonte	PI-ausência do texto fonte PF- faz referência ao texto-fonte	PI- ausência do texto-fonte PF- ausência do texto-fonte	PI- ausência do texto-fonte PF- faz referência ao texto-fonte	PI- ausência do texto-fonte PF- faz alguma referência ao texto-fonte
Plano global do texto: seção de contato, núcleo da carta, desenvolvimento e seção de despedida	PI- ausência da estrutura do gênero carta do leitor PF- plano global do texto com seção de desenvolvimento e seção de despedida	PI- ausência da estrutura do gênero carta do leitor PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor	PI- seção de contato, desenvolvimento embrionário (apenas com opinião) e seção de despedida PF- plano global do texto com seção de desenvolvimento (forma rudimentar) e seção de despedida	PI- seção de contato, desenvolvimento embrionário (apenas com opinião) e seção de despedida PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor	PI- seção de contato, desenvolvimento e seção de despedida. PF- plano global do texto organizado de acordo com a carta do leitor
Tipos de discurso	PI- discurso interativo de forma elementar PF- discurso interativo	PI- discurso interativo PF- discurso interativo	PI -discurso interativo PF- discurso interativo	PI- discurso interativo PF- discurso interativo	PI- discurso interativo PF- discurso interativo
Sequência textual	PI- ausência da sequência argumentativa PF- presença da sequência argumentativa	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária com justificativa sem criticidade) PF- sequência argumentativa com conclusão em forma de agradecimento	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária) PF- sequência argumentativa embrionária, mas com conclusão.	PI- sequência argumentativa embrionária (tese embrionária) PF- sequência argumentativa embrionária (tese embrionário)	PI- sequência argumentativa completa; PF- sequência argumentativa completa com expansão do argumento
Conexão	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- presença de dois conectivos	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- um conectivo para articulações mais locais, com sete ocorrências	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- manutenção da ausência de operadores textuais	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- presença de apenas um conectivo ("e")	PI- não há operadores textuais para garantir a articulação das ideias. PF- manutenção da ausência de operadores textuais

Gerenciamento de vozes	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz de regras sociais, voz de instância jurídica	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz jornalística, voz de regras sociais e uma voz de instância jurídica	PI- voz do autor PF- voz do autor, voz social indeterminada e voz de instância jurídica	PI- voz da autora PF- voz da autora e voz de <i>youtubers</i>	PI- voz da autora, voz de instituição militar e voz institucional dos direitos humanos PF- voz da autora, voz social e voz de uma instância jurídica
Modalizadores	PI- ausência de modalizadores PF- manutenção da ausência de modalizadores	PI- presença de modalização apreciativa (2 ocorrências) PF- presença de avaliação do conteúdo temático dos mundos físico e social, sem utilizar os modalizadores (lógico e deontica)	PI-presença de modalização apreciativa PF- presença de uma modalização deontica	PI- ausência de modalizadores PF- presença de uma modalização apreciativa	PI- presença de duas modalizações deonticas PF- presença de duas modalizações deonticas e duas modalizações apreciativas
Elementos transversais da língua: acentuação, pontuação, concordância nominal e verbal e grafia;	Apenas deixou de hipossegmentar. Não houve avanços da PF com relação a PI nos outros quesitos avaliados.	Não houve avanços da PF com relação a PI.	Não houve avanços da PF com relação a PI.	Não houve avanços da PF com relação a PI.	Não houve avanços da PF com relação a PI.

Fonte: elaborado pela pesquisadora

5.3.1 Generalizações da pesquisa

O procedimento didático elaborado a partir de um ensino organizado e sistemático que resultou na SD do gênero carta do leitor teve como objetivo desenvolver a base argumentativa do estudante do 4º ano por meio do gênero carta do leitor. Todas as operações de linguagem realizadas nos módulos de atividades da SD, elaboradas para desenvolver capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas exigidas para a escrita desse gênero, propiciaram aos estudantes construir um agir comunicativo e um raciocínio argumentativo para opinar, justificar e argumentar acerca de uma reportagem polêmica. A partir dessas atividades de linguagem concretizadas nos dispositivos didáticos, compilamos algumas generalizações acerca dos resultados obtidos com a produção textual final dos alunos. Foram encontradas determinadas regularidades das quais formulamos oito abstrações sobre a construção de uma base argumentativa na produção de textos dos estudantes.

A primeira generalização refere-se ao incentivo dado à leitura dos estudantes desenvolvida pelas operações de linguagem dos módulos da SD. No processo da construção de um raciocínio argumentativo sobre algum fato e assunto é necessário que o agente-produtor tenha tido contato com diversas opiniões a respeito do mesmo fato ou assunto para conseguir argumentar sobre tais fatos.

A segunda abstração diz respeito à oportunidade que os estudantes tiveram de se expressarem oralmente e utilizando a linguagem escrita sobre os mais variados assuntos, muitas vezes, polêmicos e outros que eles não tinham tanta familiaridade, mas sempre assuntos importantes e que estão presentes na sociedade.

Tanto a primeira generalização quanto a segunda colaboram para desenvolver a terceira generalização sobre ampliar o sistema de referência da criança para que se tenha condições de argumentar sobre um determinado tema. A comparação entre as produções de textos iniciais e as produções de textos finais mostrou que a maioria dos estudantes acrescentou em suas opiniões uma justificativa e, às vezes, alguns alunos também ampliaram os argumentos no momento da escrita do gênero carta do leitor.

A quarta abstração que fizemos, a partir da observação da realização das atividades aplicadas pela SD e das análises das produções iniciais e finais, refere-se à organização do pensamento no momento da ação da linguagem. Os estudantes

tenham que pensar no modo de planejar seu raciocínio argumentativo e a ordem adequada (opinião + justificativa + argumentos e conclusão) bem como na estrutura de como o gênero carta do leitor é organizado.

A quinta generalização é sobre o papel da linguagem na constituição do sujeito, pois é por meio desta que se forma todo diálogo e a compreensão comunicativa que medeia as relações humanas. A linguagem foi fundamental para gestar o pensamento consciente nos estudantes, de maneira que estes pudessem fazer o trânsito do pensamento para a escrita de forma mais organizada, contribuindo também para o desenvolvimento progressivo do pensamento conceitual, bem como das funções psíquicas. As operações de linguagem feitas pelos módulos da SD possibilitaram aos estudantes reconhecerem a importância das práticas discursivas na sociedade.

A sexta generalização obtida por meio do desenvolvimento da SD e comprovada nos textos da produção final, da maioria dos alunos, que estes conseguiram construir formas de gestar um raciocínio argumentativo sobre determinado fato que aconteceu na sociedade. Essa generalização refere-se diretamente à potencialidade do gênero carta do leitor. Trata-se da possibilidade de esse instrumento desenvolver operações como a análise e síntese e, assim, contribuir para desenvolver o raciocínio. As operações de análise são feitas à medida em que o agente-produtor, ao produzir um texto exemplar da carta do leitor, tem que compreender o texto-fonte, descrevendo-o em seu texto empírico (fazer referências, retomar a matéria e o fato discutido) para fundamentar sua ação de linguagem. A síntese é materializada nas ações humanas de tomada de posição sobre o fato discutido, opinar e apresentar argumentos para sustentar, refutar ou negociar essa tomada de posição.

A sétima abstração feita é sobre a potencialidade do gênero carta do leitor no avanço que os estudantes tiveram em relação ao início de um desenvolvimento do senso crítico. Esse processo de gerar o raciocínio de base argumentativa, em grande parte da turma do 4º ano, fez com que estes iniciassem uma criticidade com os temas atuais e polêmicos que foram tratados ao longo das atividades de linguagem. Notamos que, em comparação com a PI, a PF da maioria dos estudantes da turma pesquisada (e não somente nos textos dos estudantes cuja análise foi apresentada neste trabalho) mostrou que conseguiram organizar seu pensamento com base num raciocínio argumentativo.

A oitava e última generalização também relaciona-se às possibilidades de ensino do gênero carta do leitor. Trata-se de inseri-lo em práticas discursivas também para além das atividades escolares, para que, na vida cotidiana, os estudantes exerçam seus papéis de cidadãos preocupados, atentos e ativos com os problemas da sociedade.

Em suma, todas as oito generalizações feitas a partir da análise dos textos produzidos no procedimento didático realizado com o gênero carta do leitor estão conectadas, criando uma dependência entre elas. Dessas generalizações, compilamos as seguintes potencialidades do gênero carta do leitor trabalhado por meio da SD para desenvolver a base argumentativa nos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Assim, respondemos à pergunta da pesquisa (Qual o potencial da carta do leitor servir de instrumento para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental?), sintetizando esse potencial nas seguintes possibilidades de trabalho docente:

- incentivo à leitura;
- dar voz às crianças;
- ampliação do sistema de referência da criança;
- organização do pensamento;
- a constituição da criança por meio da linguagem;
- formas de gestar o raciocínio argumentativo;
- desenvolvimento do senso crítico;
- exercício da cidadania por meio da inserção em práticas discursivas;

Diante dessa compilação, ressaltamos que o potencial do gênero carta do leitor transcende em aprendizagem a formação da base argumentativa. O gênero tem possibilidades para o trabalho com outros conteúdos que transcendem a área de língua portuguesa.

A partir das oito generalizações, chegamos à conclusão que quanto mais operações de linguagem argumentativa forem realizadas pelos estudantes, mais eles serão capazes de organizar o pensamento para tomar posições por meio do agir argumentativo.

A seguir, apresentamos as considerações finais desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta seção, apresentamos as possíveis contribuições desta pesquisa com relação ao dispositivo didático construído com o gênero carta do leitor, elaborado e desenvolvido pela professora-pesquisadora para formar uma base argumentativa nos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental. Além disso, refletimos sobre a formação continuada da professora-pesquisadora para o ensino da produção de textos argumentativos escritos. Também abordaremos acerca dos limites e as possibilidades do trabalho.

Primeiramente, iniciamos nossas conclusões retomando a pergunta que norteou a pesquisa (Qual o potencial da carta do leitor servir de instrumento para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental?). A partir dessa indagação, conforme problematizado no final da seção de análise dos textos (PI e PF), verificamos que as operações de linguagem mediadas pela professora-pesquisadora acerca da SD da carta do leitor possibilitaram, na maioria dos estudantes, um avanço significativo no que se refere a uma tomada de posição com base num raciocínio argumentativo, em comparação com as produções textuais iniciais e as finais. Houve uma melhora nos textos em relação ao raciocínio argumentativo, visto que a maioria dos estudantes não mais emitia somente a opinião, mas, depois do procedimento realizado, além de expressar seu ponto de vista sobre o fato discutido na reportagem, na PF tentavam semiotizar em seus textos as justificativas e argumentos que achavam coerentes para defender seus pontos de vista.

Constatamos também que os módulos de aprendizagem foram fundamentais para a ampliação do sistema de referência de mundo dos estudantes, pois os assuntos trabalhados no dispositivo didático, SD do gênero carta do leitor, eram sempre de problemas sociais atuais. Essas atividades de linguagem motivaram os alunos a refletirem de forma voluntária e razoavelmente consciente sobre os temas abordados, e a tomarem posições a respeito das questões sociais, garantindo-lhes a participação, enquanto cidadão em práticas discursivas e sociais, na busca de uma sociedade mais justa, respeitosa e democrática. Então, essas operações de linguagem realizadas, por meio da SD do gênero carta do leitor, proporcionaram a iniciação da politização desses estudantes, ao mesmo tempo em que contribuiu para o desenvolvimento de seu psiquismo.

Sobre o objetivo geral da pesquisa (investigar as potencialidades da carta do leitor como ferramenta para formar a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental.), acreditamos que este foi alcançado, pois identificamos várias possibilidades com o uso do gênero carta do leitor para proporcionar o desenvolvimento de uma base argumentativa: formas de gestar o raciocínio argumentativo com opinião, justificativa, argumentos e conclusão ainda que, às vezes, de forma equivocada e embrionária, mas que contribui para a formação inicial do posicionamento crítico.

Consideramos que os objetivos específicos dessa pesquisa também foram atingidos. Os dois primeiros objetivos (1. explicitar, dentre as dimensões ensináveis do gênero carta do leitor, quais conhecimentos implícitos nesse gênero têm potencial para desenvolver a base argumentativa em estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental e 2. analisar de que forma a carta do leitor pode contribuir para a formação de base argumentativa em estudantes do Ensino Fundamental) são respondidos concomitantemente porque ambos estão relacionados ao desenvolvimento da Sequência Didática. O dispositivo didático da carta do leitor propiciou aos estudantes um engajamento em atividades de linguagem que tematizam problemas sociais ou políticos atuais para realizarem um projeto de comunicação real, no qual tinham que opinar e argumentar sobre esses assuntos. De modo específico ao primeiro objetivo, os conhecimentos implícitos ao gênero carta de leitor foram descritos quando da resposta da pergunta de pesquisa. Dentre estes, citamos a aprendizagem de pesquisa e busca de informações do tema no texto-fonte para situar o destinatário no contexto da carta; abertura para crianças do Ensino Fundamental aprender a opinar com responsabilidade sobre assuntos polêmicos de modo sistematizado; oportunidade para acesso a vários temas sociais e polêmicos e refletirem sobre a sua solução; conduta voluntária na autorregulação do pensamento e da linguagem; aprendizagem do exercício da cidadania por meio da inserção em práticas discursivas, dentre outros. Especificamente em relação ao segundo objetivo, todos esses conhecimentos implícitos no gênero carta do leitor desenvolvidos nos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental contribuíram para a formação da base do raciocínio argumentativo desses estudantes, porque as atividades foram planejadas e organizadas em uma SD para esse fim. Ressalvamos que o procedimento didático da SD teve um papel central no desenvolvimento de todas as potencialidades do gênero carta do leitor já mencionadas.

Quanto ao terceiro objetivo específico (elaborar um produto educacional que promova o desenvolvimento de capacidades de linguagem do agrupamento do argumentar em estudantes do Ensino Fundamental – anos iniciais - que possa ser usado como instrumento ao professor que ensina a produção de textos argumentativos escritos), a elaboração da sequência didática do gênero carta do leitor foi essencial para o trabalho do professor no ensino da produção textual argumentativa. A SD elaborada e desenvolvida pela professora-pesquisadora atuou com todas as operações que desenvolvem as capacidades de linguagem requeridas para a escrita de um texto argumentativo, cujo domínio de linguagem é fortemente requisitado no agir comunicativo cidadão.

Reconhecemos que as práticas de linguagem no contexto escolar, por meio de um ensino organizado, planejado e contínuo, já no começo dos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem garantir e ampliar o raciocínio argumentativo dos estudantes ao longo dos anos escolares. Para possibilitar tais práticas discursivas, vários gêneros textuais orais e escritos da ordem do argumentar podem ser usados como objeto de ensino progressivo, para a expansão do processo de argumentação.

No caso dessa pesquisa, relembramos que os seus sujeitos cursaram o 2º ano (2020) exclusivamente por meio do ensino remoto, devido à pandemia do coronavírus. Já o 3º ano (2021) foi cursado através do ensino remoto e híbrido. Nesse ano, além da pandemia, houve outra variável interveniente, que foi a demora na locação de um prédio adequado para acomodar os estudantes, uma vez que o prédio da unidade escolar, até o presente momento da defesa desta dissertação, ainda permanece em reforma. Ou seja, os estudantes foram prejudicados pela pandemia e também pela locação tardia de um prédio adequado para a escola funcionar, provisoriamente. Em função desses dois fatores, muitos estudantes do 4º ano ainda estavam em processo de aquisição de escrita e todos acumulavam uma defasagem de vários conteúdos que antecedem o 4º ano. Tudo isso, sem dúvida, foi levado em consideração para avaliar o progresso dos estudantes em relação às produções iniciais e finais acerca da formação de uma base argumentativa, visto que, no início do ano letivo em que esse procedimento foi realizado (2022), grande parte da turma (grupos 1, 2, 3 e 4) não tinha sequer rudimentos de raciocínio argumentativo. Podemos pensar que se esses sujeitos da pesquisa não tivessem tido essa defasagem no processo de aquisição da linguagem escrita, os resultados, com a realização do dispositivo didático, SD do gênero carta do leitor, poderiam ter tido um progresso maior em seus textos escritos

argumentativos. Acreditamos também que se os módulos de aprendizagem fossem trabalhados por um semestre, talvez, os resultados fossem mais significativos com toda a turma do 4º ano acerca das capacidades de linguagem argumentativas.

