

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

JULIANE NOGUEIRA DE SÁ

**PRÁTICA DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DO TRABALHO COM O
GÊNERO *CARTA DO LEITOR***

**VITÓRIA
2016**

JULIANE NOGUEIRA DE SÁ

**PRÁTICA DE LEITURA, PRODUÇÃO DE TEXTOS E ANÁLISE
LINGUÍSTICA EM AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
POSSIBILIDADES DIDÁTICAS A PARTIR DO TRABALHO COM O
GÊNERO *CARTA DO LEITOR***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^a Dr^a Janayna Bertollo Cozer Casotti.

VITÓRIA
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Ele manteve-me forte em todo tempo.

Aos meus pais, Felizola e Alvina, pela compreensão e incentivo.

À minha avó, Maria, (*in memoriam*), que sempre esteve ao meu lado.

Ao meu namorado, Allan, pelo companheirismo e palavras de incentivo.

À minha orientadora, Professora Doutora Janayna Casotti, por sua paciência, sabedoria e por me ensinar a ser uma pesquisadora e professora melhor.

Aos componentes da banca examinadora, Professor Doutor Luciano Vidon e Professora Doutora Isabel Seara, por todas as contribuições para esta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, em especial, à Professora Doutora Júlia Almeida, à Professora Doutora Janayna Casotti, à Professora Doutora Lilian Yacovenco, ao Professor Doutor Daniel Ferraz e ao Professor Doutor Luciano Vidon.

Aos sujeitos participantes desta pesquisa pela parceria e dedicação.

RESUMO

Nesta pesquisa elaboramos uma sequência didática com enfoque no gênero *carta do leitor* e a aplicamos em uma turma de nível médio de uma escola pública localizada no município de Serra/ES, a fim de aliarmos a prática de leitura, produção textual e análise linguística. São alguns objetivos desta pesquisa: contribuir para os estudos sobre sequências didáticas no trabalho com leitura, produção textual e análise linguística em língua materna na educação básica; aplicar a sequência didática na turma participante da pesquisa; analisar os resultados da sequência didática por meio das produções textuais dos alunos e dos episódios de sala de aula. Selecionamos alguns autores para fundamentarem teoricamente nossa pesquisa. São eles: Bakhtin (2003), Antunes (2003), Marcuschi (2008) Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2004), Martelotta (2008), Bezerra (2007) e Suassuna (2012). A metodologia desta pesquisa consiste na realização de uma pesquisa-ação em uma escola pública do município de Serra/ES, com o objetivo de compreender melhor o processo que envolve, mais especificamente, a prática de produção textual em sala de aula. Após observarmos a turma escolhida, aplicamos a sequência didática com o objetivo de incentivar, prioritariamente, a prática de leitura e produção textual. Para isso, utilizamos o gênero *carta do leitor* por ser um gênero que está disponível para os alunos em jornais e revistas e que desenvolve nos alunos a capacidade da crítica e da reflexão de variados temas. Os resultados desta pesquisa são apresentados por meio de cotejo entre as primeiras produções dos alunos e suas produções finais, fazendo-se análise interpretativa das duas versões. Além disso, são também analisados episódios de sala de aula ocorridos durante a aplicação da sequência didática.

Palavras-chave: Gêneros textuais-discursivos. Sequência didática. Carta do leitor. Produção textual.

ABSTRACT

In this research, we developed a teaching sequence with a focus on gender *reader's letter* and applied it in a high school class in a public school located in the municipality of Serra/ES, in order to combine the practice of reading, text production and linguistic analysis. There are some aims of this research: to contribute to the studies on teaching sequences in working with reading, text production and linguistic analysis in mother tongue in Basic education in Brazil apply the didactic sequence in the research participant group; analyze the results of the teaching sequence, through the textual productions of students and their daily activities in the classroom. We selected some authors to theoretically substantiate our research. They are: Bakhtin (2003), Antunes (2003), Marcuschi (2008) Dolz and Schneuwly (2004), Geraldi (2004), Martelotta (2008), Bezerra (2007) Suassuna (2012). The methodology of this research is to carry out an action research in a public school in the municipality of Serra/ES, in order to understand better the process that involves, more specifically, the practice of textual production in the classroom. After observing the chosen class, we apply the teaching sequence with the aim of encouraging, priority, the practice of reading and textual production. For this, we use the gender *reader's letter* to be a genre that is available to students in newspapers and magazines and develops in students the ability of criticism and reflection of varied themes. The results of this research are presented by means of comparison between the first productions of the students and their final productions, becoming interpretative analysis of the two versions. Episodes of classroom occurred during the implementation of the teaching sequence are also analyzed.

Keywords: Textual-Discursive Genres. Teaching Sequence. Reader's Letter. Text Production.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	8
2 OS GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA	12
2.1 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA	23
2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FERRAMENTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA	26
2.3 BILHETE ORIENTADOR: UM GÊNERO DIALÓGICO	30
3 GÊNEROS JORNALÍSTICOS E A CARTA DO LEITOR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS	33
3.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA DO LEITOR	37
3.2 CARTAS DOS JORNAIS <i>A GAZETA E A TRIBUNA</i>	39
4 ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS	42
4.1 OPERADORES ARGUMENTATIVOS.....	44
4.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA	48
5 METODOLOGIA	51
5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO	52
5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO.....	53
5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	53
6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR	55
6.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	55
6.2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES	80
6.2.1 PRIMEIRA PRODUÇÃO	82
6.2.2 REESCRITA	84

6.2.3 SEGUNDA PRODUÇÃO.....	87
6.2.4 REESCRITA	89
6.2.5 TERCEIRA PRODUÇÃO.....	92
6.2.6 REESCRITA	94
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS	102
ANEXOS	106

Há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas.

Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos pássaros é o vôo.

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

Rubem Alves

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, para o Ensino Médio, trazem a concepção de que a linguagem permeia o modo de pensar, de comunicar e de agir das pessoas. Na escola, segundo o documento, a linguagem passa a ser objeto de reflexão e análise, desenvolvendo no aluno a competência crítica no uso que faz da linguagem nas mais diversas práticas sociais de que participa. Analisando mais especificamente as diretrizes que o documento traz sobre a prática de leitura e produção textual na educação básica, entendemos que o ensino de Língua Portuguesa deve priorizar a linguagem na forma de textos, a interação verbal e o aluno como leitor e produtor de textos que busca desenvolver a reflexão e a crítica nas situações de uso da linguagem:

O aluno deve ser considerado como produtor de textos, aquele que pode ser entendido pelos textos que produz e que o constituem como ser humano. O texto só existe na sociedade e é produto de uma história social e cultural, único em cada contexto, porque marca o diálogo entre os interlocutores que o produzem e entre os outros textos que o compõem. O homem visto como um texto que constrói textos. (BRASIL, 2000, p. 18)

Assim, o aluno deve ser um produtor de textos capaz de expressar seus pontos de vista acerca de determinados assuntos e ser compreendido por quem lê seus textos. Entendemos, a partir dos PCN (2000), que é necessário instigar os alunos a pensar, a refletir, a discutir e a criticar textos e assuntos. Ainda segundo o documento, “deve-se compreender o texto que nem sempre se mostra, mascarado pelas estratégias discursivas e recursos utilizados para se dizer uma coisa que procura ‘enganar’ o interlocutor ou subjugá-lo” (BRASIL, 2000, p. 19). Acreditamos que é preciso levar os alunos a reconhecer o que está subjacente às linhas de um texto e, além disso, levá-lo a detectar e a refletir sobre a diversidade de vozes existentes em um texto, como acontece, por exemplo, em uma carta do leitor que, remetendo-se dialogicamente a textos precedentes, tem de considerar as vozes que participam de sua tessitura em uma relação de complementaridade ou de oposição.