Outra contribuição importante da pesquisa é a relevância social, metodológica e pessoal proporcionada ao longo deste trabalho. A relevância social está na formação de cidadãos capazes de opinar e argumentar em práticas discursivas e sociais a respeito dos problemas sociais existentes na vida cotidiana, e em reconhecer a importância do pensamento crítico para (re)formar uma sociedade com igualdade de direitos e condições objetivas de vida e com envolvimento político dos cidadãos. A relevância metodológica da pesquisa reside na construção da SD em torno da carta do leitor, como procedimento didático para o processo de ensino e aprendizagem de um tipo de texto argumentativo. Já a relevância pessoal da pesquisa encontra-se na apropriação da professora-pesquisadora a respeito das bases teóricas que fundamentaram esse trabalho e que serviram para aprimorar sua prática pedagógica, visto que buscamos procedimentos didáticos que os instrumentalizem no ensino intencional e sistematizado de operações psicológicas e linguísticas que possibilitem os estudantes, do Ensino Fundamental I, a executarem uma ação de linguagem que, por sua vez, lhes permite realizar atividades languageiras em práticas de cidadania.

Ainda sobre a relevância pessoal da pesquisa, o percurso teórico e metodológico da professora-pesquisadora, no início e durante a pesquisa, com a apropriação das objetivações para-si, podemos afirmar que, durante os estudos teóricos, a respeito dos autores genebrinos, e as discussões oportunizadas pela sua orientadora, foram constitutivas para elaboração do modelo didático e procedimento didático da SD do gênero carta do leitor. Logo, estes saberes científicos sistematizados foram apropriados pela professora-pesquisadora e geraram novas objetivações genéricas para-si (modelo didático e SD do gênero carta do leitor). Consequentemente, essas objetivações para-si, contribuíram para que a pesquisadora enquanto professora medeie, de forma consciente, o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, para que estes também possam se apropriar das objetivações do gênero humano, especificamente, nesta pesquisa, de desenvolver uma base argumentativa por meio do gênero carta do leitor, e gerando, assim, uma expansão no psiquismo do estudante.

Por tudo isso, finalizamos a pesquisa almejando que, futuramente, o trabalho docente sobre o ensino da produção textual argumentativa seja organizado e mediado pelo procedimento didático da SD. Essa ferramenta permite um trabalho planejado para desenvolver as capacidades de linguagem nos estudantes, em torno de um determinado gênero de texto, em situações reais de comunicação. Desejamos que as crianças, ao longo de sua escolarização, realizem muitas atividades de linguagem que proporcionem a construção do raciocínio argumentativo para agir criticamente sobre os problemas polêmicos e sociais na sua prática cidadã.

REFERÊNCIAS

- ADAM, J. M. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. revista e aumentada. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALVES FILHO, F. **Gêneros jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.
- BAKHTIN, M, VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. SP. Hucitec, 1981.
- BAKHTIN, Mikhail M. **Estética da criação verbal**. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. Os gêneros do discurso. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2006, p. 261-306.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de **TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO NA PESQUISA COLABORATIVA** *Raído*, Dourados, MS, v. 6, n. 11, p 11 - 35, jan./jun. 2012
- BEZERRA, Maria Auxiliadora. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília-DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/BNCC_19dez2018_site.pdf. Acesso em 03.jun. 2022
- BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru/SP: EDUSC, 2003:190p.
- BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. São Paulo: EDUC, 2003.
- BRONCKART, Jean-Paul. Os gêneros de textos e os tipos de discurso como formato das interações propiciadoras de desenvolvimento. In: MACHADO, A.R., MATENCIO, M. L. M (orgs.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006, p.121- 160.
- CITELLI, Adilson. **O texto argumentativo**. 1ª ed. São Paulo: Scipione, 1994.
- DAMIANI, M.F.; ROCHEFORT, R. S.; CASTRO, R. F.; DARIZ, M. R.; PINHEIRO, S.S.P. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas [45] 57 – 67, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822/3074>. Acesso em: 04. fev. 2022.
- DOLZ, J. **As atividades e os exercícios de língua**: uma reflexão sobre a engenharia didática. Revista D. E.L.T.A., 32.1, 2016 pg. 237 -260

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Os Gêneros - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. Ed., Campinas: Mercado das Letras, 2010, p.61- 78.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 2. Ed., Campinas: Mercado das Letras, 2010, p. 81-108.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. 2. ed., Campinas: Autores associados, 1999.

DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São: Pontes, 1987.

GALVÃO, A. C. M.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético**. Revista *HISTEDBR On-line*, Campinas: SP, n.19, mar. 2019, p. 1-28. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234> Acesso em: 12 jan.2022.

GONÇALVES, A. V. **Gêneros textuais na escola: da compreensão à produção**. Dourados, MS: Ed. UFGD, 2011.

LEONTIEV, A.N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros horizontes, 1978.

LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2014, p. 59-83.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KOCH, I. G. V. **A inter-ação pela linguagem**. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, A. R. **Para (re)pensar o ensino de gêneros**. Vol2 n.01, p. 17- 28, jan/jun 2004.

MACHADO, Ana Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**.

Linguagem em (Dis)curso. v.6, n.3. Tubarão, SC, set./dez/ 2006 v.6, n.3, p.547- 573, 2006.

MARTINS, Ligia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico cultural e da pedagogia histórico-crítica. Tese de livre docência. Bauru, 2011.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético: contributos para a investigação em educação.** Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018

MARTINS, L. M. O Papel da educação escolar na formação de conceitos. In: GALVÃO, A. C. (ORG). **Infância e pedagogia histórico-crítica.** 2 ed. Campinas, SP: Autores associados, 2020.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético.** Revista HISTEDBR On-line. Campinas – SP, v. 19, p. 1-28, mar. 2019. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8653380/19234>. Acesso em 18.mar. 2022.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã.** São Paulo: Editora Moraes, 1984.

PAIVA, V. L. M. O. e, E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (orgs.) **Hipertexto e gêneros digitais.** Rio de Janeiro: Lucena, 2004, p. 68-90.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado de Argumentação: A nova Retórica.** Tradução de Maria Ermantina de Almeida P. Galvão. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SANTOS, Albiane Célia Pereira Rezende **Análise do Gênero Textual:** carta do leitor presente no livro didático “Para Viver Juntos”. Monografia (Licenciatura) – Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Jussara, Jussara, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32ª. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. 11ª. ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. (orgs) **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Tradução e Organização de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. Ed., Campinas: Mercado das Letras, 2010, p.19-34.

SILVA, W. P. B. **A apropriação do gênero “carta do leitor” como mediador do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa**. 2014. 74 f. Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE da Secretaria de Educação do Paraná – SEED, Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_uenp_port_pdp_wirginia_portela_barbosa_silva.pdf Acesso em: 11 dez. 2021.

STRIQUER, Marilúcia dos. S. D.; SOUZA, S. N. **O gênero textual carta do leitor sob a perspectiva do interacionismo sociodiscursivo**. Textura- revista de Educação e Letras, v. 22 n. 49, p.64-81, jan/mar 2020. Disponível em: <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/4978> Acesso em: 11 dez. 2021.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. **Cartas do leitor: a construção de ethos como espelho da cidadania**. UERJ: Instituto das letras. Cadernos do CNLF, Volume XIV, nº 4 - Anais do XIV CNLF (TOMO 1). P. 692-704. 2010. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/tomo_1/692-704.pdf. Acesso em: 16 jul

VIGOTSKI, L. S. **A Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 4. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**, tomo III. Madri: Visor e MEC, 1995.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Tomo II. Madrid: Visor, 2001.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Trad. Jefferson L. Camargo. 4^a. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICE A: SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM TORNO DA CARTA DO

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades de Ação

Oficina 1: propósito comunicativo do gênero carta do leitor

ATIVIDADE 1:

FAÇA A LEITURA DOS TEXTOS PERTENCENTES AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, JUNTO COM A PROFESSORA. EM SEGUIDA, IDENTIFIQUE, ORALMENTE, A FINALIDADE DE CADA UM.

Texto 1



Cartas

POLUIÇÃO, NÃO!

Olá, tenho nove anos, estou no 4º ano e estudo na Escola Leonilda Lopes Biasotto. Gostaria de saber o que poderia ser feito para que houvesse menos poluição.

Paulo Vitor Gonçalves Dias. Borborema/PE.

Olá, Paulo. Podemos fazer muito pela natureza, poluindo menos o meio ambiente. Que tal saber mais sobre ações sustentáveis, na CHC 250? Você pode obter sua resposta.

Texto 2



Cartas

HISTÓRIAS DO SÍTIO

Eu gosto das revistas. Eu comecei a ler a CHC na escola. Queria que vocês publicassem uma matéria sobre o *Sítio do picapau amarelo* e falassem mais sobre os mascotes Diná, Ziper e Rex.

Maria Eduarda. Macau/RN.

Texto 3



Cartas

MENINO BRINCALHÃO

Lemos o texto sobre D. Pedro I, que era um menino muito brincalhão, mas seu futuro iria ser diferente. Ele teria que ir a batalha e declarar a independência de um país. Gostei muito dessa história, queria ler mais sobre ela.

Laryssa Silva Almeida. Diadema/SP.

Olá, Laryssa. Nos livros de *História do Brasil*, você encontra mais detalhes sobre a família real, entre eles, D. Pedro I. Pesquise e depois escreva para nos contar!

Texto 4



Cartas

MARAVILHOSAS PIRÂMIDES!

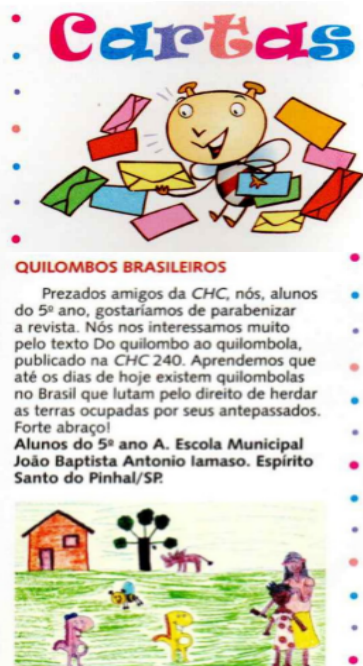
Olá, pessoal da CHC, tenho dez anos e estou no 5º ano B. Gostei muito de ler as revistas de vocês. Eu tenho a curiosidade de saber. Como foram feitas as pirâmides do Egito? Estou muito curiosa para saber qual seria sua resposta. Um abraço para todo o pessoal da CHC.

Giovana Eduarda R. S. Souza. Pedra Preta/MT.



Vamos pesquisar sua resposta, Giovana, quem sabe será assunto na CHC? Enquanto isso, que tal visitar a edição 105 da CHC, que fala sobre as sete maravilhas do mundo, entre elas, as pirâmides do Egito!

Texto 5



Cartas

QUILOMBOS BRASILEIROS

Prezados amigos da CHC, nós, alunos do 5º ano, gostaríamos de parabenizar a revista. Nós nos interessamos muito pelo texto Do quilombo ao quilombola, publicado na CHC 240. Aprendemos que até os dias de hoje existem quilombolas no Brasil que lutam pelo direito de herdar as terras ocupadas por seus antepassados. Forte abraço!

Alunos do 5º ano A. Escola Municipal João Baptista Antonio Iamaso. Espírito Santo do Pinhal/SP.



Texto 6



Cartas

NOVIDADES

Olá, meu nome é Tainá, tenho onze anos e gosto muito de ler a CHC. Eu gostei bastante da revista, ela nos ajuda a aprender brincando. Quando eu comecei a ler a CHC, aprendi coisas novas e legais. Beijos!

Tainá Amaral Santana. Erico Cardoso/

Revista *Ciência Hoje das Crianças*, nº 258, Julho de 2014.

Texto 7

Para nosso desgoverno

Flávia Boggio, como sempre, nos trazendo pérolas do humor ("No Brasil de Bolsonaro, dizer 'para seu governo' não faz mais sentido", 8/6). Só rindo, para não sofrer demais e para nos conscientizarmos, a nós próprios e aos outros. É assim que tiramos governos desgovernados.

José Antonio Garbino (Bauru, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/06/leitores-comentam-noticia-sobre-33-milhoes-de-brasileiros-com-fome.shtml> Acesso em 6 de ago 2022.

Texto 8

Da minha casa. Desde que nasci sempre morei na casa dos outros, de favor. Foi difícil, mas consegui construir a minha. Ninguém me tira daqui, só se for a Caixa Econômica ou a funerária.

Carolina Cunha Machado Krzesinski, 44, (Cornélio Procópio, PR)

<https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/08/meu-maior-orgulho-e-minha-casa-diz-leitora.shtml> Acesso 6 ago 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades de Ação

Oficina 1: propósito comunicativo do gênero carta do leitor

ATIVIDADE 2:

FAÇA A LEITURA DOS TEXTOS ABAIXO E, EM SEGUIDA, ESCREVA A FINALIDADE DE CADA UM:

TEXTO 1

Fome

"Datafolha: Um em cada três brasileiros teve comida insuficiente em casa" (Mercado, 2/8). Não é aceitável o que acontece no Brasil nos dias de hoje. São Paulo, por exemplo, virou uma enorme favela, com barracas, famílias e crianças embaixo das pontes, gente revirando lata de lixo para buscar o que comer. Como alguém pode achar que isso é normal?

Armando Moura (São Paulo, SP)

FINALIDADE:

TEXTO 2

Colunistas

Os artigos desta terça-feira de Naná DeLuca ("O legado que se desmancha no ar") e Cristina Serra ("Coragem para derrotar Bolsonaro"), na página A2 da Folha, são perfeitos e fazem valer a assinatura deste jornal. Lidos na sequência, são inspiradores. Obrigada!

Flávia Aídar (São Paulo, SP)

Textos 1 e 2 retirados do site <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/08/nunca-imaginei-o-brasil-voltar-ao-mapa-da-fome-diz-leitor.shtml> Acesso em 6 de ago 2022

FINALIDADE:

TEXTO 3

Amazônia

Os brasileiros sempre estiveram de costas para a Amazônia, não consideram as populações indígenas como parte do povo brasileiro e são facilmente enrolados com discursos como o de que índio é vagabundo e a floresta em pé não dá dinheiro. Estão fazendo da floresta amazônica um território livre para atividades criminosas e dilapidando o patrimônio do povo ("[Vale do Javari vive sob medo e insegurança um mês após assassinatos de Bruno e Dom](https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/leitores-debatem-liberdade-de-expressao-em-redes-sociais.shtml)", Política, 4/7).

Josana Salles Abucarma (Cuiabá, MT)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/leitores-debatem-liberdade-de-expressao-em-redes-sociais.shtml> Acesso 6 de ago 2022.

FINALIDADE:

TEXTO 4

Jesus

"Bem feito, Jesus" (Antonio Prata, Cotidiano, 18/6). Nossa, Pratinha! Fiquei emocionada com a sua crônica. Obrigada por tanta verdade e amor nessas linhas.

Tatiane Barros (Uberaba, MG)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/06/revoltante-ver-a-amazonia-dominada-pelo-crime-diz-leitor.shtml> Acesso em 6 de ago 2022.

FINALIDADE:

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades de Ação

Oficina 2: contexto de produção

Atividade 3:

LEIA, JUNTO COM OS SEUS COLEGAS, OS TEXTOS A SEGUIR E FAÇA O QUE SE PEDE:

TEXTO 1

A CHC DE QUE MAIS GOSTEI

Olá, pessoal da *Ciência Hoje das Crianças*. Eu gosto muito da revista. A seção de que eu mais gosto é a "Quando crescer, vou ser...". Eu tenho nove anos. O número da revista de que eu mais gostei foi a *CHC* 226. Beijos e abraços!

Nicolas de Mesquita Muniz.
Escola Municipal Solange de Paula.
São Sebastião/SP.

Oi, Nicolas.
Continue ligado na *CHC*, estamos sempre em busca de novas profissões para apresentar a vocês!



TEXTO 2

DINOSSAUROS E TEODOLITOS

Olá, equipe *CHC*! Adoro a *CHC* e gostaria de parabenizá-los pela ótima matéria da *CHC* 220 sobre os dinossauros e os teodolitos, que é um instrumento de trabalho do meu avô. Gostaria de pedir uma matéria sobre os leões. Ficaria muito feliz se vocês publicassem meu desenho e minha carta. Beijos para o Rex, a Diná, o Zíper e toda a equipe *CHC*.

Laryssa de Souza Santos.
São Paulo/SP.

Olá, Laryssa! Sugestão anotada! Já viu o seu desenho? Escreva sempre!



TEXTO 3

NOVO JEITO DE LER

Olá, galerinha da *CHC*. Tudo bem com vocês? Achei a *CHC* excelente! Na primeira vez que li já adorei, gostei de todos os assuntos. Parabéns e que continuem assim! Eu adorava ler a *CHC*, foi como se eu estivesse aprendendo a ler de novo. Muito bom. Gostaria de que publicassem o meu endereço para fazer novos amigos. Um grande abraço para todos e um especial para o Rex, a Diná e o Zíper.

Lara Sofia Gomes. Av. Mario Pilegi, nº 217. 87970-000. Nova Londrina/PR.

TEXTO 4

MIL BEIJOS!

Olá, *CHC*! Tenho 10 anos. Gostaria muito de saber qual é a brincadeira mais conhecida. Gostei muito também de ler a edição sobre os 25 anos, a *CHC* 229. Amo muito todos vocês, espero que respondam à minha carta. Obrigada! Um grande abraço e mil beijos.

Maria Clara machado Nunes. Pedra Preta/MT.

Olá, Maria Clara. Anotamos sua sugestão. Beijos de toda a turma para você!

TEXTO 5

Eu costumo parafrasear [Darcy Ribeiro](#) quando ele dizia que a crise da educação é um projeto. Eu completo dizendo que o projeto melhor sucedido da nação até o presente (a manutenção do caos na educação). A revolução pela educação, que tanto os candidatos nas eleições esbravejam que farão, este inculto país não experimentou. Agora parece que está pior. Palavras de uma diretora de escola pública.

Francielle Bonfim Beraldi (Presidente Prudente, SP)

Retirado do site <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/04/leitores-comentam-se-a-educacao-sera-prioridade-no-brasil.shtml> Acesso em: 06 ago 2022.

Agora, responda às questões:

A) Sobre o **contexto de produção**:

1) Quem são os produtores (emissores) dos textos:

TEXTO 1: _____

TEXTO 2: _____

TEXTO 3: _____

TEXTO 4: _____

TEXTO 5: _____

2) Qual o destinatário dos textos?

TEXTO 1: _____

TEXTO 2: _____

TEXTO 3: _____

TEXTO 4: _____

TEXTO 5: _____

3) Onde os textos foram produzidos?

TEXTO 1: _____

TEXTO 2: _____

TEXTO 3: _____

TEXTO 4: _____

TEXTO 5: _____

4) Os textos foram publicados em que lugar?

TEXTO 1: _____

TEXTO 2: _____

TEXTO 3: _____

TEXTO 4: _____

TEXTO 5: _____

5) Escreva o papel social dos autores dos textos lidos pela professora e colegas:

texto 1:

texto 2:

texto 3:

texto 4:

texto 5:

6) Qual o papel social de quem irá ler os textos?

texto 1:

texto 2:

texto 3:

texto 4:

texto 5:

ATÉ AQUI VOCÊ REPRESENTOU OS PARÂMETROS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DOS TEXTOS INDIVIDUALMENTE. AGORA, REPRESENTE TODOS OS PARÂMETROS DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO JUNTOS NO TEXTO 6, ABAIXO:

TEXTO 6

Jô Soares

Lamento a morte de Jô Soares, um gênio da comunicação. Era um exemplo de excelência em todas as áreas que atuava, como escritor, apresentador, humorista etc. Amante do jazz, tocava também o seu trompete. Ou seja, Jô se despede deixando um grande legado como um dos mais importantes nomes da arte e da cultura brasileira.

Paulo Panossian (São Carlos, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/08/jo-foi-brilhar-em-paz-em-outras-dimensoes-da-vida-diz-leitora.shtml> Acesso em 6 ago 2022.

REPRESENTAÇÃO DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO 6

1) QUEM É O PRODUTOR DO TEXTO?	
2) QUAL O DESTINATÁRIO DO TEXTO?	
3) ONDE O TEXTO FOI PRODUZIDO?	
4) EM QUE SUPORTE O TEXTO FOI PUBLICADO?	
5) QUAL O PAPEL SOCIAL DO AUTOR DO TEXTO?	
6) QUAL O PAPEL SOCIAL DO LEITOR DO TEXTO?	

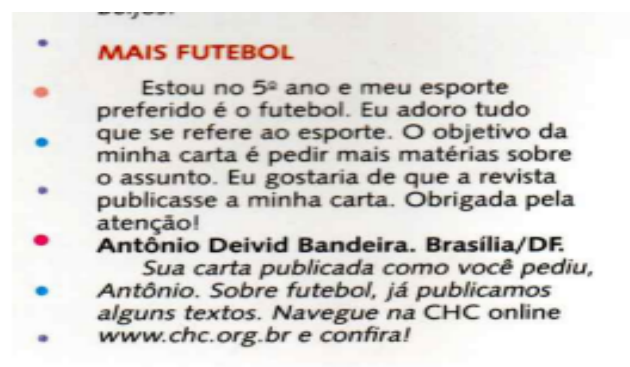
3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades de Ação

Oficina 3: representações psicológicas do agente-produtor sobre o conteúdo temático.

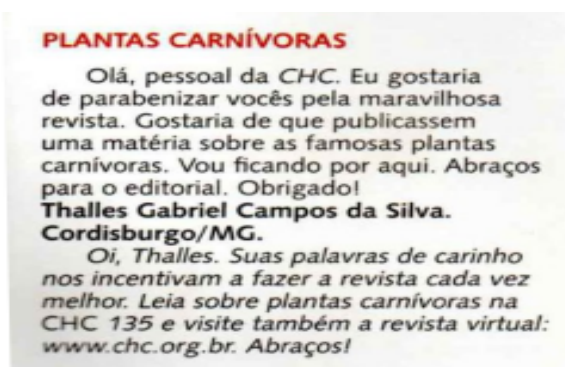
Atividade 1 e 2:

LEIA, COM ATENÇÃO, OS TEXTOS ABAIXO E, EM SEGUIDA, RESPONDA ÀS QUESTÕES.

TEXTO 1



TEXTO 2



TEXTO 3

Essa eleição é diferente das outras anteriores. Nessa escolheremos a democracia ou o autoritarismo. Vamos esquecer a eterna disputa entre a esquerda e a direita, ao menos nessa eleição.

Sérgio Guimarães Thomé (Águas de Lindoia, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/apoio-do-centrao-a-bolsonaro-e-criticado-por-leitores.shtml> Acesso em 6 ago 2022.

TEXTO 4

Giovanna Ewbank

"Giovanna Ewbank defende filhos de racismo: 'Você merece um soco na cara'" (F5, 31/7). Uma leoa defendendo as suas crias e prestando grande serviço para a humanidade. Parabéns!

Maristela Pazetti Beraldo (Paulínia, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/07/leitores-se-indignam-com-racismo-contr-filhos-de-giovanna-ewbank.shtml> Acesso em: 06 ago 2022.

TEXTO 5

Mulheres na política

A senadora Mara Gabrilli foi indicada para vice-presidente na chapa de Simone Tebet ("[Chapa Tebet-Gabrilli é lançada com elogios e falas machistas](#)", Política, 3/8). Estranhei o fato de pouco ser comentado na imprensa. Enquanto o mundo fala em diversidade e inclusão, a mídia não dá nenhuma visibilidade a isso, o que me leva a crer que tem vieses e faz mais o papel de manipular do que informar. Triste realidade.

Ana Maria V C Lobo (São Paulo, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/08/leitores-criticam-compra-de-equipamento-para-acessar-celulares-pelo-exercito.shtml> Acesso em: 06 ago 2022.

1) QUAL É O ASSUNTO DOS TEXTOS LIDOS?

TEXTO 1:

TEXTO 2:

TEXTO 3:

TEXTO 4:

TEXTO 5:

2) OS TEMAS DOS TEXTOS PUBLICADOS NA *CHC* SÃO ATUAIS? EXPLIQUE POR QUE:

3) OS TEMAS DOS TEXTOS PUBLICADOS NA *FOLHA DE SÃO PAULO* SÃO ATUAIS? EXPLIQUE POR QUE:

4) QUAIS TEXTOS TRATAM DE TEMAS POLÊMICOS? EXPLIQUE POR QUE ESSES TEMAS SÃO POLÊMICOS:

5) IDENTIFIQUE O TEXTO-FONTE DE CADA CARTA DO LEITOR LIDA:

TEXTO 1:

TEXTO 2:

TEXTO 3:

TEXTO 4:

TEXTO 5:

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades de Ação

Oficina 3: representações psicológicas do agente-produtor sobre o conteúdo temático.

Atividade 3:

PARA CADA FATO ESCREVA SUA OPINIÃO:

A) NO TRANSPORTE PÚBLICO, É OBRIGATÓRIO O USO DE MÁSCARA.

B) APÓS SEIS MESES, CERCA DE 7,5 MILHÕES DE CRIANÇAS BRASILEIRAS NÃO TOMARAM A 1ª DOSE CONTRA A COVID-19.

C) OS SUPERMERCADOS BRASILEIROS ESTÃO COM ALTA DE PREÇOS NOS PRODUTOS.

D) BRASIL ATINGE MAIOR TAXA DE CRIANÇAS E JOVENS QUE ESTÃO FORA DA ESCOLA.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades de Ação

Oficina 3: representações psicológicas do agente-produtor sobre o conteúdo temático.

Atividade 3:

FAÇA A LEITURA DOS TEXTOS ABAIXO E, EM SEGUIDA, RESPONDA ÀS QUESTÕES:

TEXTO 1

A desvalorização dos profissionais da educação é absurdamente explícita no Brasil, contudo, submeter estudantes ao ensino domiciliar é uma negligência com os educadores, as crianças e os jovens que serão privados do ambiente escolar. A escola é uma instituição social de imensurável importância para o desenvolvimento dos cidadãos.

Vitória Carolina Scremin Silva (Curitiba, PR)

TEXTO 2

Educação domiciliar é uma modalidade de ensino que prioriza a individualidade e capacidade de cada aprendiz, reforça e solidifica vínculos e valores que são os mais importantes da sociedade, o da família. Cria também uma socialização responsável, ou seja, devido à presença e exemplos recebidos dos responsáveis, a interação torna-se mais construtiva para todos os envolvidos.

Charles Eustáquio Bernardo de Oliveira Baltazar (Sabará, MG)

Absurda. A escola, além de oferecer conhecimento estruturado, construído graças ao preparo técnico dos docentes, muitas vezes protege as crianças dos próprios responsáveis nos casos de violência doméstica.

Marcelo Francisco de Araújo (Londrina, PR)

Textos 1, 2 e 3 retirados do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/05/leitores-opinam-sobre-a-educacao-familiar.shtml>. Acesso em: 06 ago 2022.

1) TODOS OS TEXTOS ACIMA SE REFEREM AO MESMO ASSUNTO? EXPLIQUE POR QUE:

2) OS TEXTOS LIDOS SÃO A FAVOR OU CONTRA O ENSINO DOMICILIAR? EXPLIQUE POR QUE:

3) O ENSINO DOMICILIAR É UMA FORMA DE ENSINO QUE OCORRE EM CASA. NESSE TIPO DE ENSINO, OS PAIS, OU TUTORES RESPONSÁVEIS, DAS CRIANÇAS ASSUMEM O PAPEL DE PROFESSORES. DESSA FORMA, OS FILHOS NÃO PRECISAM FREQUENTAR A ESCOLA. O QUE VOCÊ ACHA SOBRE O ENSINO DOMICILIAR? EXPLIQUE SUA RESPOSTA.

4-) PARA VOCÊ, O ASSUNTO TRATADO NOS TEXTOS LIDOS É POLÊMICO? EXPLIQUE POR QUE:

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 1:

LEIA O TEXTO A SEGUIR E RESPONDA O QUE SE PEDE:

PARA VER UM COMETA

QUERIDA REVISTA CHC.EU GOSTEI MUITO DA CHC 252, “POR QUE ESTUDAR COMETAS?”. EU NUNCA VI UM COMETA, EU QUERIA VER O COMETA HALLEY, MAS SÓ TENHO 10 ANOS E VAI LEVAR MUITO TEMPO PARA ELE APARECER DE NOVO, ESPERO ESTAR VIVO PARA TER ESTA EMOÇÃO. MIL BEIJOS PARA TODAS DA REVISTA CHC.

ALEXIA LESSA MAZOTI. RIBEIRÃO PIRES/SP.

Retirada da revista CHC (Ciência hoje das crianças), Nº 256, p. 28. Ano 2014.

APÓS A LEITURA DO TEXTO, RETIRE AS SEGUINTEs INFORMAÇÕES.

A) A SAUDAÇÃO: _____

B) A MATÉRIA-FONTE QUE O TEXTO FAZ REFERÊNCIA:

C) O MOTIVO (O ASSUNTO) DA CARTA.

D) A PARTE DA DESPEDIDA:

E) PINTE DE AZUL O EMISSOR DO TEXTO.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual.

Atividade 2:

O texto a seguir está todo desorganizado. Recorte as frases e organize-as seguindo a estrutura do gênero carta do leitor.

Foi uma tragédia mesmo!

Carlos Eduardo. São Paulo/SP

Olá, galera do Jornal Joça!

Ainda bem que ninguém saiu ferido!!!

Será que depois que começarem a restaurar o Museu, vocês poderiam noticiar?

Esta notícia sobre o Museu Nacional, que pegou, fogo é muito triste.

Texto retirado do site <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/3ano/lingua-portuguesa/cartas-do-leitor-elencando-as-caracteristicas-do-genero/3365> Acesso em: 12 ago 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 3: Leia, com atenção, os dois textos a seguir.

Texto 1:

Taça das Favelas

É um prazer ler as colunas de Preto Zezé na Folha. Virei sua fã. Que notícias boas! Encaminhar através do esporte essa moçada vista como problema é muito bom ("Um gol para toda a vida", Opinião, 9/8). Como seria bom se um governo sério disponibilizasse escolas para todos. Daqui 20 anos teríamos um Brasil melhor.

Cristina Reggiani (Santana de Parnaíba, SP)

Texto retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/08/e-um-prazer-ler-preto-zeze-virei-sua-fa-diz-leitora.shtml>
Acesso em: 12 ago 2022.

Texto 2:

Cobras

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

Eu e o meu irmão adoramos a CHC.

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

Nilson Paulo. Paracambi/RJ

Texto retirado do site: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/zbjafSNaGax6QFmy47X4xKGyYFqy9DhW95wu3PTFCdkZwvTtbvgJynpSCVGA/texto-para-impressao-ip03-06sqa01.pdf> Acesso em: 12 ago 2022.

Agora, preencha o quadro respondendo às perguntas:

Estrutura da Carta do Leitor (texto 1)	
O texto tem título? Qual?	
Como a carta se inicia?	
A quem a carta é enviada?	
A carta faz referência ao texto-fonte?	

O que tem no corpo do texto?	
Como finaliza-se a carta?	
Como é a despedida?	

Estrutura da Carta do Leitor (texto 2)	
O texto tem título? Qual?	
Como a carta se inicia?	
A quem a carta é enviada?	
A carta faz referência ao texto-fonte?	
O que tem no corpo do texto?	
Como finaliza-se a carta?	
Como é a despedida?	

O QUE OS DOIS TEXTOS TÊM DE SEMELHANÇAS? EXPLIQUE

QUAL A DIFERENÇA ENTRE OS DOIS TEXTOS? EXPLIQUE:

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Observação: Antes de iniciar a atividade 4, foi feita uma exposição oral sobre as características do discurso interativo presentes em vários gêneros de texto, como carta do leitor, artigo de opinião, tirinha e piada.

Atividade 4: Identifique, oralmente, as características do discurso interativo nos textos a seguir:

TEXTO 1



Retirado do site: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5771172269594698/>
Acesso em: 16 set 2022.

TEXTO 2

A PROFESSORA DIZ:

-JOÃOZINHO, SE EU DIGO "FUI BONITA", É PASSADO. E SE EU DISSER "SOU BONITA", O QUE É?

JOÃOZINHO RESPONDE:

- É MENTIRA, PROFESSORA.

Retirado do site: <https://www.dicionariopopular.com/piadas-do-joaozinho-que-sao-muito-engracadas/> Acesso em: 16 set 2022.

TEXTO 3:

[...]

Você já foi chamado de pré-adolescente? Pensa que é um deles? Eu acho a coisa mais estranha essa história de chamar criança de pré-adolescente. Eu sei que algumas gostam disso porque se sentem mais velhas e importantes. Quer saber de uma coisa? Ser criança é muito, muito importante.

Vamos pensar na expressão "pré-adolescente". "Pré" sempre quer dizer antes de alguma coisa. Por exemplo: pré-Páscoa (antes da Páscoa), pré-provas (antes das provas) etc.

Pensando nisso, pré-adolescente significa que a pessoa não é mais criança, mas também não é adolescente.

Mas ela é o quê? Nada? Dessa maneira, dá para perceber como essa expressão é esquisita –afinal, todo mundo é uma coisa agora e vai ser outra depois. Isso é natural.