É relevante ensinar aos alunos os fatores que determinam formas de dizer/escrever. Isso inclui tanto o contexto quanto os recursos utilizados pelos interlocutores para afirmar o que disse e/ou que escreveu, além dos valores e dos pontos de vista. De acordo com o documento, também é importante que o aluno expresse sua opinião, independente do

professor. Os PCN (2000) consideram “a importância de liberar a expressão da opinião do aluno, mesmo que não seja a nossa, permite que ele crie um sentido para a comunicação do seu pensamento” (BRASIL, 2000, p. 21-22), pois, a partir disso, o aluno poderá olhar para seu texto de maneira crítica.

Outra reflexão que o documento nacional traz relaciona-se ao ensino de gramática. Segundo o texto, a nomenclatura tornou-se eixo principal do ensino de gramática nas escolas. O aprendizado, nessa tradição, está fora do contexto e do uso real dos alunos. O que muitas vezes acontece é a prática de produção textual com a finalidade de fixar a norma, ressaltando apenas aspectos da ortografia, regência e concordância em detrimento da análise e discussão do texto e dos aspectos discursivos envolvidos nesse processo.

No decorrer do período escolar, não raras vezes, deparamo-nos com aulas de Língua Portuguesa restringindo-se a aulas de gramática que, conseqüentemente, não dão a dimensão da potencialidade de nossa língua. Pelo contrário, o que percebemos é a língua com existência independente do falante, com regras que devem ser seguidas. Também em nossa trajetória acadêmica, ao longo do período de graduação, mais especificamente, no período de observações de estágios supervisionados, continuamos a nos deparar com aulas de gramática priorizando a definição de categorias em detrimento da função que elas exercem dentro de um texto.

Todavia, sabemos que apenas reconhecer que uma dada palavra constitui substantivo, verbo ou advérbio, por exemplo, não tem ajudado muito os estudantes em práticas de leitura e produção textual, em que eles precisam efetivamente empregar as palavras para expressar o que realmente desejam. Isso nos faz perceber que o ensino de gramática desvinculado do texto e priorizando terminologias não tem se mostrado profícuo.

É bem verdade que já existem algumas iniciativas que apontam para a inovação, tal como observamos nos estudos de Aparício (2010), Silva (2010) e Angelo (2010), mas elas continuam incipientes. Por isso, vemos que há necessidade de pesquisas que visem mostrar alternativas para o ensino de Língua Portuguesa voltado a práticas de leitura, produção de textos e análise linguística. Assim, esta pesquisa se justifica pela elaboração e aplicação de uma sequência didática, com enfoque no gênero carta do leitor, com o objetivo de perceber em que medida tal ferramenta didático-metodológica pode contribuir para o trabalho com leitura, produção textual e análise linguística na escola básica.

Procuramos aliar a prática de leitura e de produção textual com a de análise linguística, tendo sempre em vista que o aluno precisa discutir e refletir sobre diversos assuntos, por meio dos gêneros, para se tornar um leitor e produtor de textos proficiente. Portanto, nesta pesquisa, buscamos responder à seguinte questão: como aulas de Língua Portuguesa baseadas em uma sequência didática enfocando o gênero *carta do leitor* e envolvendo atividades orais e escritas para a prática de leitura, produção e análise linguística podem favorecer a aprendizagem crítica e cidadã de língua materna? Dessa maneira, as hipóteses desta pesquisa são:

- O conceito de sequência didática, proposto por Dolz e Schneuwly (2004), possibilita articulação de práticas de leitura, escrita e análise linguística, assim ressignificando o ensino de língua na escola.
- Os módulos da sequência didática possibilitam o trabalho com análise e reflexão linguística.
- O trabalho, na perspectiva dos gêneros textuais-discursivos, pode proporcionar o desenvolvimento de habilidades autônomas e críticas de leitura e escrita.
- O trabalho com o gênero carta do leitor e seus diversos temas pode desenvolver nos alunos a crítica e a reflexão.

Para fundamentar teoricamente nossa pesquisa, selecionamos autores cujos estudos abordaremos no decorrer dos capítulos. São alguns deles: Bakhtin (2003), Antunes (2003), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Geraldi (2004), Martelotta (2008), Bezerra (2007), Suassuna (2012), Koch (2006), Lopes-Rossi (2011), entre outros. A concepção dialógica de linguagem, do Círculo de Bakhtin, norteará nosso trabalho, pois concordamos com Casotti (2013) ao afirmar que esta concepção refere-se a qualquer tipo de comunicação verbal, podendo se apresentar por meio do texto impresso ou como resposta a outros textos. Nesse sentido, são objetivos desta pesquisa:

- Circunscrever o gênero carta de leitor, identificando suas especificidades.
- Elaborar uma sequência didática que possibilite o trabalho com leitura, produção de texto e análise linguística, utilizando, para isso, o gênero carta do leitor.

- Aplicar a sequência didática em uma turma de nível médio de uma escola pública estadual.
- Proporcionar o desenvolvimento da reflexão e da crítica nos alunos por meio do trabalho com o gênero carta do leitor.
- Desenvolver, no módulo de análise linguística, um trabalho de análise dos operadores argumentativos, mais especificamente de conjunções.
- Analisar os resultados da sequência didática, por meio dos episódios de sala de aula e das produções textuais dos alunos.

Para a consecução dos objetivos aqui descritos, realizamos uma pesquisa-ação em uma escola pública do município de Serra/ES, com o objetivo de compreender melhor o processo que envolve a prática de leitura, produção textual e análise linguística em sala de aula. Dessa maneira, compreendemos, junto Morin (2006) e Dick (2002), a pesquisa-ação como processo espiral flexível que possibilita, de forma concomitante, ação e pesquisa. Trata-se de um processo que requer um comprometimento maior, uma vez que os participantes da pesquisa-ação serão as pessoas afetadas pela ação. Nesta metodologia normalmente o professor-pesquisador: 1) identifica um problema; 2) planeja a pesquisa (em forma de espiral); 3) escolhe os instrumentos de dados; 4) aplica a pesquisa, teoriza e analisa os dados recolhidos.