Já pensou se chamarmos os adultos de pré-velhos? Eles não vão gostar nem um pouco, não é verdade? Mas eles nem pensam nisso quando chamam crianças de 11 ou 12 anos de pré-adolescentes. Pois saiba que elas são crianças. Estão no final da infância, mas ainda continuam crianças.

Rosely Sayão. Pré-adolescente é criança? Folha de S Paulo. São Paulo, 11 abr. 2015. Folhinha, p. 3

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/quebracabeca/2015/04/1614954-pre-adolescente-e-crianca.shtml> Acesso em: 16 set 2022.

TEXTO 4:

A colunista Giovana Madalosso trouxe uma reflexão cada vez mais necessária no mundo atual. É preocupante saber que precisamos de um choque desses para colocarmos nossas preocupações em perspectiva e darmos valor ao que realmente importa.

Sara Dias Feitosa, 15 anos (Curitiba, PR)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/09/apreciar-as-pequenas-coisas-e-segredo-para-vida-feliz-diz-leitor.shtml> Acesso em: 16 set 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 5:

A carta do leitor é caracterizada pela presença de unidades da língua que estão ligadas diretamente a quem escreve o texto (produtor/autor do texto). Dessa forma, os verbos estão sempre no tempo presente ou passado e na conjugação em 1ª pessoa (singular ou plural), os interlocutores estão implicados na interação verbal, o texto possui frases exclamativas e interrogativas e o uso de pronomes de 1ª pessoa no singular e plural (eu e nós).

Leia o texto a seguir e responda o que se pede:

QUERIDO JORNAL DO JOCA,

EU LI O ARTIGO “BRINCADEIRA DE MENINO E DE MENINA: EXISTE DIFERENÇA?” E ADOREI. EU GOSTO MUITO DE JOGAR FUTEBOL, MAS JOGAVA POUCO, PORQUE OS MENINOS DA RUA DIZIAM QUE NÃO ERA BRINCADEIRA DE MENINA. ENTÃO, DISSE PRA ELES, QUE EU TENHO A LIBERDADE DE BRINCAR DO QUE QUISER.

OBRIGADA POR PROPORCIONAR UMA LEITURA TÃO ESCLARECEDORA.

JÚLIA NASCIMENTO, BAURU-SP.

Texto elaborado pela pesquisadora para a pesquisa.

Retire do texto:

A) Verbos no presente:

R: _____

B) Verbos no passado:

R: _____

C) Os pronomes pessoais:

R: _____

D) Uma frase exclamativa:

R: _____

E) Uma frase interrogativa:

R: _____

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 6: Leia, com atenção, trechos de uma reportagem sobre insegurança alimentar no nosso país. Em seguida, escreva um parágrafo dando sua opinião sobre esse assunto. Para tanto, utilize os elementos que caracterizam o discurso interativo.

Três em cada dez famílias enfrentam insegurança alimentar moderada ou grave

Três em cada dez famílias brasileiras tiveram dificuldades para comprar alimentos e tiveram que reduzir a quantidade de algum item – sofrendo insegurança alimentar moderada ou grave. É o que mostra um estudo da Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (PENSSAN), divulgado nesta quarta-feira (14).

Considerando também a insegurança leve, são 125,2 milhões de pessoas com preocupação sobre a disponibilidade de alimentos, com algum grau de indisponibilidade dos mesmos ou passando fome – ou seis em cada dez famílias brasileiras.

[...]

Segundo o levantamento, as famílias com renda inferior a meio salário-mínimo por pessoa estão mais sujeitas à insegurança alimentar moderada e grave.

A pesquisa também aponta que a renda, que já vem se mostrando insuficiente para as necessidades básicas, vem precisando estar dedicada, também, aos custos com endividamento.

O que é insegurança alimentar?

O conceito de insegurança alimentar foi dividido pelo estudo em três níveis:

- **Leve:** quando há preocupação ou incerteza se vai conseguir alimentos no futuro;
- **Moderada:** quando há uma redução concreta da quantidade de alimentos e o padrão saudável de alimentação é rompido por falta de comida;
- **Grave:** quando a família sente fome e não come por falta de dinheiro.

Retirada do site: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2022/09/14/tres-em-cada-dez-familias-brasileiras-nao-tem-acesso-suficiente-a-alimentos-e-passam-fome.ghtml> Acesso em: 16 de set 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 7: AS FRASES A SEGUIR POSSUEM FATO E OPINIÃO. LEIA-AS E SEPARE, EM CADA UMA DELAS, O FATO E A OPINIÃO, ESCRREVENDO-OS ABAIXO:

A) MARÍLIA MENDONÇA ERA UMA CANTORA BRASILEIRA DE SUCESSO. INFELIZMENTE, FALECEU MUITO CEDO.

FATO: _____

OPINIÃO: _____

B) O CONSUMO DE DOCES NO BRASIL AUMENTOU DESDE 2020. REALMENTE, FICA DIFÍCIL RESISTIR A UM BOLO, CHOCOLATE E BRIGADEIRO.

FATO: _____

OPINIÃO: _____

C) O BRASILEIRO PASSA PELO MENOS 5 HORAS DIÁRIAS NO CELULAR. INFELIZMENTE, AS PESSOAS PREFEREM FICAR NO CELULAR AO INVÉS DE SAIR COM AMIGOS.

FATO: _____

OPINIÃO: _____

D) OS PRODUTOS DO SUPERMERCADO ESTÃO MUITO CAROS. LOGO, NÃO CONSIGO COMPRAR NEM ITENS BÁSICOS PARA UMA ALIMENTAÇÃO NUTRITIVA E SAUDÁVEL.

FATO: _____

OPINIÃO: _____

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 8: LEIAS OS FATOS A SEGUIR E ESCREVA UMA JUSTIFICATIVA SOBRE CADA UM.

A) NÓS TEMOS QUE ESCOVAR OS DENTES DEPOIS DE COMER PORQUE

B) AS PESSOAS DEVEM TER UMA ALIMENTAÇÃO MAIS SAUDÁVEL COM A INGESTÃO DE FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS PORQUE

C) VOCÊ TEM QUE IR A ESCOLA PORQUE

D) GUARDAMOS OS SORVETES NO CONGELADOR PORQUE_____

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 9: LEIA AS FRASES E ESCREVA PELO MENOS DOIS ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO.

A) EU SOU UM BOM ALUNO.

B) NÃO DEVEMOS FAZER DIFERENÇA NA HORA DE COMPRAR
BRINQUEDOS PARA MENINOS E MENINAS.

C) A NOSSA ESCOLA MERECE SER REFORMADA LOGO.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 10: LEIA AS FRASES A SEGUIR. LOCALIZE, EM CADA UMA DESSAS FRASES, UMA PALAVRA QUE TEM A FUNÇÃO DE INTRODUIR UMA EXPLICAÇÃO E PINTÉ-A DE VERMELHO. ESSA EXPLICAÇÃO É SOBRE O QUE É DITO ANTERIORMENTE. DESSA FORMA, A PALAVRA QUE DEVE SER PINTADA MARCA UMA CONEXÃO ENTRE O QUE É AFIRMADO ANTES DELA E SUA RESPECTIVA EXPLICAÇÃO.

- A) ESTUDAR É MUITO IMPORTANTE, PORQUE O CONHECIMENTO É ALGO QUE NINGUÉM TIRA DE VOCÊ.
- B) PAULO ESTÁ FRACO, PORQUE NÃO TINHA O QUE COMER NA SUA CASA.
- C) FERNANDA NÃO FOI TRABALHAR HOJE, POIS ESTAVA DOENTE.
- D) MARIANA ESTÁ COM MEDO DE LEVAR BRONCA DA PROFESSORA, PORQUE NÃO REALIZOU AS TAREFAS NA SALA DE AULA.
- E) FABIANO NÃO TOMOU CAFÉ DA MANHÃ, POIS ESTAVA ATRASADO PARA IR À ESCOLA.

AS PALAVRAS QUE VOCÊ DEVERIA PINTAR SÃO RESPONSÁVEIS POR EXPLICAR A CONEXÃO ENTRE AS FRASES E OU IDEIAS, E SÃO CHAMADAS DE CONJUNÇÕES. UMA DAS CONEXÕES REALIZADAS PELAS CONJUNÇÕES É A LIGAÇÃO DAS FRASES POR CAUSA E CONSEQUÊNCIA.

AGORA, É SUA VEZ, VAMOS ESCREVER, PELO MENOS, TRÊS FRASES QUE TENHAM PRESENTE A RELAÇÃO DE CAUSA E CONSEQUÊNCIA

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

Atividade 11: ESCREVA, ABAIXO, TRÊS ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO SOBRE PESSOAS DESUMANAS QUE OFENDEM OUTRAS PELA COR DA PELE OU POR OUTRAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS.

A) OFENDER UMA PESSOA PELA COR DA PELE OU POR OUTRAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS É DESUMANO.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

O TEXTO ABAIXO REFERE-SE ÀS ATIVIDADES 12 E 13. LEIA-O COM ATENÇÃO.

Site de vídeos facilita a nossa vida, mas às vezes pode ser inútil

Para quem não sabe, o YouTube é um site que permite compartilhar vídeos. Qualquer um pode utilizá-lo, de qualquer parte do país e do mundo, e não há limite de idade —como a maioria dos adolescentes, sou um dos seus usuários.

O site tem tanto pontos positivos como negativos.

Os positivos: oportunidades de emprego aos criadores que fazem sucessos e que ganham mais visualizações e like nas publicações; alguns vídeos podem trazer cultura, como ensinar a tocar instrumentos (aprendi a tocar violão nele), e facilitar a nossa vida no dia a dia.

Os negativos: nem todas as informações divulgadas nele são necessariamente de fontes seguras; o canal pode ser uma porta aberta para crimes e abusos; pessoas usam indevidamente imagens e informações pessoais; e, se usado sem limites e só por entretenimento, nosso tempo vira inútil, pois deixamos de ficar com a família, parentes ou amigos.

Ítalo Menezes Otoni Costa, 12, de Belo Horizonte (MG), é o colunista convidado deste mês.

Texto retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/08/1799369-site-de-videos-facilita-a-nossa-vida-mas-as-vezes-pode-ser-inutil.shtml> 07/10/22

Atividade 12: AGORA, RESPONDA O QUE SE PEDE:

A) O COLUNISTA ÍTALO ARGUMENTA SOBRE OS PONTOS POSITIVOS DOS SITES NA VIDA DAS PESSOAS. DOS ARGUMENTOS APRESENTADOS POR ELE, QUAL VOCÊ ACHOU MAIS CONVINCENTE? ESCREVA-O ABAIXO E JUSTIFIQUE SUA RESPOSTA.

B) RETIRE DO TEXTO OS ARGUMENTOS QUE O COLUNISTA ÍTALO UTILIZA PARA DIZER OS PONTOS NEGATIVOS DO SITE. EM SEGUIDA, ENUMERE-OS DO MAIS FRACO PARA O MAIS FORTE.

Atividade 13: DEPOIS DE LER OS ARGUMENTOS POSITIVOS E NEGATIVOS A RESPEITO DOS VÍDEOS DO YOUTUBE, VAMOS, AGORA, ELABORAR UM PARÁGRAFO, COM TESE, JUSTIFICATIVA E CONCLUSÃO, TENDO POR BASE OS ARGUMENTOS NEGATIVOS DADOS PELO AUTOR DO TEXTO ACIMA, SEGUINDO ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades discursivas

Oficina 4: infraestrutura textual

UM CONJUNTO DE ENUNCIADOS COMBINADOS ENTRE SI, PARA COMPOR UM TEXTO, É CHAMADO DE SEQUÊNCIA TEXTUAL. CONFORME A MANEIRA QUE ESSES ENUNCIADOS SÃO COMBINADOS RECEBEM UM NOME: SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA, SEQUÊNCIA EXPLICATIVA E SEQUÊNCIA DESCRITIVA. OS ENUNCIADOS QUE CONTENHAM TESE, ARGUMENTOS E CONCLUSÃO SÃO CHAMADOS DE SEQUÊNCIA TEXTUAL ARGUMENTATIVA.

SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA DEFENDE UM PONTO DE VISTA COM A FINALIDADE DE CONVENCER O LEITOR SOBRE SUA OPINIÃO A RESPEITO DE UM FATO. ASSIM, A ESTRUTURA DESSA SEQUÊNCIA TEXTUAL É FORMADA PELA OPINIÃO, EM SEGUIDA, O PRODUTOR DO TEXTO ELABORA ARGUMENTOS PARA JUSTIFICAR SUA OPINIÃO E O CONCLUI, RETOMANDO A SUA OPINIÃO OU FORMULANDO UMA NOVA TESE.

Atividade 14: AGORA, QUE VOCÊ JÁ SABE COMO UMA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA É FORMADA, LEIA, COM ATENÇÃO, O TEXTO ARGUMENTATIVO ABAIXO.

NAS ESCOLAS, INFELIZMENTE, É COMUM A PRÁTICA DE BULLYING. UMA CRIANÇA QUE SOFRE BULLYING, SEM DÚVIDA, FICA MACHUCADA EMOCIONALMENTE, POIS ESSA EXPERIÊNCIA AFETA A SAÚDE MENTAL DA VÍTIMA. ALÉM DE A CRIANÇA TORNAR-SE TRISTE, HÁ OUTRAS CONSEQUÊNCIAS QUE, SE NÃO TRATADAS, PODEM ACOMPANHÁ-LA PARA A VIDA TODA. ALGUMAS DESSAS CONSEQUÊNCIAS SÃO SENTIR-SE SOZINHA E REJEITADA PELA TURMA; SENTIR INSEGURANÇA NA TOMADA DE ATITUDES; TER AUTOESTIMA BAIXA E REJEITAR A ESCOLA.

ENTÃO, ANTES DE ZOAR E TER ATITUDES DESRESPEITOSAS COM UM COLEGA, OU PRESENCIAR UMA SITUAÇÃO EM QUE ALGUMA CRIANÇA ESTEJA SOFRENDO BULLYING, SEJA EMPÁTICO E AJUDE-A A NÃO SOFRER MAIS COM ESSAS HUMILHAÇÕES, NÃO ADERINDO A ESSA PRÁTICA, OU REPREENDENDO QUEM PRATICA O BULLYING. DESTA FORMA, VOCÊ ESTÁ CONTRIBUINDO PARA ACABAR COM O BULLYING NO AMBIENTE ESCOLAR.

Texto elaborado pela pesquisadora para a pesquisa.

DEPOIS DE SUA LEITURA ATENTA, IDENTIFIQUE, NO TEXTO, AS PARTES DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA. PARA TANTO, SIGA AS ORIENTAÇÕES ABAIXO:

A) PINTE DE VERMELHO A TESE (PONTO DE VISTA) DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA.

B) RETIRE DO TEXTO OS ARGUMENTOS UTILIZADOS PARA DEFENDER A TESE APRESENTADA.

C) PINTE DE VERDE A CONCLUSÃO.

D) CIRCULE NOS PARÁGRAFOS ACIMA OS ORGANIZADORES TEXTUAIS UTILIZADOS PARA A ESCRITA DA SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA.

E) LEIA, A SEGUIR, UMA CAMPANHA PUBLICITÁRIA SOBRE ADOÇÃO RESPONSÁVEL DE ANIMAIS.



Retirado do site: <https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/petblog/wp-content/uploads/2011/06/cachorro-nao-e-brinquedo.jpg> 7/10/22

AGORA, ESCREVA UM PARÁGRAFO SOBRE ADOÇÃO NÃO RESPONSÁVEL DE ANIMAIS, UTILIZANDO, PARA ISSO A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA. DESTA FORMA, O PARÁGRAFO DEVE SER CONSTITUÍDO COM TESE + ARGUMENTOS + CONCLUSÃO. PARA PRODUIR TAL PARÁGRAFO, SIGA AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico-discursivas.

Oficina 5: mecanismos de textualização

Atividade 1: OS ORGANIZADORES TEMPORAIS SERVEM PARA SITUAR O LEITOR A RESPEITO DE UM DETERMINADO TEMPO (PASSADO, PRESENTE E FUTURO) EM QUE OCORREU UM FATO. JÁ OS ORGANIZADORES ESPACIAIS DE UM TEXTO MARCAM O LUGAR QUE ESTÁ SITUADO AQUELE ACONTECIMENTO.

SABENDO DISSO, LEIA O ARTIGO A SEGUIR, E SUBLINHE, DE AZUL, OS ORGANIZADORES TEMPORAIS E, DE VERDE, OS ORGANIZADORES ESPACIAIS

Emprestar a lição de casa para outro copiar é servir de 'Wikipédia'

Desço do carro revisando mentalmente a tarefa que fiz. Entro pelo portão da escola, corro para a classe, sento e começo a arrumar na carteira o material para a primeira aula.

Então, aquela pessoa do lado vem se aproximando com cara de inocente e preocupada. Ah, já até sei o que vai perguntar.

— Você fez a tarefa?

A típica pergunta do dia a dia. Respondo que sim, meio estressada, pois também sei a pergunta que vem a seguir.

— Me empresta? É rapidinho, juro! É que ontem foi muito corrido e não entendi nada!

Me dá vontade de gritar: "Eu não sou a Wikipédia para copiar e colar!". Mas me contengo ao desejo de fazer isso e aceito, estendendo meu caderno. Se falo que não, virá uma cara feia. Argh! Não aguento mais!

Um dia, porém, a professora avisa que quem copiasse levaria advertência e quem emprestasse, também!

No outro dia, a história repete-se e digo que não vou emprestar. Ela faz cara feia e outra pessoa aceita emprestar. Adivinha quem levou advertência? Ela!

Ana Laura Soares Marins, 13, de Botucatu (SP), é a colunista convidada deste mês.

Atividade 2: LEIA UM TRECHO DE UMA REPORTAGEM RETIRADA DA “FOLHINHA DE SÃO PAULO” E COMPLETE-A COM OS OPERADORES TEMPORAIS E ESPACIAIS QUE ESTÃO NO QUADRO A SEGUIR:

[...]

FAZIA FRIO EM UMA _____, _____, QUANDO 27 ALUNOS DO 3º A SE REUNIRAM NA _____. A IDEIA ERA APRENDER UM POUCO SOBRE COMO SÃO FEITAS AS EDIÇÕES ONLINE E IMPRESSA DO JORNAL, SABER COMO É O TRABALHO DE UM REPÓRTER, E ENTENDER COMO SÃO ESCOLHIDOS OS ASSUNTOS QUE VÃO PARAR NAS PÁGINAS DA FOLHA _____.

_____, AS CRIANÇAS VIRAM UMA FOTO DO INTERIOR DA REDAÇÃO DO JORNAL, _____, E TAMBÉM TIVERAM CONTATO COM IMAGENS DE JORNALISTAS QUE TRABALHAM EM EMISSORAS DE TV E DE SUAS BANCADAS.

SEXTA-FEIRA DE MANHÃ	DURANTE A PALESTRA	BIBLIOTECA DO COLÉGIO	NO FINAL DE SETEMBRO	CENTRO DA CIDADE	TODOS OS D
-------------------------	-----------------------	--------------------------	-------------------------	---------------------	------------

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2022/10/alunos-falam-sobre-o-que-gostam-e-nao-gostam-no-lanche-da-escola.shtml> acesso em: 12 out 2022

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 5: mecanismos de textualização

Atividade 3: OS PRONOMES PESSOAIS DE 1ª PESSOA DO SINGULAR E DO PLURAL (EU; NÓS) REPRESENTA O PRODUTOR DO TEXTO NO MOMENTO EM QUE REALIZA A AÇÃO DE COMUNICAÇÃO. ISTO POSTO, LEIA O TEXTO A SEGUIR E FAÇA O QUE SE PEDE.

Mudar de país aos 12 anos pode provocar receios e surpresas

Após o meu pai e o meu irmão se mudarem para os Estados Unidos, a minha mãe e eu nos comunicávamos com eles todo dia por meio do Skype. Só não viajamos ao mesmo tempo que eles porque minha mãe precisava de "green card", visto de residência permanente, para trabalhar lá.

No fim, nós dois partimos mais tarde. No dia de embarcar, minha mãe e eu chegamos cedo ao aeroporto —não gostamos de nos atrasar.

Assim que desembarcamos nos EUA, fomos ver a nova casa, que é linda e fica em um bairro bem tranquilo. Só fiquei um pouco desapontado porque no mesmo dia eu já tive que ir para um acampamento de ciências em uma nova escola.

Tenho um pouco de receio de coisas novas. Mas, depois, vi que no acampamento o grupo construía coisas bacanas (avião, carro).

Ainda durante as férias nós conhecemos nossos vizinhos. Descobri que a minha vizinha estudava na mesma escola que eu —a cinco minutos de nossa casa. Nunca pensei que aos 12 anos eu iria andar sem os meus pais até a escola!

Alex Pinsky Streinger, 12, é o colunista convidado deste mês

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/09/1816440-mudar-do-brasil-para-os-eua-aos-12-anos-pode-provocar-receios-e-surpresas.shtml> acesso em: 12out 2022.

A) PINTE NO TEXTO OS PRONOMES PESSOAIS DE 1ª PESSOA NO SINGULAR E NO PLURAL.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 5: mecanismos de textualização

Atividade 4: VAMOS RELER O TEXTO “MUDAR DE PAÍS AOS 12 ANOS PODE PROVOCAR RECEIOS E SURPRESAS”, PRODUZIDO POR ALEX PINSKY STREINGER, PARA ESTUDAR OUTRA FORMA LINGUÍSTICA: A ANÁFORA. ANÁFORA É UM RECURSO LINGUÍSTICO UTILIZADO PARA FAZER AS RETOMADAS DE REFERENTES TEXTUAIS. ESSE PROCEDIMENTO É CHAMADO DE **COESÃO NOMINAL**, QUE PODE SER FEITA PELA UTILIZAÇÃO DE PRONOMES (PESSOAIS, POSSESSIVOS E DEMONSTRATIVOS), POR SINÔNIMOS, POR APAGAMENTO DE PALAVRAS ETC. ENTENDIDO O QUE É COESÃO NOMINAL, RESPONDA O QUE SE PEDE:

Mudar de país aos 12 anos pode provocar receios e surpresas

Após o meu pai e o meu irmão se mudarem para os Estados Unidos, a minha mãe e eu nos comunicávamos com eles todo dia por meio do Skype. Só não viajamos ao mesmo tempo que eles porque minha mãe precisava de "green card", visto de residência permanente, para trabalhar lá.

No fim, nós dois partimos mais tarde. No dia de embarcar, minha mãe e eu chegamos cedo ao aeroporto —não gostamos de nos atrasar.

Assim que desembarcamos nos EUA, fomos ver a nova casa, que é linda e fica em um bairro bem tranquilo. Só fiquei um pouco desapontado porque no mesmo dia eu já tive que ir para um acampamento de ciências em uma nova escola.

Tenho um pouco de receio de coisas novas. Mas, depois, vi que no acampamento o grupo construía coisas bacanas (avião, carro).

Ainda durante as férias nós conhecemos nossos vizinhos. Descobri que a minha vizinha estudava na mesma escola que eu —a cinco minutos de nossa casa. Nunca pensei que aos 12 anos eu iria andar sem os meus pais até a escola!

Alex Pinsky Streinger, 12, é o colunista convidado deste mês

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/ideias/2016/09/1816440-mudar-do-brasil-para-os-eua-aos-12-anos-pode-provocar-receios-e-surpresas.shtml> acesso em: 12out 2022.

A) O PRONOME PESSOAL EM DESTAQUE, DE 3ª PESSOA DO PLURAL, RETOMA QUAL DOS SINTAGMAS A SEGUIR:

() VIZINHA

- () OS AMIGOS DA ESCOLA
 () MINHA MÃE E EU
 () MEU PAI E MEU IRMÃO

B) O PRONOME EM DESTAQUE NA FRASE A SEGUIR “NO FIM, **NÓS DOIS** PARTIMOS MAIS TARDE”. MARQUE COM UM “X” A ALTERNATIVA QUE ESSE PRONOME RETOMA:

- () EU E MINHA MÃE
 () EU E MEU PAI
 () MINHA MÃE E MEU PAI
 () MEU PAI E MEU IRMÃO
 () EU E MEU IRMÃO

C) O TRECHO ABAIXO RETIRADO DO TEXTO:

“NO DIA DE EMBARCAR, MINHA MÃE E EU CHEGAMOS CEDO AO AEROPORTO — NÃO GOSTAMOS DE NOS ATRASAR.”

OS PRONOMES PESSOAIS PODEM ESTAR OU NÃO EXPLÍCITOS NO TEXTO. NO TRECHO ACIMA, HÁ UM QUE ESTÁ IMPLÍCITO, MAS É POSSÍVEL IDENTIFICÁ-LO. ASSINALE A ALTERNATIVA QUE CONTÉM ESSE PRONOME PESSOAL.

- () NÓS
 () TU
 () ELAS
 () EU

D) REESCREVA AS FRASES A SEGUIR, SUBSTITUINDO AS PALAVRAS EM DESTAQUE PELOS PRONOMES PESSOAIS: (EU, TU, ELE/ELA, NÓS, VÓS, ELES/ELAS)

ANA, CAMILA E EU SOMOS PRIMAS.

R: _____

RAQUEL E MURILO SÃO ALUNOS DO 4º ANO.

R: _____

JOSÉ ARRUMOU O QUARTO.

R: _____

OS MENINOS FORAM SOLTAR PIPA.

R: _____

ELISA E MARINA FORAM AS ALUNAS DESTAQUES DO 3º BIMESTRE.

R: _____

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 5: mecanismos de textualização

Atividade 5: LEIA O TEXTO ABAIXO E IDENTIFIQUE OS VERBOS, SUBLINHANDO-OS.

VERBOS SÃO PALAVRAS QUE INDICAM UMA AÇÃO, UM ESTADO E UM FENÔMENO DA NATUREZA. ESSES ACONTECIMENTOS SÃO REPRESENTADOS PELO TEMPO NO PASSADO, PRESENTE E FUTURO. NA CARTA DO LEITOR USAMOS OS TEMPOS VERBAIS, PREDOMINANTEMENTE, NO PRESENTE E NO PASSADO.

TENDO POR BASE A EXPLICAÇÃO ACIMA, FAÇA O QUE SE PEDE:

Texto elaborado pela pesquisadora para a pesquisa.

A) PROCURE NO TEXTO VERBOS QUE ESTEJAM NO TEMPO PRESENTE E

PREZADA REVISTA SONHO DE CRIANÇA,
LI O ARTIGO “AS RELAÇÕES COM O PRÓXIMO NECESSITAM DE EMPATIA” E EU TENHO QUE CONCORDAR COM O TEXTO, POIS, REALMENTE, É DEVER DE QUALQUER PESSOA SE COLOCAR NO LUGAR DO OUTRO PARA AJUDÁ-LO, DIANTE DE UMA SITUAÇÃO DIFÍCIL.

ESSE ARTIGO TAMBÉM SERVIU COMO UM ALERTA PARA NÃO SE JULGAR O PRÓXIMO EM NENHUMA SITUAÇÃO. EU SEMPRE COLABORO COM MEUS AMIGOS, FAMILIARES E OUTRAS PESSOAS QUE PRECISAM DE AJUDA, PORQUE É PARA ISSO QUE CONVIVEMOS EM SOCIEDADE. ESPERO QUE A SOCIEDADE PERCEBA A IMPORTÂNCIA DO SER HUMANO SER EMPÁTICO COM AS PESSOAS QUE ESTÃO A SUA VOLTA.

OBRIGADA POR PROPORCIONAR UMA LEITURA TÃO PRIMORDIAL PARA SEUS LEITORES!

UM ABRAÇO.

CAMILA DE SOUZA, BAURU- SP.

PINTE-OS DE AMARELO.

B) CIRCULE NO TEXTO OS VERBOS QUE ESTÃO NO PASSADO.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem - Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 5: mecanismos de textualização

Atividade 6: VAMOS APRENDER MAIS SOBRE OS TEMPOS VERBAIS. A ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS NO TEXTO É CHAMADA DE **COESÃO VERBAL**.

A **COESÃO VERBAL** TEM COMO FINALIDADE DE GARANTIR A ORGANIZAÇÃO TEMPORAL E ESPACIAL DOS ACONTECIMENTOS, AÇÕES E ESTADOS POR MEIO DOS VERBOS CONSTANTES NO TEXTO E TAMBÉM PELA RELAÇÃO DOS TEMPOS VERBAIS.

A RESPEITO DOS TEMPOS VERBAIS: O PASSADO INDICA ANTERIORIDADE EM RELAÇÃO AO MOMENTO DA FALA; O PRESENTE INDICA UMA AÇÃO QUE OCORRE AO MESMO TEMPO DO MOMENTO DA FALA E O FUTURO INDICA UMA RELAÇÃO QUE IRÁ OCORRER APÓS O MOMENTO DA FALA.

LEIA O TRECHO, ABAIXO, RETIRADO DO ARTIGO “MULHERES NÃO PODEM VOTAR? QUEM DISSE?!” PUBLICADO NA REVISTA CHC. DEPOIS, RESPONDA OS EXERCÍCIOS QUE SE SEGUEM:

[...]

O que mais **ouviam** **era** que as mulheres **deveriam** se dedicar apenas aos assuntos da casa. **Ouviam** ainda que a “natureza” **havia feito** as mulheres de modo diferente dos homens e, por isso, elas **eram** menos capazes de compreender as complicadas questões da política.

Retirado do site: <https://chc.org.br/artigo/mulheres-nao-podem-votar-quem-disse/> Acesso em: 14 out 2022.

A) AS PALAVRAS EM DESTAQUE NO TRECHO DO ARTIGO SÃO VERBOS. PODEMOS AFIRMAR QUE:

() OS VERBOS ACIMA INDICAM UMA AÇÃO QUE OCORRE AO MESMO TEMPO DO MOMENTO DA FALA.

() OS VERBOS EM DESTAQUE INDICAM ANTERIORIDADE EM RELAÇÃO AO MOMENTO DA FALA.

() OS VERBOS INDICAM UMA RELAÇÃO QUE ACONTECERÁ DEPOIS DO MOMENTO DA FALA.

B) CONSIDERANDO SUA RESPOSTA DO EXERCÍCIO ANTERIOR, MARQUE A ALTERNATIVA QUE INDICA A CLASSIFICAÇÃO DOS VERBOS DESTACADOS EM RELAÇÃO AO TEMPO VERBAL:

() FUTURO

() PASSADO

() PRESENTE

C) O VERBO “**ERA**” REPRESENTA O TEMPO VERBAL DO VERBO **SER** NO PASSADO. MARQUE A ALTERNATIVA QUE INDICA O TEMPO VERBAL DESSE VERBO NO PRESENTE.

() FUI

() ERAM

() É

() FOI

D) PASSE A FRASE A SEGUIR PARA A AÇÃO QUE OCORRE NO MOMENTO DA FALA. PARA ISSO, É PRECISO MUDAR O TEMPO VERBAL DOS VERBOS EM DESTAQUE.

“O QUE MAIS **OUVIAM ERA** QUE AS MULHERES **DEVERIAM** SE DEDICAR APENAS AOS ASSUNTOS DA CASA.”

R: _____

E) LEIA AS FRASES ABAIXO, CIRCULE OS VERBOS E, EM SEGUIDA, ESCREVA O TEMPO VERBAL DE CADA UM:

NÓS TEMOS QUE TERMINAR O TRABALHO DE GEOGRAFIA.

ELES CORRIAM CINCO QUILÔMETROS TODOS OS DIAS.

QUEM COMEU A PIZZA?

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 6: mecanismos enunciativos

Atividade 1: PARA DESENVOLVER A PRÓXIMA ATIVIDADE, VAMOS CONHECER O QUE SIGNIFICA A VOZ SOCIAL, QUE ESTÁ PRESENTE NA ESCRITA DE UM TEXTO. NO GERAL, OS TEXTOS POSSUEM A VOZ DO AUTOR, QUE PRODUZ O TEXTO. MAS TAMBÉM EXISTE UMA VOZ SOCIAL, QUE É AQUELA REPRESENTADA POR UMA INSTITUIÇÃO OU GRUPO SOCIAL USADA PELO AUTOR DO TEXTO.

POSTO ISTO, IDENTIFIQUE NOS TEXTOS, A SEGUIR, AS VOZES SOCIAIS CONTIDAS NOS ENUNCIADOS. EM SEGUIDA, ESCREVA AS VOZES SOCIAIS PRESENTES NOS TEXTOS.

TEXTO

A: _____



Retirado do site: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/unicef-lanca-campanha-de-vacinacao-com-mauricio-de-sousa-e-facebook> acesso em: 14 out 2022.

TEXTO

B: _____

Sequestraram até nossa fé, nossa religião! Como cidadã, me sinto exausta e triste! Quem aguenta isso mais quatro anos? No que nos transformamos? Não se respeita nem um lugar sagrado como a basílica de Nossa Senhora Aparecida! O que mais falta?

Heloisa Helena Cidrin Gama Alves (São Paulo, SP)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/10/disputa-eleitoral-se-resume-em-acusacoes-ineficazes-diz-leitor.shtml> acesso em 14 out 2022.