Organizamos esta pesquisa da seguinte maneira: o primeiro e o último capítulo correspondem, respectivamente, às considerações iniciais e finais. No segundo capítulo, teceremos considerações sobre os gêneros textuais-discursivos, os gêneros e as tipologias textuais, o processo que envolve leitura e produção textual na escola, as sequências didáticas e os bilhetes orientadores. No terceiro, abordaremos o gênero carta do leitor, discutindo acerca do seu surgimento, das características comuns e das cartas dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*. No quarto capítulo, discutiremos acerca de argumentação, operadores argumentativos e prática de análise linguística. Já no quinto, deter-nos-emos na metodologia, explicando o contexto e os participantes desta pesquisa-ação. No sexto capítulo, passaremos à descrição e análise das etapas da sequência didática, como também das produções dos alunos.

2 OS GÊNEROS TEXTUAIS-DISCURSIVOS E SUA RELAÇÃO COM A LEITURA E A ESCRITA

A linguagem está diretamente ligada aos diversos campos da atividade humana e faz com que a comunicação, em cada um desses campos, seja possível por meio de enunciados orais e escritos. Cada enunciado é composto por finalidades e especificidades de cada campo da atividade humana, segundo Bakhtin (2003):

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

Bakhtin (2003) propõe o estudo da natureza do enunciado concreto, pois é a partir dele que estudos nas mais diversas áreas da Linguística, por exemplo, se baseiam. A enunciação é “[...] o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor” (BAKHTIN, 2003, p. 114). O estudo da natureza dos enunciados concretos (orais e escritos) é de suma importância, pois são eles que formam os gêneros do discurso. O desconhecimento da sua natureza em qualquer campo da investigação linguística, de acordo com Bakhtin (2003), pode levar ao formalismo e a uma deformação da historicidade da investigação.

O discurso só existe devido às enunciações concretas dos falantes, que são sujeitos do discurso. Sem falante, sem enunciado, não existe discurso. Segundo Bakhtin (2003), “o enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, precisamente delimitada da alternância dos sujeitos do discurso” (BAKHTIN, 2003, p. 275). Ainda sobre a questão do falante, ressaltamos a importância da escolha do gênero discursivo que este realiza. Sobre isso, Bakhtin (2003) nos mostra que a vontade discursiva do falante se realiza na escolha de um certo gênero de discurso:

Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes etc. A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em

seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em uma determinada forma de gênero. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Os gêneros discursivos podem ser, por exemplo, uma carta, um e-mail, um *outdoor*, um panfleto, uma receita etc. Bakhtin (2003), no ensaio “*Os gêneros do discurso*”, publicado em *Estética da Criação Verbal*, faz muitas considerações sobre a noção de gênero. O autor diferencia os gêneros discursivos primários dos secundários. No primeiro caso, temos os gêneros considerados simples e, no segundo, os gêneros complexos. Os gêneros secundários são aqueles que “[...] surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado” (BAKHTIN, 2003, p. 263). Podemos citar os romances, as pesquisas científicas, os gêneros dos campos artístico, científico, sociopolítico etc.

Os gêneros primários são os que o autor considera como simples, como um diálogo e uma carta pessoal, e que se formaram por meio de uma comunicação imediata. Esses gêneros, ao serem integrados aos complexos (secundários) se transformam e ganham características especiais. Isso acontece, como exemplificado pelo autor, com a réplica do diálogo cotidiano ou da carta ao serem integrados a um romance: os gêneros simples (diálogo e carta) passam a ter um caráter artístico-literário e não um acontecimento do cotidiano. Consideramos a concepção bakhtiniana, em que os gêneros organizam o nosso discurso. Para o teórico,

os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero [...] 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, 2003, p. 283)

Quanto à heterogeneidade dos gêneros discursivos, pode-se dizer que é infinita, pois cresce, como aponta Bakhtin (2003) “[...] à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Como os gêneros estão ligados às atividades humanas, às marcas de autoria e aos estilos próprios, as mudanças são recorrentes. Dessa forma, novos gêneros vão surgindo, assim como aqueles que surgiram de outros gêneros, como os *blogs*, que surgiram dos diários de bordo. Desse modo, quanto mais um gênero circula, mais ele está suscetível a mudanças.

Todos os elementos constituintes do gênero, de Bakhtin, que são conteúdo temático, estilo, construção composicional, esfera discursiva, querer-dizer do locutor, acabamento do enunciado, alternância do sujeito falante e exauribilidade do objeto de sentido estão ligados ao enunciado como um todo e são determinados pelas especificidades de cada campo da atividade humana. De acordo com Bakhtin (2003), “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados” (BAKHTIN, 2003, p. 262). Dessa forma, podemos dizer que os campos de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, que são os gêneros do discurso.

Discutiremos, mais especificamente, sobre os três primeiros elementos, ou seja, conteúdo temático, estilo e construção composicional. Primeiramente, falaremos sobre o conteúdo temático, que pode ser considerado como o que podemos dizer por meio de um determinado gênero discursivo. Com isso, este elemento diz respeito a um conjunto de temáticas abrangida por um dado campo, tendo em vista o que pode ser dito dentro de um determinado campo da atividade humana. Bakhtin (2003) aponta que “os gêneros correspondem a situações típicas da comunicação discursiva, a temas típicos” (BAKHTIN, 2003, p. 293). Compreendemos, então, que um certo gênero discursivo, de um determinado campo, possui temas típicos que podem ser ditos por meio dele.

Entendemos, ainda com Bakhtin (2003), que cada enunciado é uma resposta aos enunciados precedentes de um campo específico, ou seja, esta resposta pode rejeitar, completar, basear-se nestes enunciados. Sendo assim, os temas típicos dos gêneros discursivos trazem marcas dos enunciados que o antecederam.

Bakhtin (2003) também faz considerações sobre a questão do estilo presente nos gêneros, que corresponde à seleção dos recursos lexicais, gramaticais e fraseológicos da língua. Considerando que em cada campo da atividade humana existem gêneros que correspondem às condições específicas deste campo, também há determinados estilos, conteúdos temáticos e estruturas composicionais relativamente estáveis. Sobre o estilo, Bakhtin (2003) afirma que

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

geram determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis. (BAKHTIN, 2003, p. 266)

O estilo é individual e coletivo ao mesmo tempo. Coletivo porque sempre falamos dentro de um gênero com especificidades, e individual porque o gênero é formado por enunciados e estes são assumidos por falantes, marcados por suas individualidades e singularidades. Segundo Bakhtin (2003), “todo enunciado – oral e escrito, primário e secundário e também em qualquer campo da comunicação discursiva [...] é individual e por isso pode refletir a individualidade do falante (ou de quem escreve), isto é, pode ter estilo individual” (BAKHTIN, 2003, p. 265).

Entretanto, existem gêneros que não são propícios para a individualidade do falante, pois requerem uma forma padronizada, como os documentos oficiais. Já outros gêneros, como os da literatura de ficção, possibilitam que o falante expresse sua individualidade. Vidon (2012) considera que “de um lado, o sujeito da linguagem, o enunciador sempre tem a possibilidade de escolha, ainda que em espaços extremamente fechados [...] por outro lado, o sujeito não tem liberdade total, nunca” (VIDON, 2012, p. 181).