TEXTO

C:



Retirado do site: <https://www.greenpeace.org/brasil/voluntarios/pantanal-em-chamas-voluntarios-mostram-como-defender-o-bioma-de-casa/> acesso em: 14 out 2022.

TEXTO D:



Retirado do site: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5883553561689901/> acesso em: 14 out 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulos de aprendizagem- Capacidades linguístico- discursivas

Oficina 6: mecanismos enunciativos

Atividade 2: VOCÊS JÁ PERCEBERAM QUE, PARA ESCREVER UM TEXTO, TEMOS VÁRIOS ELEMENTOS QUE, JUNTOS, FAZEM COM QUE O TEXTO TENHA SENTIDO. POR ISSO, VAMOS CONHECER OUTRO ELEMENTO IMPORTANTE PARA A ESCRITA DO CONTEÚDO TEMÁTICO DO TEXTO, QUE É CHAMADO DE MODALIZAÇÕES;

AS MODALIZAÇÕES SÃO CLASSIFICADAS EM LÓGICAS, APRECIATIVAS, PRAGMÁTICAS E DEÔNTICAS.

-MODALIZAÇÃO LÓGICA: SE REFERE À AVALIAÇÃO DO MUNDO OBJETIVO (REAL);

-MODALIZAÇÃO APRECIATIVA: DIZ RESPEITO À AVALIAÇÃO SUBJETIVA DO AUTOR DO TEXTO. (REPRESENTAÇÃO PARTICULAR DO MUNDO, SEUS VALORES ETC);

-MODALIZAÇÃO DEÔNTICA: É AQUELA QUE O AUTOR DO TEXTO AVALIA POR MEIO DAS NORMAS SOCIAIS (É PROIBIDO, É PERMITIDO ETC)

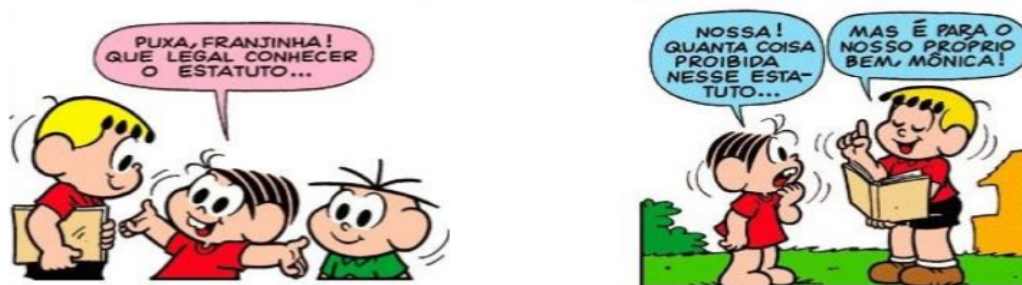
-MODALIZAÇÃO PRAGMÁTICA: É AQUELA QUE ATRIBUI A RESPONSABILIDADE DO AGIR ÀS PERSONAGENS DO TEXTO OU A UMA ENTIDADE SOCIAL.

A) APÓS A EXPLICAÇÃO SOBRE AS MODALIZAÇÕES LÓGICAS, APRECIATIVAS, DEÔNTICAS E PRAGMÁTICAS, VAMOS NOS ATER, AGORA, SOMENTE ÀS MODALIZAÇÕES APRECIATIVAS E DEÔNTICAS.

ENTÃO, LEIA OS TEXTOS ABAIXO E IDENTIFIQUE A PALAVRA OU EXPRESSÃO QUE MARCA UMA MODALIZAÇÃO E PINTÉ-AS, SEGUINDO AS ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA.

EM SEGUIDA, ESCREVA ABAIXO AS MODALIZAÇÕES ENCONTRADAS NOS TEXTOS.

TEXTO A:



Copyright © 2006 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

Retirado do site: https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/9ano/lingua-portuguesa/modalizacao-identificando-modalidadesdeonticas/3284?gclid=CjwKCAjwkaSaBhA4EiwALBqQaCmXrmgP0DyMitZXIKtJJMsiHvJSdmi0eBOqVL3yIW1alvvGvwlfFRoCpmsQAvD_BwE acesso em: 14 out 2022.

ESCREVA O TIPO DE MODALIZAÇÃO ENCONTRADA NO **TEXTO A**:

TEXTO B:

Coação

"Gigante do setor têxtil é acusada de constranger funcionários a votar em Bolsonaro", (Painel, 13/10). As instituições públicas não podem se calar diante de situações como essa. Tem que punir. Todos juntos constroem uma nação. Patrões e empregados. E a liberdade de voto é garantida na Constituição.

Mara Gabriel (São Paulo, SP)

Retirado do site <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/10/leitores-criticam-postura-de-tarcisio-e-defendem-manifesto-de-reitores.shtml> acesso em: 14 out 2022

ESCREVA O TIPO DE MODALIZAÇÃO ENCONTRADA NO **TEXTO B** :

TEXTO C

Colunistas

Traduziu meu sentimento perfeitamente. Essa convivência necessária é de amargar, um engolir de sapos diariamente, mas pelo menos a gente sabe agora quem é quem ("Fui ensinada, desde o berço, que o golpe é certo e é preciso estar preparada", Fernanda Torres, 12/10).

Marcia Leda de Melo Canedo (Volta Redonda, RJ)

ESCREVA O TIPO DE MODALIZAÇÃO ENCONTRADA NO **TEXTO C**:

TEXTO D:



Retirado do site: <https://www.facebook.com/tirasarmandinho/photos/a.488361671209144/5863958453649412/> acesso em: 14 out 2022.

ESCREVA O TIPO DE MODALIZAÇÃO ENCONTRADA NO **TEXTO D**:

B) FAÇA A LEITURA DAS FRASES A SEGUIR E GRIFE AS PALAVRAS QUE MOSTRAM O PONTO DE VISTA DO AUTOR SOBRE O ASSUNTO DO ENUNCIADO. (AVALIAÇÃO DO AUTOR):

INFELIZMENTE, NÃO PODEREI SAIR DE CASA.

OS ALUNOS DEVEM ESTUDAR MUITO PARA TER CONHECIMENTO.

ESSE FILME, REALMENTE, É MUITO ROMÂNTICO.

ELE NÃO PODERIA FAZER ISSO

3ª etapa da Sequência didática: módulo-elementos transversais

Oficina 7: normas da língua portuguesa

Atividade 1: LEIA COM ATENÇÃO O TEXTO ABAIXO. DEPOIS, IDENTIQUE O QUE ESTÁ FALTANDO NO TEXTO, E, POR ÚLTIMO, O PONTUE.

QUERIDA REVISTA CHC []
 EU LI A MATÉRIA [] OS PREJUÍZOS DAS QUEIMADAS NO PANTANAL [] E FIQUEI
 TRISTE POR TUDO QUE VEM ACONTENDO NAQUELA REGIÃO [] FICA CLARO
 QUE AS QUEIMADAS PREJUDICAM A BIODIVERSIDADE DO PANTANAL [] A
 ECONOMIA E AFETAM A POPULAÇÃO COM DOENÇAS RESPIRATÓRIAS []
 INCLUSIVE [] AFETAM TAMBÉM OS ANIMAIS DAQUELA REGIÃO [] QUE
 CORREM O RISCO DE EXTINÇÃO [] COMO [] POR EXEMPLO [] A ONÇA-
 PINTADA [] ARARA-AZUL [] LOBO-GUARÁ [] TAMANDUÁ-BANDEIRA E ANTA []
 TENHO QUE CONCORDAR COM O TEXTO [] POIS [] REALMENTE [] É DEVER
 DE QUALQUER CIDADÃO PRESERVAR O MEIO-AMBIENTE [] VISTO QUE É NELE
 QUE ESTÃO OS RECURSOS NATURAIS [] ESSENCIAIS PARA A NOSSA
 SOBREVIVÊNCIA E PARA A DOS OUTROS SERES VIVOS []
 OBRIGADO POR OPORTUNIZAR UMA LEITURA TÃO FUNDAMENTAL PARA SEUS
 LEITORES []
 UM ABRAÇO []
 JOSÉ HENRIQUE SANTOS [] RIO CLARO- SP []

Texto elaborado pela pesquisadora para a pesquisa.

3ª etapa da Sequência didática: módulo-elementos transversais

Oficina 7: normas da língua portuguesa

Atividade 2: LEIA, ATENCIOSAMENTE, O TEXTO A SEGUIR. DEPOIS, IDENTIFIQUE AS PALAVRAS QUE PRECISAM SER ACENTUADAS E ACENTUE-AS CORRETAMENTE.

VACINAÇÃO

AS VACINAS SÃO RESPONSÁVEIS PELA PREVENÇÃO DE UM GRANDE NÚMERO DE DOENÇAS. ESTAR EM DIA COM TODAS AS VACINAS PROTEGE VOCE E SUA FAMÍLIA.

O ATO DE VACINAR-SE É UMA DAS MELHORES MANEIRAS DE EVITAR DOENÇAS GRAVES. AS VACINAS SÃO CAPAZES DE SENSIBILIZAR O SISTEMA IMUNOLÓGICO, PREVENINDO O SURTIMENTO DE DOENÇAS INFECCIOSAS. PRODUZIDAS A PARTIR DE VÍRUS OU BACTÉRIAS INATIVADOS OU ATENUADOS, AS VACINAS INDUZEM UMA RESPOSTA DO SISTEMA DE DEFESA DE CADA INDIVÍDUO, QUE FICA GUARDADO NA MEMÓRIA, DE FORMA QUE HAJA UMA REAÇÃO RÁPIDA QUANDO OCORRE A EXPOSIÇÃO AO VÍRUS OU BACTÉRIA CONTRA OS QUAIS HOVE VACINAÇÃO, EVITANDO O DESENVOLVIMENTO DAS DOENÇAS QUE ELES PROVOCARIAM.

Retirado do site: <https://ensinarhoje.com/texto-para-acentuar-palavras-oxitonas-paroxitonas-e-proparoxitonas/> acesso em: 14 out 2022.

3ª etapa da Sequência didática: módulo- elementos transversais

Oficina 7: normas da língua portuguesa

Atividade 3: PARA ESCREVER CORRETAMENTE SEGUINDO A NORMA CULTA DA LÍNGUA PORTUGUESA, ESTUDAMOS SOBRE O CONTEÚDO DE CONCORDÂNCIA NOMINAL E CONCORDÂNCIA VERBAL. AMBAS SÃO IMPORTANTES PARA A CONSTRUÇÃO E COMPREENSÃO DAS FRASES E TEXTOS.

A CONCORDÂNCIA NOMINAL É AQUELA CUJO ARTIGO, ADJETIVO, PRONOME OU NUMERAL SE COMBINAM (SINGULAR -PLURAL), PARA CONCORDAR COM O SUBSTANTIVO DO QUAL SE REFEREM.

A CONCORDÂNCIA VERBAL É QUANDO O VERBO DA FRASE DEVE CONCORDAR EM NÚMERO (SINGULAR-PLURAL) COM O SUJEITO.

COMPLETE AS FRASES COM AS PALAVRAS DO QUADRO:

CASAS	PROFESSOR	PRIMAS	LINDAS
CHEIROSOS	CHATEADAS	CACHORROS	ATRASADO
COLORIDA	ASSUSTADORA	SAIA	HISTÓRIA

A) AS _____ DAQUELE BAIRRO SÃO _____.

B) MEUS _____ ESTÃO MUITO _____.

C) O _____ DE INGLÊS CHEGOU _____ NA ESCOLA

D) MINHAS _____ ESTÃO _____ PORQUE NÃO LIGUEI PRA ELAS.

E) EU COMPREI UMA _____ BEM _____.

F) A _____ QUE A PROFESSORA CONTOU HOJE FOI _____.

AGORA, É A VEZ DE VOCÊ ESCOLHER O VERBO ADEQUADO, QUE ESTÁ ENTRE PARENTESSES NAS FRASES ABAIXO, E ESCRIVÊ-LO NAS LACUNAS:

A) EU _____ COM MEUS AVÓS. (MORAM-MORO)

B) OS MENINOS _____ NO JARDIM. (BRINCA-BRINCAM)

C) ONTEM JOÃO _____ VISITAR SEUS AVÓS PATERNOS. (FORAM-FOI)

D) SUZANA _____ UM PRESENTE DE ANIVERSÁRIO. (GANHARAM-GANHOU)

E) ELA _____ PARA O NORDESTE AMANHÃ. (VIAJARÁ-VIAJARÃO)

F) MARIANA E TATIANE _____ DE CAMINHAR NA PRAIA (GOSTAM-GOSTA).

REESCREVA AS FRASES ABAIXO, DE ACORDO COM AS REGRAS DE CONCORDÂNCIA NOMINAL E VERBAL:

A) AS MENINA COMPRA BASTANTE BALAS.

B) NÓS CHEGA AMANHÃ NO ZOOLOGICOS DE SÃO PAULO.

C) ONTEM, PEDRO E GABRIEL SAIU PARA IR AO CINEMA.

D) ELES ACABOU COM OS BISCOITO QUE TINHA NO ARMÁRIO.

3ª etapa da sequência didática: módulo- elementos transversais

Oficina 7: normas da língua portuguesa

Atividade 4: AS PALAVRAS A SEGUIR FORAM RETIRADAS DAS PRODUÇÕES INICIAIS, DO GÊNERO CARTA DO LEITOR, ELABORADAS PELA TURMA. DESSA FORMA, LEIA-AS E ENCONTRE OS ERROS GRÁFICOS CONTIDOS NESTAS. EM SEGUIDA, ESCREVA-AS CORRETAMENTE NA COLUNA DA DIREITA.

GRAFIA INCORRETA	GRAFIA CORRETA
RAPO	
POFESOFÉ	
MININO	
CODENADO	
MUTO/MUINTO	
TRITE	
TESTO	
LEGAU	
AGHE	
LERTOR	
CONCORDU	
CABESA	
REPOTAGE	

CRESA	
NOTISA	
ESE	
BOUA	
GOSITEI	
AQUOTECE	
FIZESI	
ENTERESANTE	
PIDIA	
FAS	
CRIAÇA	
ERADO	
POQUE	
KBS	
NÓIS	

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA. PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

APÊNDICE B: TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS PAIS

IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	
Pesquisa: "Desenvolvimento da bases argumentativa em estudantes do ensino fundamental – anos iniciais – mediado pelo gênero carta do leitor."	
Orientadora: Prof. ^a Dr. ^a Rosa Maria Manzoni	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 3103-6081	Endereço Eletrônico: romama@hotmail.com
Aluna responsável: Viviane Fernanda Sylvestre	Instituição / Departamento: UNESP/Bauru – Departamento de Educação
Telefone: (14) 997613910	E-mail: v.sylvestre@unesp.br
Justificativa: Por meio de observações e experiências didático-pedagógicas, pôde-se constatar fragilidades no processo de ensino-aprendizagem da linguagem nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Assim, sentiu-se a necessidade de elaborar e aplicar uma metodologia de ensino de produção textual escrita, buscando superar as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, de modo a contribuir com o avanço científico e instrumentalizar o professor que ensina língua portuguesa no ensino fundamental, anos iniciais.	
Objetivo: Apresentar uma planificação do ensino de um gênero textual para o 4º ano do ensino fundamental e sustentado na modelização didática, elaborar uma sequência didática para o seu ensino.	
Metodologia: A pesquisa oferecerá caminhos pertinentes para a produção de gênero textual por meio de transposição didática, realizando a modelização do gênero em questão. Para efetivação da modelização, cinco etapas apresentadas por Schneuwly e Dolz (2004) serão percorridas: o conhecimento científico sobre o assunto abordado, a apresentação da situação de comunicação, a produção inicial, os módulos da sequência didática e a produção final. O registro da pesquisa será realizado por meio das produções textuais da turma pesquisada e análises destas.	
Outras informações: As identificações dos alunos serão mantidas em sigilo, estando apenas presentes na publicação deste trabalho os resultados obtidos nesta pesquisa.	

APÊNDICE C: IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO



IDENTIFICAÇÃO DO VOLUNTÁRIO
Nome do responsável:
RG:
Declaro ter sido informado(a) de maneira clara e detalhada sobre as justificativas, os objetivos e a metodologia da pesquisa intitulada “Desenvolvimento das bases argumentativas em estudantes do ensino fundamental – anos iniciais – mediado pelo gênero carta do leitor”, bem como as atividades envolvidas. Estou ciente de que a privacidade do(a) meu/minha filho(a) será respeitada, ou seja, o nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar meu filho(a) serão mantidos em sigilo. Estou ciente de que posso recusar a participação de meu filho(a), retirar meu consentimento ou interromper a participação dele(a) a qualquer momento, sem precisar justificar. Estou ciente de que a participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade. Estou ciente de que meu/minha filho(a) não será identificado(a) em nenhuma publicação, palestra, curso, etc., que possam resultar deste trabalho. Declaro que concordo com a participação de meu/minha filho(a), como voluntário(a), da pesquisa acima descrita. Recebi uma cópia deste Termo de Assentimento Livre e Esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Bauru, ____/____/____ _____ Assinatura

ANEXO A: PARECER DO COMITE DE ÉTICA É PESQUISA

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A CARTA DO LEITOR COMO INSTRUMENTO ARTICULADOR ENTRE O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LINGUAGEM E A INSERÇÃO DOS ESTUDANTES EM PRÁTICAS DISCURSIVAS.

Pesquisador: VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 46801921.1.0000.5398

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.228.185

Apresentação do Projeto:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: "Ao pensar na importância da escrita para a sociedade e no insucesso dos estudantes a respeito das práticas linguageiras, este estudo visa contribuir

para minimizar o problema e seus efeitos nas práticas sociais de linguagem. Desta forma, a presente pesquisa propõe engajar estudantes do 4º ano do ensino fundamental em atividades de linguagem que tematizam problemas sociais ou políticos para realizarem um projeto de comunicação real. Para tanto, utilizar-se-á o gênero Carta do Leitor como instrumento de ensino para desenvolver, nos estudantes, as capacidades de linguagem necessárias na produção desse gênero textual tipologia argumentativa, cujo domínio de linguagem é fortemente requerido no agir comunicativo cidadão. Diante do exposto, este projeto de pesquisa busca responder o seguinte questionamento: A carta do leitor tem potencial como ferramenta mediadora para formar raciocínio argumentativo em crianças do 4º ano do ensino fundamental e promover o seu engajamento no domínio de práticas de linguagem? Para tanto, enunciaremos a seguinte hipótese: um aluno, que na escola é alfabetizado e letrado tendo como princípio o fundamento da teoria do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) que considera a linguagem como fruto das relações humanas, e por que sua aprendizagem está pautada no ensino dos gêneros textuais, como um instrumento

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01

Bairro: CENTRO

CEP: 17.033-360

UF: SP

Município: BAURU

Telefone: (14)3103-9400

Fax: (14)3103-9400

E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO



Continuação do Parecer: 5.228.185

primordial para que os educandos sejam capazes de produzir por si mesmo mensagens complexas, nos diversos contextos sociais. A presente pesquisa embasará os estudos acerca do ensino da escrita, segundo as contribuições teóricas-metodológicas desenvolvidas pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart e pela Escola de Genebra. Esse grupo de estudiosos propuseram uma metodologia específica para o ensino da produção textual oral e escrita, na qual as atividades de linguagem, na sala de aula, devem ser realizadas em situações reais de comunicação, por meio de um projeto coletivo de dizer”.

Objetivo da Pesquisa:

Como informado pelo pesquisador responsável no Projeto de Pesquisa e Documento de Informações Básicas, gerado por meio dos dados fornecidos no ato do preenchimento da Plataforma Brasil: “[...] avaliar as ações e os resultados do projeto de ensino planejado pela pesquisa para desenvolver capacidades de linguagem em estudantes do 4º ano escolar, na produção do gênero carta do leitor, a fim de validá-lo como ferramenta

mediadora no processo de engajamento dos alunos em práticas discursivas sociais”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e benefícios estão adequadamente descritos no projeto de pesquisa e no TCLE, permitindo ao candidato a participante, compreendê-los adequadamente e, assim, exercer livre e autonomamente a escolha quanto a sua participação ou não no projeto.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante social e cientificamente, além de apresentada por meio do projeto de forma coerente em relação aos aspectos éticos, ou seja, em conformidade com as resoluções vigentes, a saber: 466/12 e 510/16, do CNS.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Adequados.

Recomendações:

Na parte em que se faz menção aos riscos, substituir a expressão “mínimos” por riscos que realmente possam ser avaliados pelos participantes da pesquisa, exemplo: queda; arranhão do braço; queda de pressão; quebra de sigilo; identificação, etc.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto considerado “aprovado” por estar em conformidade com os parâmetros legais,

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepesquisa.fc@unesp.br

**UNESP - FACULDADE DE
CIÊNCIAS CAMPUS BAURU -
JÚLIO DE MESQUITA FILHO**



Continuação do Parecer: 5.228.185

metodológicos e éticos analisados pelo colegiado deste CEP - Comitê de Ética em Pesquisa. Lembramos que é dever do pesquisador responsável, ao término da pesquisa e conforme o cronograma informado à Plataforma Brasil, apresentar o relatório final da mesma.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1728062.pdf	11/12/2021 11:01:00		Aceito
Outros	cartajustificativaviviane.docx	11/12/2021 10:59:43	VIVIANE FERNANDA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetopesquisavivianesylvestre.doc	11/12/2021 10:53:10	VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEvivanepesquisa.doc	07/07/2021 17:05:07	VIVIANE FERNANDA SYLVESTRE	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTOVIVIANE.pdf	04/05/2021 13:51:17	VIVIANE FERNANDA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BAURU, 07 de Fevereiro de 2022

Assinado por:
Mário Lázaro Camargo
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, nº 14-01
Bairro: CENTRO CEP: 17.033-360
UF: SP Município: BAURU
Telefone: (14)3103-9400 Fax: (14)3103-9400 E-mail: cepsquisa.fc@unesp.br

ANEXO B: CORPUS DE TEXTOS DE REFERÊNCIA

Fofoca boa!

Bom dia, CHC! Estamos estudando sobre diversas formas de comunicação e descobrimos como podemos nos informar através das revistas digitais e nos comunicar pela carta do leitor. Acessamos o artigo [Fofoca dos bichos](#) e adoramos!

**Alunos do 3º ano. Escola Municipal Padre Dehon.
Lavras/MG.**

Retirado do site: <https://chc.org.br/artigo/fala-aqui-333/> Acesso em: 30 mai 2022.

Faz mal?

Oi, meu nome é Enzo, tenho 11 anos. Eu conheci a revista CHC em 2020 e tenho uma dúvida: os *videogames* fazem mal ao ser humano? Obrigado!

Enzo Nadayoshi Christianini.

Oi, Enzo. Essa parece uma boa pergunta para a nossa seção [Quero saber](#). Está anotada!

Retirado do site: <https://chc.org.br/artigo/fala-aqui-333/> Acesso em: 30 mai 2022.

Acho de extrema relevância, pois com a participação de uma eleitorado mais jovem se tem uma maior democratização e o fortalecimento da cidadania. Sim, já tirei o título.

Silas Martins de Medeiros, 18 anos (Varjão de Minas, MG)

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/04/jovens-comentam-interacao-da-folha-sobre-voto-e-titulo-de-eleitor.shtml> Acesso em: 30 mai 2022.

Buracos no caminho

Moro na avenida Brigadeiro Luís Antônio, em São Paulo, e uso cadeira de rodas elétrica. Vou à avenida Paulista em média cinco vezes por semana. A situação das calçadas é de filme de guerra. Cada deslocamento é uma aventura. A situação fica um pouco mais decente nas proximidades da Paulista, mas, no resto do percurso, é de dar medo. É urgente que Legislativo e Executivo, além de cuidar dos reparos de ruas e avenidas, também vejam as nossas necessidades, os PCDs.

Gustavo Souza Silva (São Paulo, SP)

Retirado do site : <https://www1.folha.uol.com.br/paineldoleitor/2022/01/buracos-nas-calçadas-sao-tortura-para-leitor-cadeirante.shtml> Acesso em: 30 mai 2022

ANEXO C: Textos selecionados para a definição do tema da carta do leitor

MULHERES NÃO PODEM VOTAR? QUEM DISSE?

Imagine uma família de quatro irmãos: duas meninas e dois meninos. O final da semana se aproxima e o pai pergunta se eles preferem ir à praia ou ao parque. Os quatro começam a falar ao mesmo tempo, mas o pai diz que apenas a opinião dos meninos será válida, as meninas não têm direito a votar. Isso lhe parece um absurdo? Pois é mesmo, e dos grandes! Essa situação ilustra como é absurdo que algum dia as mulheres não puderam votar. Isso aconteceu de verdade. E vamos contar mais para você!

Há cerca 300 anos a política dos países da Europa começou a mudar. Se antes poucos participavam das decisões que afetavam a comunidade, a partir do século 18, mais e mais indivíduos puderam expressar a sua vontade política. Cada homem tinha o direito de se expressar por meio de um voto. Isso significava que todas as opiniões contavam de igual forma. Mas estamos falando dos indivíduos homens, porque as mulheres – acredite! – não foram convidadas a se manifestar.

Isso aborreceu algumas mulheres, que se queixaram por não serem tratadas de maneira igual aos homens e se perguntaram: “Como podemos obedecer a leis se não participamos da elaboração delas?”. As respostas que recebiam para manter as coisas do jeito que estavam eram as mais variadas e criativas...

O que mais ouviam era que as mulheres deveriam se dedicar apenas aos assuntos da casa. Ouviam ainda que a “natureza” havia feito as mulheres de modo diferente dos homens e, por isso, elas eram menos capazes de compreender as complicadas questões da política. E escola parecia não apoiá-las também: os meninos eram educados de modo diferente das meninas, que passavam mais tempo bordando do que aprendendo a ler e escrever.

Teresa Cristina de Novaes Marques

Departamento de História

Universidade de Brasília

Retirado do site: <https://chc.org.br/artigo/mulheres-nao-podem-votar-quem-disse/>
Acesso em: 27 mai 2022.

CONTRA O RACISMO, MENOS IGNORÂNCIA E MAIS AMOR!

Dois meninos bem pequenos – quase bebês –, um negro e um branco, se veem de longe e correm sorrindo para se encontrar num abraço gostoso, transbordando felicidade e amor. Sim, essa é a cena de um vídeo que viralizou na internet. [Você viu?](#)

A legenda para esse vídeo poderia muito bem ser: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”. Quem afirmou isso foi o grande líder sul-africano Nelson Mandela. Juntos, vídeo e frase, me parecem uma boa forma de iniciar uma conversa sobre o racismo. Por que existe desigualdade entre seres humanos que têm a cor de sua pele diferente?

O racismo que atinge, principalmente, a população negra é uma criação recente na história da humanidade e é algo possível de ser ensinado e aprendido. Mas, vamos lá: o racismo não é algo natural. “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele...”, já dizia o Mandela, lembra? Nós aprendemos o que é o racismo em nosso dia a dia, até mesmo na escola. E tudo isso tem um começo...

Essa história começa com o que chamamos de “racismo moderno”, que tem a ver diretamente com o processo de conquista de povos europeus sobre outros povos. Se você pensa que estamos falando de história, do século 15, quando os europeus começaram navegar para descobrir novos territórios e matérias-primas – a famosa expansão marítima e comercial – acertou em cheio!

Amilcar Araujo Pereira

*Gepear (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Antirracista)
Universidade Federal do Rio de Janeiro*

Retirado do site: <https://chc.org.br/artigo/contra-o-racismo-menos-ignorancia-e-mais-amor/>
Acesso em: 27 maio 2022.

Menina de 10 anos com vitiligo aposta na autoaceitação após caso de bullying no Amapá: ‘não sinto mais vergonha’

Em muitos casos, o preconceito dói mais que as manchas brancas na pele e prejudica a qualidade de vida das pessoas que têm essa doença.

Por Fabiana Figueiredo e Joy Silva, G1 AP — Macapá 05/03/2021 12h16

Falta de informação e orientação fazem com que pessoas com vitiligo enfrentem preconceito

O vitiligo é uma doença de pele que não é contagiosa e geralmente não dói. Na verdade, o que dói em quem tem a pele despigmentada é o preconceito gerado pela falta de informação. Foi um caso assim que abalou Maria Eduarda Cardoso, de 10 anos. Ela sofreu bullying em [Macapá](#), mas, consciente de ser quem é, deixou a tristeza de lado para ficar bem consigo.

O caso aconteceu no último domingo (28), enquanto a Duda brincava de bicicleta numa praça da orla da cidade, perto de casa.

A mãe dela, a secretária-executiva Marlene Cardoso, de 34 anos, detalhou que a filha foi chamada por outras crianças de apelidos como “vaca malhada” e “galinha pintadinha”. Assustada, a primeira reação da menina foi chorar e depois correr para a mãe.

“Olha, quando começou logo o vitiligo, eu não gostava, mas agora eu já me sinto bonita porque Deus que me deu, não foi eu que quis. Então eu quero que as pessoas não façam mais isso porque dói muito, machuca as pessoas que tem vitiligo. Eu queria que as pessoas entendessem que não é contagioso”, comentou a menina.

“Ela ainda tem que enfrentar esse preconceito na vida e eu queria muito pedir para as pessoas, aos pais que conversem com seus filhos, que mostrem pros seus filhos o quanto o preconceito ainda dói, o quanto o preconceito machuca as pessoas. Eu não digo só pela minha filha, mas eu digo pelas outras pessoas que não só pelo vitiligo, mas por outro motivo, por outras doenças, por outras dificuldades que as pessoas passam”, pontuou a mãe.

As primeiras manchinhas

O vitiligo apareceu na vida da Duda aos 3 anos. Ela fez acompanhamento com dermatologista e até com psicólogo, porque, em meio à separação dos pais, as manchas iam se espalhando em função do estresse.

Ao mesmo tempo que a pessoa tem que lidar com as mudanças na pele, o preconceito vem de ônus e dificulta ainda mais o processo de autoaceitação. No início, para a Duda, usar calças e vestidos longos era uma saída para ela e para a mãe. Mas hoje a menina pode usar o que gosta, sem ter vergonha.

“O vitiligo não é uma doença contagiosa, mas as pessoas ficam com esse preconceito de querer assimilar de que se tu chegar próximo vai pegar ou então falar esses tipos de palavras que magoam muito. Pra ela que tá tentando superar, se aceitar porque não é fácil. Eu agora incentivo ela, compro bermuda, compro saia porque antes ela tinha muito vestido, tinha muitas calças porque eu preferia ver ela coberta pra ela não ter que passar por isso”, recordou Marlene.

Retirado do site: <https://g1.globo.com/ap/amapa/noticia/2021/03/05/menina-de-10-anos-com-vitiligo-aposta-na-autoaceitacao-apos-caso-de-bullying-no-amapa-nao-sinto-mais-vergonha.ghtml> Acesso em: 27 de mai 2022.

BAHIA

Menina negra é impedida de entrar em sala por causa de cabelo e denuncia racismo

A escola é administrada pela Polícia Militar, após um convênio ter sido firmado entre a prefeitura e a corporação

A estudante negra Eloah Tavares, de 13 anos, denunciou um caso de racismo no Colégio Municipal Dr. João Paim, em São Sebastião do Passé, região metropolitana de Salvador, na Bahia, depois de ser impedida de entrar na sala de aula, no último 21 de março, por causa do cabelo crespo. A escola é administrada pela Polícia Militar, após um convênio ter sido firmado entre a prefeitura e a corporação.

Em entrevista ao “Universa”, do “UOL”, publicada nesta terça-feira (29), a mãe da adolescente, Jaciara Tavares, afirma que denúncia foi feita à Polícia Civil. A mulher relatou que a filha chegou “aos prantos” em casa depois do ocorrido.

"No dia 21 de março, ela foi à escola com um coque. Um instrutor mandou ela voltar para casa. A colega dela ainda tentou arrumar o cabelo da minha filha, mas homem disse estava 'inchado' e que não adiantava", narra.

"Ela então voltou para casa e me disse que foi barrada na escola porque não estava seguindo as regras, que a aparência estava inadequada para frequentar o lugar. Disseram ainda que, se ela estivesse tendo dificuldade para se adequar às regras, era para me pedir para procurar outra escola, onde pudesse 'usar tranças, cabelo solto, cabelo preso, liso, duro, da forma que ela quiser", completa.

A mãe pediu dispensa no trabalho para que pudesse ir até a escola. "Ele usou comigo o mesmo tom que usou com ela. Falou que se fosse o caso, era para alisar o cabelo dela. Como é que pode uma criança ser mandada para casa por causa do cabelo? É triste a gente ver o negro falando assim, principalmente para uma menina de 13 anos, que está mudando na adolescência, cheia de outros dilemas", pontua.

VEJA TAMBÉM

A Polícia Militar informou que "manteve contato com a mãe da aluna que se dirigiu até a sede do pelotão, na última terça-feira (22), onde foi ouvida, e o oficial da PM se colocou à disposição" e que "repudia qualquer tipo de comportamento racista ou discriminatório". A Polícia Civil confirmou abertura de inquérito para apurar o ocorrido.