Dessa forma, se o sujeito tivesse liberdade total não precisaria do outro para se constituir, pois seria completo e acabado. Assim, segundo Vidon (2012), isso não seria possível, já que “o outro está sempre presente na constituição do eu, completando-lhe, dando-lhe acabamento, tornando-o incompleto, inacabado” (VIDON, 2012, p.181). Geralmente, há a formação de um conjunto de escolhas individuais recorrentes nos gêneros discursivos, que configuram um estilo individual. Aqui podemos falar em estilo social e escolhas individuais, em que o falante, dentro de um determinado gênero discursivo, pode fazer uma escolha individual que reflete um estilo social deste gênero. Vidon (2003) ainda salienta que “todo e qualquer gênero de discurso constitui um estilo próprio de enunciação. Seria o estilo funcional [...] mas essa concepção não exclui a possibilidade do estilo individual” (VIDON, 2003, p. 59).

Outro elemento constituinte do gênero, a construção composicional, também está relacionada às especificidades dos campos da atividade humana. Dessa forma, corresponde às características comuns de um determinado gênero discursivo, tidas por meio de situações recorrentes e compartilhadas por textos pertencentes ao gênero. Assim, os gêneros possuem construções composicionais relativamente estáveis, pois, devido ao campo ao qual pertencem e às situações recorrentes, compartilham características afins.

Rojo (2005), ao fazer considerações sobre estas três dimensões dos gêneros discursivos, salienta que “são determinadas pelos parâmetros da situação de produção dos enunciados e sobretudo [...] pela apreciação valorativa do locutor a respeito do (s) tema (s) e do (s) interlocutor (es) de seu discurso” (ROJO, 2005, p. 196). Dessa maneira, divergente das posições estruturais/textuais, na abordagem dos gêneros do discurso, os enunciados não podem ser produzidos e interpretados sem referência à situação de produção em que se encontram, isto é, as condições reais. A situação social imediata é que determina os aspectos da enunciação. Assim, são elementos da situação social imediata:

o locutor e seu interlocutor, ou horizonte/auditório social, a que a palavra do locutor se dirige. São as relações sociais, institucionais e interpessoais desta parceria, vistas a partir do foco da apreciação valorativa do locutor, que determinam muitos aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto ou discurso. (ROJO, 2005, p. 197)

Essas relações são dadas por esferas comunicativas, ou seja, as esferas do cotidiano e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos. Dessa forma, existe um conjunto de gêneros mais apropriados a essas esferas, refletindo também um conjunto possível de temas, formas e estilos de enunciar. Entretanto, os discursos são irrepetíveis, pois mudam conforme a situação, o tempo e o lugar.

Vidon (2003) aponta que os enunciados produzidos dentro dessas esferas desenvolvem “formas de acabamento relativamente típicas, modos de estruturação e de conclusão de um todo: o todo acabado do enunciado” (VIDON, 2003, p. 59). A noção de “todo do enunciado” está ligada às relações sociais, históricas e ideológicas entre sujeitos de uma determinada esfera, observado acima por Rojo (2005). Desse modo, o acabamento do enunciado não é completo, ou seja, sempre está em constante mutação. Sendo assim, não temos um enunciado totalmente acabado, e sim em acabamento. Nesse sentido,

o indivíduo aprendendo a fazer uso da linguagem verbal escrita, sempre em relação constitutiva, nunca possui a visão do todo dos objetos da situação de enunciação com os quais ele lida - temas, estilos, interlocutores, etc. Esse todo nunca está acabado, está sempre em acabamento, e é este processo que constrói uma visão de fora, já que sempre há um por vir, horizontes constituídos pelo sujeito. (VIDON, 2003, p. 56)

Bakhtin (2003) também faz considerações sobre *oração* e *palavra*. A palavra, de acordo com o autor, possui duas faces: ela procede de alguém e se dirige a alguém. Há uma interação entre o locutor e o ouvinte: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2003, p. 115). Uma palavra isolada, segundo Vidon (2003), precisa estar dentro de uma situação enunciativa para ter sentido e ser compreendida. Outro fator importante apontado por Bakhtin (2003) é o endereçamento do enunciado, que possui autor e destinatário. Todas as concepções de destinatários a seguir são determinadas pelos campos das atividades humanas:

Esse destinatário pode ser um participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial da comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado [...] o subordinado, o chefe, um inferior, um superior etc. (BAKHTIN, 2003, p. 301) Se uma palavra isolada ou uma oração está endereçada, direcionada, temos diante de nós um enunciado acabado, constituído de uma palavra ou de uma oração, e o direcionamento pertence não a elas como unidades da língua, mas ao enunciado. Envolvida pelo contexto, a oração só se incorpora ao direcionamento através de um enunciado pleno como sua parte constituinte (elemento). (BAKHTIN, 2003, p. 306)

Tendo em vista que até o momento nos baseamos na noção de gênero discursivo de Bakhtin (2003), compreendemos pertinente discutir acerca da visão de Marcuschi (2008; 2011), que se refere aos gêneros discursivos como gêneros textuais. Inicialmente, veremos considerações deste autor sobre a noção de gênero textual e também de tipo textual. Para Marcuschi (2008),

o tipo caracteriza-se muito mais como sequências lingüísticas (sequências teóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar [...] os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas [...] gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva. (MARCUSCHI, 2008, p.154-155)

Apesar de o autor diferenciar os gêneros dos tipos textuais, cabe lembrar que não são termos dicotômicos. A noção de gênero é mais ampla, pois envolve as condições de produção

(sujeitos, lugares, valores), e os tipos são sequências de ordem linguística. É importante esclarecermos que ensinar a ler e a produzir um texto de um dado gênero não se reduz a conhecer os tipos textuais. Para Marcuschi (2008), os gêneros são formados por tipos textuais diversos, “são complementares e integrados. Não subsistem isolados nem alheios um ao outro, são formas constitutivas do texto em funcionamento” (MARCUSCHI, 2008, p. 156).

Sendo assim, podemos encontrar em uma carta pessoal, que é um gênero textual, diversos tipos textuais, como descrições, argumentações e narrações. Marcuschi (2008) sustenta: “Esse tipo de análise pode ser desenvolvido com todos os gêneros e, de maneira geral, vai-se notar que há uma grande heterogeneidade tipológica nos gêneros textuais” (MARCUSCHI, 2008, p. 158).

Para Marcuschi (2008) os textos se realizam em algum gênero e comportam uma ou mais sequências tipológicas, como no exemplo da carta pessoal citado anteriormente, e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. Salientamos que, ainda neste capítulo, explicaremos melhor sobre as noções de domínio discursivo e formação discursiva. Com base nessas informações, compreender as escolhas sintáticas e lexicais presentes em um gênero exige uma reflexão sobre o domínio discursivo e as formações ideológicas que o constituem. Rojo (2008), ao comparar a noção de tipo textual com a de gênero de discurso/texto, salienta que

diferentemente dos tipos de texto, os gêneros de discurso/texto não são construtos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas, mas realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Portanto, diferentemente da noção de tipo, a de gênero, em princípio, favorece um tratamento mais flexível da forma e do estilo e o diálogo entre linguagens e vozes na construção dos sentidos situados ou contextualizados. (ROJO, 2008, p. 92)

Bakhtin e seu círculo trabalharam na construção de uma visão de língua baseada em enunciados concretos, tomadas como unidades de sentido, substituindo a sentença, ou seja, a oração. Dessa forma, ao refletimos sobre a noção de tipos de texto, podemos perceber que é divergente dos pressupostos de Bakhtin, pois, para este autor, os tipos de textos são unidades linguísticas e não discursivas. Ainda sobre esta questão, Coutinho (2005) salienta que os tipos textuais são dotados de estabilidade linguística, ao contrário dos gêneros textuais que

“resistem a qualquer inventariação que se pretenda estável e não se deixam identificar exclusivamente por características linguísticas” (COUTINHO, 2005, p. 82).