Retirado do site: <https://www.otempo.com.br/brasil/menina-negra-e-impedida-de-entrar-em-sala-por-causa-de-cabelo-e-denuncia-racismo-1.2644032> Acesso em: 27 mai 2022.

'No bullying, as duas partes precisam de ajuda', ensina psicanalista

Irmãos de 9 e 8 anos lembram de episódios chatos 'de zoação' na escola

Marcella Franco
SÃO PAULO

Nessa semana, foi lembrado o Dia Nacional de Combate ao Bullying na Escola. Jorge tem 9 anos e sabe bem o que essa palavra significa, e não só porque ele já aprendeu a tradução dela, mas também porque ele já viveu suas consequências na própria pele.

"Eu tenho o cabelo longo e um pessoal ficava me chamando de 'menina', foi por uns três, quatro meses", conta. "Fiquei triste porque não é bom sofrer isso, não faz sentido você ser zoado por ter cabelo longo ou cabelo curto, independente do gênero."

Jorge define o bullying assim: "É quando você zoa a pessoa pelo jeito que ela tem, pela cor da pele, pelo jeito que é o corpo, pelo jeito que ela fala, outras coisas assim, que ela faz mal ou tem de diferente da maioria".

Os irmãos João e Caetano falam o que pensam sobre bullying. A psicanalista Maria Lacombe Pires, especialista em crianças e adolescentes, acha boa a definição dele, e continua na explicação. "No bullying tem uma zoação, mas não é toda zoação que é um bullying", diz.

Para Maria, conflitos são coisas que fazem parte das relações —brigar temporariamente com um amigo, fazer ou ouvir uma piada de que não se gosta, por exemplo. "Isso tudo faz parte. Às vezes, a gente exagera em alguma coisa que vai deixar o outro chateado", fala a psicanalista.

Já no bullying, ela diz, não há essa alternância de papéis. Pense como se fosse uma gangorra: nas relações em geral, há momentos em que alguém está lá em cima, e há momentos em que alguém está embaixo.

"No bullying é como se a gangorra parasse. E quem sofre o bullying acaba não encontrando um jeito de interromper aquilo, se posicionar", compara Maria.

Por isso, ela diz, quando duas crianças estão envolvidas em situações de bullying, a surpresa é que não é só quem ouve a zoação que precisa de ajuda —quem zoa também precisa de uma força.

Funciona assim: quem está fazendo o bullying tem que saber que chatear o outro de propósito afasta os amigos. E quem sofre precisa saber colocar limite, dizer "não", se posicionar.

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2022/04/no-bullying-as-duas-partes-precisam-de-ajuda-ensina-psicanalista.shtml> Acesso em: 27 mai 2022.

Ministro da Educação: crianças com deficiência "atrapalham" outros estudantes

Declaração foi dada durante entrevista a programa da emissora estatal TV Brasil, na última semana; na mesma ocasião, Ribeiro defendeu que a universidade seja "para poucos"

02:36 | Ago. 17, 2021

Autor [Luciano Cesário](#)

Na entrevista que concedeu ao programa Novo Sem Censura, da TV Brasil, no último dia 9, o Ministro da Educação Milton Ribeiro criticou as diretrizes do processo de inclusão na educação do País. Para ele, **estudantes com deficiência "atrapalham" o aprendizado** de outros alunos.

"No passado, primeiro, não se falava em atenção ao deficiente. Simples assim. Eles fiquem aí e nós vamos viver a nossa vida aqui. Aí depois esse foi um programa que caiu para um outro extremo, o inclusivismo. O que é o inclusivismo? A criança com deficiência era colocada dentro de uma sala de alunos sem deficiência. Ela não aprendia. Ela atrapalhava, entre aspas, essa palavra falo com muito cuidado, ela **atrapalhava o aprendizado dos outros** porque a professora não tinha equipe, não tinha conhecimento para dar a ela atenção especial. E assim foi. Eu ouvi a pretensão dessa secretaria e faço alguma coisa diferente para a escola pública. Eu monto sala com recursos e deixo a opção de matrícula da criança com deficiência à família e aos pais. Tiro do governo e deixo com os pais", comentou Ribeiro. O ensino inclusivo é **regulamentado por lei** no Brasil. Pela determinação seguida no País, escolas tanto da rede particular quanto da pública devem receber estudantes com deficiência, sendo proibida a limitação de matrícula e exigências adicionais (no caso de escolas particulares, por exemplo, é vetada a cobrança adicional pelas adaptações). Os estabelecimentos educacionais devem ter equipe capacitada para garantir o auxílio a crianças e adolescentes com deficiência que estudem no local, além de estrutura física adaptada às diferentes necessidades.

Retirado do site: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2021/08/17/ministro-da-educacao-criancas-com-deficiencia-atrapalham-outros-estudantes.html> Acesso em: 27 maio 2022.

Não diferenciar brinquedos de meninos e meninas é ferramenta para igualdade
Especialistas mostram que a verdadeira construção da igualdade de gêneros começa na infância. Conheça a história de pais que constroem isso desde cedo

Quarto azul para o menino que vai nascer; rosa para a menina. Para elas, bonecas e brinquedos de cozinha; para eles, carros e armas. Os estereótipos vêm se repetindo há gerações, mas, para especialistas, eles podem ; e devem ; ser mudados.

Os pais constroem o primeiro ambiente de brinquedos da criança, antes mesmo que ela comece a fazer suas escolhas;, afirma a educadora Andréia Tiemi Ono. Na visão dela, da construção de papéis masculinos e femininos surgem preconceitos que se refletem no uso dos brinquedos.

[...]

Um menino que gosta de dançar e é um excelente bailarino não vai desenvolver isso porque balé é considerado coisa de menina. Ou uma menina que poderia ser uma grande corredora de carro será repreendida;, explica.

Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Tizuko Morchida Kishimoto, com pesquisa e docência em educação infantil, formação de professor e brinquedo, explica que a educação de busca de valores deve conduzir a uma política voltada para a desconstrução de tais práticas históricas. Começar a desconstrução, oferecendo um irrestrito acesso aos brinquedos e brincadeiras, faz parte do processo.

Não se trata de obrigar ninguém a nada, mas de dar liberdade para que façam escolhas de acordo com a própria personalidade. ;Ser pai é aprender a lidar com a alteridade [...]

[...]

Brincar é uma das atividades preferidas das crianças. Nelas, elas podem ser médicos, policiais, músicos, donos de casa, cozinheiros, entre inúmeras possibilidades. Assim, seja para imitar a realidade, seja como uma forma de se preparar para o futuro, as brincadeiras fazem parte do dia a dia dos pequenos.

[...]

Desde pequenos, Sophia, 4, e Miguel, 1, aprendem a dividir tudo igualmente. Os dois compartilham o amor dos pais, o espaço da casa e também os brinquedos, sejam carrinhos, sejam bonecas.

Frente a frente, eles brincam de igual para igual, longe de preconceito e de qualquer estereótipo de gênero. ;A gente nunca falou que esse brinquedo aqui é masculino e esse aqui, feminino. São brinquedos e pronto. Eles brincam à vontade juntos. Ele sempre foi companheiro dela;, conta a fisioterapeuta Sandra Tavares, 34, mãe das crianças.

Assim, Sophia brinca com os carrinhos e Miguel, com as bonecas ; o que muitas vezes causa estranheza nas pessoas ao redor ; o que nunca intimidou Sandra. ;Eu acho que ainda existe um tabu. Meus próprios pais e os mais velhos comentam que ele está brincando de boneca, mas acredito que, aos poucos, isso está sendo desconstruído;, ressalta.

A mãe dos garotos frisa que, apesar de alguns comentários, ela e o marido permanecem com a mesma postura. Sandra destaca que respeita a opinião dos outros; porém, em casa, eles educam os filhos da forma como acham correto. E as brincadeiras fazem parte desse processo. Para a fisioterapeuta, as crianças aprendem muito sobre a vida brincando. ;Eu prefiro dar uma boneca, para ele ser um bom pai, do que dar uma arma de brinquedo, por exemplo;, comenta.

Sandra ainda afirma que não tem problemas com a escola, pois a instituição que ela escolheu já tem uma linha de ensino parecida com o que ela acredita. Sobre a igualdade entre homens e mulheres, a fisioterapeuta garante que está esperançosa. Para ela, a sociedade já tem dado alguns passos rumo ao fim da desigualdade de gênero. ;Hoje em dia, os pais ajudam bem mais as mães em casa. Então, a criança acaba vendo isso e reproduzindo;.

[...]

Retirado do site: <https://www1.folha.uol.com.br/folhinha/2022/04/no-bullying-as-duas-partes-precisam-de-ajuda-ensina-psicanalista.shtml> Acesso em: 27 mai 2022.

Criança tem cabeça raspada por coordenador de escola no Maranhão

Por José Carlos de Almeida 31/05/2022 18:42

Uma criança de 12 anos foi vítima de uma situação de humilhação em uma escola no Maranhão. Segundo a denúncia de uma mãe à polícia, o aluno teve a cabeça raspada por um coordenador da Escola Municipal Cleonice Rocha Lima Rodrigues. O fato aconteceu no município de Vitorino Freire, a 327 km de São Luís. Com todo o constrangimento, a criança não quer mais voltar a escola.

A escola onde ocorreu o absurdo era, anteriormente, uma escola militar, entre os anos de 2014 e 2016, e agora faz parte da responsabilidade municipal. Entretanto, manteve as regras de quando a unidade era uma escola militar, que passam por padrões de roupas e penteados. A mãe da criança, Ana Kelly, afirmou nunca ter se oposto as regras disciplinares da instituição de ensino, mas repudiou completamente ao ver o filho com a cabeça raspada.

“Ele [coordenador] falou que o cabelo não estava no padrão do colégio, só que antes eu tinha mandado o barbeiro cortar no estilo de sempre, porque não é esse primeiro ano que meu filho estuda lá. Depois que foi cortado, meu filho começou logo a ficar triste e disse que, quando saiu, foi ao banheiro, e lá ele viu que a cabeça dele estava pelada e começou a chorar. Voltou para a sala de aula e lá dentro da sala dele, ele chorou e os colegas dele ficaram sorrindo dele”, disse a mãe, que trabalha como operadora de caixa.

Em uma reportagem da TV Mirante, afiliada do G1 no Maranhão, a criança relatou que “não quero voltar mais e já falei pra minha mãe. Quero entrar em outra escola”.

O coordenador, identificado como Adriano Martins, divulgou um vídeo negando que tenha raspado a cabeça do menino. A Secretaria Municipal de Educação e a Prefeitura de Vitorino Freire emitiram uma nota em que afirmam não concordar com a atitude do coordenador e que medidas administrativas para apuração dos fatos estão sendo adotadas.

Ana Kelly registrou um boletim de ocorrência na delegacia da cidade e o delegado afirmou que o inquérito para investigar o ocorrido seria aberto imediatamente e relatou que esse não era o único caso.

“O crime é previsto no Artigo 232 do Estatuto da Criança e do Adolescente, que trata que o adulto que submeter criança ou adolescente sob sua guarda ou vigilância a situação vexatória ou que cause constrangimento, a pena será de seis meses de detenção a dois anos. O fato aconteceu em uma escola municipal e as investigações já trazem em seu bojo que não se trata de uma escola militar e sim uma escola municipal, onde o coordenador do curso exigiu e também cortou o cabelo do adolescente que estava chegando naquela instituição. O adolescente falou ainda que não foi só ele que foi exposto a isso, mas também um outro colega que a gente também vai tentar intimidar a família para prestar informações e, nessa semana ainda, intimaremos o coordenador dessa unidade escolar municipal para que preste interrogatório e, posteriormente, juntando todos os elementos de prova, será encaminhado ao Poder Judiciário para as medidas cabíveis”, conta o delegado Rildo Portela.

Retirado do site: <https://midianinja.org/news/crianca-tem-cabeca-raspada-por-coordenador-de-escola-no-maranhao/> acesso em: 2 jun 2022.

ANEXO D: PRODUÇÃO INICIAL

Grupo 1

NICOLLAS RUIZ DE PALA FERRERA
 OLA ESSO NICOLAS ROBECA RA PADA
 POR COOR DEN
 OLA ESSO NICOLA AS ALABORQUE AN POTERITA

Grupo 2

916122
 916122A FE
 MEU NOME E PEDRO HENRIQUE VIEIRA
 EU MEA DOREIRO OLIV SEU TESTO FOI LEGAU

Grupo 3

01 UM NOMEU MYKOLAS MUTUPAZI EVAB AGILEHAU
 UDUAGLEPOFFSOFEE QRAPO AKPS DOMININO BAURU SP

Grupo 4

ORIEU SO ALUNA DO 4º ANO C EU VIM DA MINHA
O PINIÃO SOBRE A CARTA DO LERTOR EU
NÃO CONCORDU, ~~marcela~~ - Bauru - Sp

Grupo 5

SAUDAÇÕES SOU A ELIENY ESTUDO NA ESCOLA EMEF DIRCE
BOEMER G DE AZEVEDO EU NÃO CONCORDO COMO
CORDERNADO DE RASPAR A CABEÇA DO MENINO
O CORDERNADO DEVE SER PRESO NÃO PODE RASPAR A
CABEÇA DO MENINO,
BAURU.

ANEXO E: PRODUÇÃO FINAL

Grupo 1

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA.

PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

MINHA OPINIÃO NÃO COINCIDE DO
PORQUE A CRIANÇA COPIAR
E É UM CRIME
O COORDENADOR FEZ OS COLEGAS
RIR DELE O PRIGADO MEU JONAL
PARA VI UMA FOFCA
EU MORANO BAURU E S FADO
SÃO PAULO EU SSO NICOLLAS RUIZ
DE PAULA FERREIRA

Grupo 2

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA. PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

OL JORNAL EU LI A REPORTAGEM
 E ERA DO O DIRETOR RASPAR A CABEÇA
 DO GAROTO E OS ALUNOS PORTAR
 SAR E ERADO, E O DIRETOR NÃO
 TEN ESA DIRAITO PARA RASPAR A
 CABEÇA DA CRIANÇA O BRIGADO
 POR MIOVE E MI ISCITAR MEU NOME E
 PEDRO HENRIQUE VIEIRA E O NOME
 DA MINHA SIDA E ESTADO É MEU
 PAIS E BAURU E ESTADO DE SANPAULO

Grupo 3

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA. PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

EU NÃO CONCORDO COM O COORDENADOR QUE ELIMINA E
 ERADO BULQUE E LIVES /SO COMINHO E
 ERADO QUE ELIMINA E ERDO NÃO PÔTIVAZEISO
 COMINHO MYNOLAS GABRIEL RAMIRES SOARES
 BAURU SP

Grupo 4

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA. PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

OI QUERIDO JORNAU FOLHA DE SÃO PAULO EU LI
O TEXTO QUE A CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA
POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO
E EU NÃO ACHEI LÉGAU O QUE O COORD
ENADOR FEIS COM A CRIANÇA O BRIGADA
POR POSTA ESE TEXTO.

marcela da conceição andre BARRA
ESTADO DE SP.

Grupo 5

4ª etapa da sequência didática: produção final do gênero carta do leitor

Oficina 8: escrita da produção final do texto pertencente ao gênero carta do leitor.

Atividade 1: CHEGOU O MOMENTO DE VOCÊ UTILIZAR TUDO QUE APRENDEU DURANTE A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES DE LINGUAGEM. NESTA ATIVIDADE, VOCÊ PRODUZIRÁ UM TEXTO PERTENCENTE AO GÊNERO CARTA DO LEITOR, TENDO COMO BASE A REPORTAGEM **CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR COORDENADOR DE ESCOLA NO MARANHÃO**, QUE ESTÁ SENDO PROJETADA NA SALA DE AULA. PARA TANTO, VOCÊ IRÁ OPINAR SOBRE A REFERIDA REPORTAGEM, ELABORAR ARGUMENTOS QUE JUSTIFIQUEM SUA OPINIÃO A RESPEITO DESSE FATO, E CONSTRUIR UMA CONCLUSÃO.

OLA GABA REVISTA MIDIA NINJA EU NÃO CONCORDO
COM CRIANÇA TEM CABEÇA RASPADA POR A COORDENADO
DE ESCOLA NO MARANHÃO, NÃO PODE RASPAR A
A CABEÇA DE NINGEM SEM A PERMISSÃO DELE,
ISSO NÃO É CERTO, NÃO É PERMITIDO VOCÊ
NÃO APRESO, COITADO DA VITIMA, NUNCA FASA
ISU, ABRASSOS BEIJOS

ELIENY MARCOLINO BURILHO BAVURSP.