Dentro dessa concepção, discutiremos brevemente acerca do estudo da Língua Portuguesa nas escolas, pois assim como o ensino dos tipos textuais, o de gramática normativa precisa ser repensado, tendo em vista as considerações de Bakhtin, que acredita que as palavras e orações precisam ser enunciados concretos. Dentre as várias gramáticas existentes, abordaremos a gramática normativa, que é, em geral, a utilizada nas escolas. Nas palavras de Possenti (1996), uma das definições mais conhecidas de gramática, chamada normativa ou tradicional, é a de um conjunto de regras que devem ser seguidas e que objetiva levar seus leitores a escreverem e falarem de acordo com a norma culta. Desse modo, mostra um conjunto de regras que, se forem dominadas, poderão refletir o uso da variedade padrão da língua escrita e/ou oral.

Neves (2014) aponta que nos fizeram acreditar que a gramática de uma língua possui regras rígidas de funcionamento, mas isso não é verdade, já que o falante, ao utilizar sua língua nativa, não precisa primeiro estudar as regras que a gramática impõe para poder falar, pois “qualquer falante nativo de uma língua é competente para produzir e entender enunciados dessa língua, num amadurecimento natural” (NEVES, 2014, p. 79). Dessa maneira, a existência de uma variedade padrão da nossa língua é questionável, visto que podemos aprender uma língua sem conhecermos os termos técnicos utilizados para analisá-la.

Além disso, sabemos que nem sempre a variedade considerada padrão da nossa língua é utilizada. Muitas são as variedades existentes, porém, às vezes, não são levadas em conta na escola, mais especificamente no ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, acreditamos que as variedades da nossa língua precisam ser consideradas na escola, não só a variedade padrão.

Possenti (1996) salienta que, ao discutir sobre o ensino ou não de gramática nas escolas, a questão dos vestibulares, concursos públicos e outros testes vêm à tona, já que não seria possível ser aprovado sem saber as regras da gramática. Sobre isso, muitas sugestões de mudança surgem. Uma delas seria a de que os próprios profissionais que elaboram essas provas, muitas vezes, professores de língua portuguesa, mudassem as estratégias de avaliação.

Outra sugestão, já que nessas provas, na maioria das vezes, há questões de interpretação de texto e redação, por exemplo, seria darmos mais importância, em nossas aulas, a interpretação de texto e a produção textual. Acreditamos que, se é para o ensino da variedade padrão da língua continuar nas escolas, então a forma como ela está sendo ensinada

precisa ser modificada, pois não raro ouvimos estudantes reclamarem das dificuldades da Língua Portuguesa, o que acaba resultando em falta de interesse pelas aulas de língua materna.

Entendemos, tal como Antunes (2003), que “se o que predomina nas aulas de português continua sendo o estudo inócuo das nomenclaturas e classificações gramaticais, ir à escola e estudar português pode não ter muita importância” (ANTUNES, 2003, p.16). Um dos motivos para este problema é justamente o ensino de gramática mais “sobre a língua” do que o trabalho com a língua em uso. Além do tempo desperdiçado com o ensino de distinções entre uma unidade gramatical e outra, ainda podemos encontrar “uma gramática que não tem como apoio o uso da língua em textos reais, isto é, em manifestações textuais da comunicação funcional e que não chega, por isso, a ser o estudo dos usos comunicativamente relevantes da língua” (ANTUNES, 2003, p. 33).

Geraldi (2011) salienta que é frequente vermos listas de verbos, com conjugações, modos e tempos, copiadas por alunos que não suspeitam o que seja subjuntivo e mais-que-perfeito, por exemplo. Muita atenção ainda é dada a ensinar a metalinguagem da variedade culta da língua, muitas vezes não dominada pelos alunos. Neves (2012) afirma que as atividades de língua portuguesa desenvolvidas na escola dão prioridade ao reconhecimento e subclassificações de entidades, classificadas pela autora como classes e funções, e que o ensino de gramática está baseado em orações artificiais e no enquadramento de entidades isoladas em textos prontos.

Desse modo, em função desse quadro nada animador, os alunos realmente ficam desinteressados. Já vão para a sala de aula com a triste ideia de que irão estudar o mesmo de sempre. Acreditamos que os alunos precisam saber a função do que estão aprendendo. Quando a gramática é ensinada por meio de textos mostra-se a sua importância e aplicabilidade. Desse modo, entendemos que é no domínio dos textos falados e escritos que os alunos reconhecem a relevância da gramática.

Assim, o que passa a ter prioridade não é ensinar as definições e os nomes das unidades gramaticais e, sim, criar oportunidades para o aluno construir, analisar e discutir, por meio da leitura e da produção de textos de diferentes gêneros textuais-discursivos, sobre a língua e diversos temas. Dessa maneira, o aluno irá compreender como a língua que ele fala funciona.

Neves (2012) salienta que o ensino de gramática deve proporcionar a reflexão sobre a língua, partindo do uso dela para chegar aos resultados de sentido. Diante disso, compreendemos que, por meio dos gêneros textuais-discursivos, é possível que o aluno reflita sobre a língua que utiliza. Concordamos com Martelotta (2008) quando afirma que a gramática precisa ser ensinada levando em consideração o contexto e o discurso. Dessa forma, levar textos reais (panfletos, jornais, revistas) para a sala de aula torna-se mais produtivo se pudermos extrair desses gêneros o conteúdo temático, a estrutura comunicativa, as configurações específicas de linguagem e as condições de produção desse gênero. Para o linguista,

[...] temos entre discurso e gramática uma espécie de relação de simbiose: o discurso precisa dos padrões da gramática para se processar, mas a gramática se alimenta do discurso, renovando-se para se adaptar às novas situações de interação. (MARTELOTTA, 2008, p. 57)

Ainda sobre as considerações de gêneros textuais, Marcuschi (2008) esclarece que a noção de domínio discursivo constitui muito mais uma esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos e indica *instâncias discursivas* (por exemplo: discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.).

Consideramos que o uso de um determinado gênero pode estar associado ao ambiente em que é frequentemente utilizado. A questão do domínio discursivo está ligada a isso, pois pode determinar como será o uso do gênero. De acordo com as considerações de Marcuschi (2008) acerca de domínio discursivo, mostraremos alguns exemplos. No domínio instrucional, que pode ser científico, acadêmico e educacional, por exemplo, podemos ter os seguintes gêneros: artigos científicos, monografias, dissertações, carta de apresentação, diploma, resumos de livros, resenhas etc.

No domínio discursivo “jornalístico”, temos as notícias, reportagens, artigos de opinião, resumo e sinopse de novelas, cartas de leitores, charge, agenda de viagem, entre outros. No domínio “saúde”, podemos citar a bula de remédio e as receitas médicas, caseiras e culinárias. Já no “jurídico”, Marcuschi (2008) cita muitos gêneros que estão no nosso cotidiano e que, se trabalhados com os alunos, podem ajudá-los a interpretar editais de concursos, certidões diversas, contratos, leis, estatutos, entre outros. Importa muito citarmos o domínio “publicitário”, pois faz parte do nosso dia a dia. As propagandas, os anúncios, os cartazes, os folhetos, os *outdoors* e as placas são exemplos.

Sobre a questão do suporte em que os gêneros encontram-se fixados, Marcuschi (2008) explica: “Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p.174). Os suportes de um gênero possuem dois tipos: os convencionais, que foram elaborados tendo em vista a sua função de portarem ou fixarem textos, e os incidentais, que possuem uma possibilidade ilimitada de realizações na relação com os textos escritos, mas que são frequentes na vida humana, como é o caso, por exemplo, do uso do corpo humano para expressar declarações de amor, imagens e poemas, por meio das tatuagens.

São exemplos de suportes convencionais os livros didáticos, que contêm muitos gêneros, o jornal diário, revistas semanais e científicas, quadros de avisos, *folder*, *outdoor* etc. Como exemplos de suportes incidentais, podemos citar as embalagens, os para-choques e para-lamas de caminhão, as roupas, o corpo humano, como no caso das tatuagens, e os muros. Estes exemplos estão inseridos no nosso cotidiano, pois podemos vê-los nas ruas e nas pessoas com frequência.

Observando o uso dos gêneros textuais-discursivos pela sociedade, percebemos que muitos são utilizados no ambiente familiar, como lista de compras, avisos, receita médica, relação de compras do mês, convites, receitas culinárias, folhetos etc. Esses gêneros fazem parte do cotidiano de muitas famílias. São gêneros simples e, em sua maioria, sem variações notáveis. Esses gêneros são, segundo Marcuschi (2011), “o que se pode chamar de gêneros minimalistas a que as rotinas de uso recorrem” (MARCUSCHI, 2011, p. 29). Os gêneros minimalistas são aqueles que circulam no dia a dia e que atuam como organizadores da vida social, como os documentos em geral (contas, atestados, formulários etc.). Também existem aqueles gêneros que são próprios de certas esferas da vida social, como afirma Marcuschi (2011), são eles: as notícias jornalísticas, os artigos, as resenhas etc.

Acreditamos, com Marcuschi (2011), que o trabalho com os gêneros textuais-discursivos na sala de aula precisa ir além do uso daqueles gêneros considerados secundários por Bakhtin (2003) e dos gêneros próprios de certas esferas da vida social. Devemos levar para a sala de aula também gêneros que fazem parte do cotidiano dos alunos, como os organizadores da vida social e os primários. É necessário que ambos sejam estudados na escola. A seguir, discutiremos sobre leitura e produção textual na escola.

2.1 LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL NA SALA DE AULA

Inicialmente convém discutirmos sobre letramento e projetos de letramento, tendo em vista a importância destes conceitos principalmente no que à tange leitura e produção textual em sala de aula. Para Marcuschi (2001), o letramento é um “processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, letramentos” (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Dessa forma, o letramento envolve diferentes práticas de escrita, desde o indivíduo analfabeto, mas letrado por conseguir identificar o valor do dinheiro, fazer cálculos e reconhecer o ônibus que precisa tomar, entretanto não lê jornal sempre ou não escreve cartas, por exemplo, até aquele indivíduo que escreve romances, tratados de Filosofia, entre outros. De acordo com Marcuschi (2001), letrado é o sujeito que participa de eventos de letramento, como reconhecer o ônibus que precisa tomar, e não somente aquele indivíduo que faz uso formal da escrita, como escrever romances.

Nessa conjuntura, concordamos com Tinoco (2013), no que tange aos projetos de letramento, que “é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas)” (TINOCO, 2013, p. 152). Assim, acreditamos que esta pesquisa tem como objetivo a leitura, a produção textual e a análise linguística como meio de atingir outro fim, ou seja, desenvolver nos alunos a capacidade de refletir, analisar e argumentar sobre o que acontece ao redor deles.

Para isso, acreditamos que o estudo dos gêneros textuais-discursivos é de suma importância, pois ao serem levados para a sala de aula, podem proporcionar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos, assim como do senso crítico, da autonomia e do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação. Segundo Lopes-Rossi (2011), “[...] é por meio dos gêneros textuais-discursivos que as práticas de linguagem incorporam-se às atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 71). Contudo, ainda falta uma análise mais aprofundada dos gêneros que circulam pelo espaço da sala de aula. É preciso que o estudo dos gêneros seja capaz de desenvolver e/ou ampliar a capacidade comunicativa dos alunos e também que leve em conta aspectos linguísticos, textuais e discursivos.

O professor precisa criar condições para que o aluno conheça os gêneros textuais-discursivos e aproprie-se de suas características linguísticas e discursivas. Para isso, o desenvolvimento de projetos pedagógicos é de suma importância, pois, por meio deles, proporciona-se o trabalho com gêneros, por meio da leitura, da discussão acerca dos seus usos e suas funções sociais, da produção escrita e da circulação social. Para que isso ocorra, também é preciso que o professor conheça mais sobre os gêneros, pois, segundo Lopes-Rossi (2011), “os professores manifestam-se muito interessados no assunto, porém, carentes de fundamentação teórica e exemplos práticos” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 70).

Acreditamos que, por meio do estudo de diferentes gêneros, a prática de produção textual pode ser mais eficiente, tendo em vista as diretrizes dos PCN (2000). Acontece que, na educação básica, analisando os livros didáticos, por exemplo, percebemos que estes possuem um modelo de produção de texto com atividades que não abordam os gêneros em toda a sua dimensão. Segundo Lopes-Rossi (2011):

a grande quantidade de gêneros e de produções propostas em cada livro não permite o desenvolvimento de projetos pedagógicos nos moldes que propõem os PCN pelo curto tempo reservado a cada um, pela maneira tradicional de propor a leitura e a produção escrita. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 79)

Para a formação de cidadãos críticos e participativos na sociedade, é preciso que as atividades de leitura, por exemplo, levem o aluno a perceber a composição do gênero discursivo trabalhado, seus aspectos verbais e não-verbais, as informações que apresenta ou não, o destaque que dá a algumas informações e a outras não, tendo em vista a função social e os propósitos comunicativos do gênero.

O trabalho com os gêneros, de fato, pode propiciar a leitura de forma interativa, que realmente é capaz de trazer para o aluno a importância do texto em vários sentidos, em sua análise ou em seus aspectos gramaticais. Ao observarmos textos colocados à disposição do aluno por grande parte dos livros didáticos, constatamos que a maioria de suas questões está direcionada à interpretação de texto. No entanto, o aluno já descobre de imediato que o “para quê” do texto se resume à sua interpretação, muitas vezes com questões que nem fazem o aluno refletir e sim somente retirar o que precisa do texto para realizar a atividade. Porém, como esclarece Geraldi (2011), “[...] a leitura é um processo de interlocução entre leitor/autor

mediado pelo texto [...] o leitor nesse processo, não é passivo, mas agente que busca significações” (GERALDI, 2011, p. 97).

O processo de produção textual consiste no antes, durante e depois, ou seja, leitura prévia acerca do tema a ser trabalhado, mediação do professor no decorrer do processo e reescrita dos textos. Acontece que, na sala de aula, muitas vezes não vemos essa prática. De acordo com Lopes-Rossi (2011), geralmente, propõe-se aos alunos a produção de textos a partir das ideias deles. Contudo, a leitura, a contextualização, a discussão e a reflexão dos temas das produções textuais são fatores essenciais para o desenvolvimento do aluno e de sua escrita.

O professor precisa ser mediador deste processo e deixar a postura de detentor do saber. É necessário que o aluno seja sujeito de suas produções e de seus discursos. As produções também requerem um tempo maior para revisão e refacção dos textos, já que, muitas vezes, os alunos precisam desenvolver suas produções em uma única etapa. Concordamos com as reflexões de Cruz (2005) que apontam para o fato de que as produções dos alunos não costumam passar por reescritas. Muitas vezes, o professor corrige as primeiras e únicas produções, atribui nota e entrega para os alunos. A produção textual é vista, desse modo, como produto e não como um processo.

Outra lacuna que existe no processo de produção textual na educação básica é que as produções dos alunos nem sempre circulam em toda a escola, geralmente são apresentadas dentro da sala. Segundo Cruz (2005), “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor (que não seja apenas o professor), eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar” (CRUZ, 2005, p. 27). Dessa forma, o aluno precisa compreender para quem ele está escrevendo. É necessário que se tenha um interlocutor definido e que este não seja apenas o professor, interessado em corrigir o texto. É importante que o texto cumpra uma função social.

Acreditamos que uma situação real de comunicação é de suma importância para o processo de leitura e produção textual. Concordamos com Cruz (2005) quando afirma que o aluno precisa saber, ao produzir um texto, quem é seu interlocutor (não precisa ser só o professor), para quem ele está produzindo, qual é o objetivo do texto dele, o que o interlocutor dele sabe sobre o assunto etc. É necessário que o aluno saiba o que dizer e para quem dizer.

Assim, o discente passa a se constituir como sujeito ativo, a ter uma interação real com seu interlocutor e a entender o sentido da produção do texto dele. Desse modo, estaremos contemplando uma das orientações dos PCN (2000), que é ensinar aos alunos os fatores que determinam formas de dizer/escrever, entre elas, o contexto, os interlocutores e o ponto de vista.

Nesta pesquisa, procuramos aliar a prática de leitura e de produção textual com a de análise linguística, que discutiremos no capítulo quatro. Para isso, utilizamos a ferramenta didático-metodológica “Sequência Didática”, que abordaremos a seguir, e, considerando que o trabalho com os gêneros textuais-discursivos na sala de aula é de suma importância para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos, no capítulo três faremos considerações sobre o gênero que escolhemos trabalhar, a *carta do leitor*, tendo em vista que proporciona a articulação de leitura, produção textual e análise linguística.

2.2 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FERRAMENTA DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Lopes-Rossi (2011) traz considerações sobre os módulos didáticos e as sequências didáticas tendo em vista a produção de um determinado gênero. Nas sequências didáticas, aliadas aos módulos, há uma série de atividades de leitura, comentários e discussões de exemplares do gênero escolhido, de atividades de produção e de providências para efetivar a circulação das produções. As orientações de Lopes-Rossi (2011) acerca dos módulos didáticos baseiam-se nos autores Dolz e Schneuwly (2004), que trazem considerações sobre sequência didática. Nesta pesquisa, procuramos aliar todas as considerações. Para entendermos melhor como funciona uma sequência didática, é preciso saber primeiro o que ela significa e qual é a sua finalidade:

Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] 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. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97)

Sendo assim, por meio do modelo de sequência didática sugerido por Dolz e Schneuwly (2004, p. 98-108), explicaremos as etapas desse procedimento:

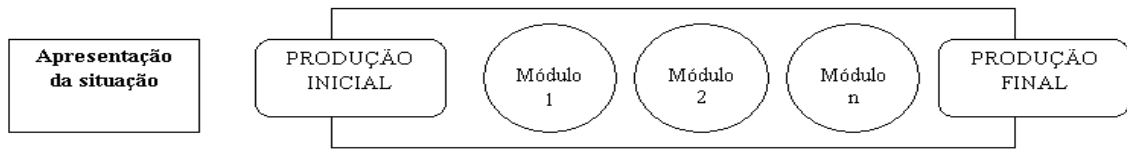


Figura 1: modelo de sequência didática

Na apresentação inicial, é formulada a tarefa que será desenvolvida pelos alunos. Aqui também se decide qual será o gênero a ser produzido; para quem ele é produzido; qual a sua modalidade (em nosso caso específico, a escrita) e a forma que terá a produção. Com relação aos conteúdos, é interessante levar exemplares do gênero escolhido, fazer com que os alunos pesquisem, discutam e notem a importância desses conteúdos. Nas palavras de Dolz e Schneuwly (2004), “se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor e contra as diferentes posições” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99)

Na produção inicial, temos a primeira formulação do texto, que pode ser realizada tanto coletivamente quanto individualmente. Cabe ressaltar que, como é uma primeira produção, os ajustes serão feitos no decorrer dos módulos até a produção final. Dessa maneira, por meio das produções iniciais, o professor pode avaliar em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos. Assim, “se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer [...] esta é a essência da avaliação formativa. Desta forma, a produção inicial pode "motivar" tanto a sequência como o aluno” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.100-101).

Os módulos devem levar o aluno a “discutir, comentar e conhecer as condições de produção e de circulação do gênero escolhido para o projeto a partir de vários exemplos. É fundamental que o aluno tenha contato com o portador daquele gênero” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 74). O professor, por meio de uma sequência de atividades, contribui para que o aluno desenvolva habilidades de leitura e também o prepara para a produção final. No ensino tradicional de redação, o aluno geralmente escreve a partir de suas próprias ideias. Já na produção textual a partir dos gêneros textuais-discursivos, o aluno precisa ter informações sobre o assunto que será tratado. Isso envolve a

seleção de determinada quantidade de textos do gênero a ser estudado; distribuição desses textos para os alunos; levantamento do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero; comentários sobre aspectos discursivos do gênero; atividades para observação de seus aspectos temáticos e composicionais; opcionalmente, pesquisa dos próprios alunos para obtenção de outros exemplos; síntese dos aspectos observados. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76)

Dessa maneira, os alunos poderão ser organizados em pequenos grupos para a realização da sequência de atividades. Assim, a interação entre os alunos é maior, já que há a troca de informações e a divisão de tarefas. Segundo Lopes-Rossi (2011), “é necessário, para manter a essência da proposta pedagógica, que a obtenção de informações necessárias ao texto e à redação propriamente dita seja feita de acordo com a produção desse gênero em nossa sociedade” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 76).

Ainda nos módulos, podemos trabalhar os pontos em que os alunos demonstraram mais dificuldade e dar a eles os instrumentos necessários para superá-los. Alguns pontos que podem ser trabalhados são: questões acerca do modo como representaram a situação de comunicação, ou seja, o aluno precisa desenvolver uma imagem do destinatário do texto e sua finalidade (convencer, informar etc.) e de sua posição como autor ou locutor; a elaboração dos conteúdos; o planejamento, isto é “o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado; cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 103); a realização do texto e quais foram as principais dificuldades em relação a questões de ordem linguística.

Sendo assim, uma das formas de trabalharmos tais pontos é por meio de uma análise coletiva das produções dos alunos, fazendo-os perceber o que precisam melhorar. Os colegas de classe podem dar opiniões sobre os textos uns dos outros, assim, além de fornecer contribuições, também estarão desenvolvendo a leitura crítica. Quanto aos aspectos gramaticais, podemos trabalhar o que julgarmos necessários para o momento.

Essa etapa de correção dos textos pode permitir ao professor selecionar dificuldades gramaticais dos alunos e usá-las em exercícios de análise linguística, em outros momentos de aula. Certas dificuldades decorrentes de características específicas do gênero discursivo a ser produzido podem ser previstas e abordadas em exercícios específicos paralelamente às atividades de produção escrita. (LOPES-ROSSI, 2011, p. 77)

Na produção final, o aluno coloca em prática o que aprendeu durante os módulos. O professor deve levar em conta o progresso dos alunos no decorrer dos módulos e considerar o que lhes falta para chegar a uma produção efetiva do gênero. Após, é importante propiciar a circulação das produções finais dos alunos, divulgando-as ao público. Essa etapa requer algumas providências, como organizar uma exposição ou distribuir as produções para o público-alvo. De acordo com Lopes-Rossi (2011), “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no processo” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78).

A seguir, mostraremos uma sinopse da sequência didática aplicada em sala de sala para que possamos compreender, de forma sucinta, o desenvolvimento do trabalho que envolveu leitura, produção textual e análise linguística e, no capítulo de descrição e análise, explicaremos detalhadamente como a pesquisa foi desenvolvida. Além disso, a seguir, discutiremos sobre o bilhete orientador, que nos possibilita analisar as produções dos alunos de forma dialógica e didática.

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	PRODUÇÃO INICIAL	MÓDULOS	PRODUÇÃO FINAL
- APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO; - ANÁLISE E RECONHECIMENTO DAS CARACTERÍSTICAS DO SUPORTE JORNAL; - LEITURA DE CARTAS DE LEITORES SOBRE: POLÍTICA (CORRUPÇÃO, PROTESTOS, CRISE, ATUAL CENÁRIO POLÍTICO, REIVINDICAÇÕES ÀS AUTORIDADES; - ATIVIDADE DE ANÁLISE E DISCUSSÃO DE CARTAS DE LEITORES.	- DIVISÃO DA TURMA EM GRUPOS PARA LEITURA E DISCUSSÃO DE REPORTAGENS JORNALÍSTICAS SOBRE O TEMA POLÍTICA; - PRODUÇÃO DE CARTAS DE LEITORES PELOS ALUNOS; - ENTREGA DAS CARTAS À PESQUISADORA PARA ANÁLISE.	MÓDULO 1 - ATIVIDADE DE ANÁLISE, DISCUSSÃO E RECONHECIMENTO DE CARACTERÍSTICAS COMUNS DO GÊNERO CARTA DO LEITOR. MÓDULO 2 - ATIVIDADE DE DISCUSSÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA COM BASE EM CARTAS DE LEITORES SOBRE ASSUNTOS DIVERSOS.	- ENTREGA PARA OS ALUNOS DAS PRIMEIRAS PRODUÇÕES COM BILHETES ORIENTADORES; - REESCRITA DAS CARTAS; - LEITURA DAS CARTAS PARA A TURMA; - ENVIO DAS CARTAS PARA PUBLICAÇÃO; - LEITURA DAS CARTAS PUBLICADAS NO CAFÉ LITERÁRIO DA ESCOLA.

QUADRO 1 – Sinopse da Sequência Didática

2.3 BILHETE ORIENTADOR: UM GÊNERO DIALÓGICO

No trabalho com produção textual, a comunicação entre aluno e professor possui algumas lacunas acerca de como identificar e solucionar dificuldades em relação às produções textuais dos alunos. Fuzer (2012) salienta que comentários como “Diga com suas palavras”, “Está confuso”, entre outros, não tem se mostrado profícuos, já que apontam para uma indefinição e não orientam o aluno a expressar o que ele pode dizer, mas sim o que deve evitar.

Dessa maneira, “o professor que concebe a língua como expressão do pensamento” (FUZER, 2012, p. 214), pode olhar o texto do aluno apenas com o intuito de corrigi-lo, ou seja, o professor é um examinador. Contudo, quando o docente concebe a língua sob a perspectiva da interação social, a análise dos textos dos alunos passa a ter caráter dialógico, com o objetivo de melhorar a produção textual do aluno em processo de construção.

Sabemos que o processo de produção textual, constituído, sumariamente, por planeamento, execução de atividades e avaliação, é complexo e é um desafio para o professor. Entretanto, existem práticas pedagógicas que podem auxiliá-lo neste processo e que podem tornar a avaliação dialógica, em que realmente haja um diálogo entre aluno e professor por meio de textos, uma delas é o gênero bilhete orientador. O bilhete orientador, segundo Fuzer (2012), é um gênero relativamente novo para alguns professores e é considerado catalisador, pois favorece ao processo de formação de professores e discentes ações e atitudes mais produtivas.

A autora salienta que “a função básica dos bilhetes orientadores é elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer” (FUZER, 2012, p. 218). Desse modo, o objetivo do bilhete orientador é estabelecer uma interlocução com o aluno, mostrando-o os problemas da sua produção e as possíveis soluções, encaminhando-o para a reescrita do seu texto. O bilhete orientador proporciona mudanças automotivadas, pois o aluno passa a olhar e a refletir sobre o próprio texto.

A reescrita orientada por bilhetes é um meio de avaliarmos os textos dos alunos além da correção voltada para indicar os erros e problemas dos textos. O objetivo da reescrita é que o texto do aluno seja o primeiro passo para que desenvolva as propriedades discursivas e comunicativas do gênero estudado. Isso permite, segundo Mangabeira; Costa; Simões (2011), que o aluno “se posicione como autor de seu texto, que escreva para um determinado interlocutor, com determinados objetivos, sendo ambos relativos à situação de interlocução proposta pela tarefa pedagógica a que seu texto responde” (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 296).

O professor, neste processo, assume a posição de mediador e leitor interessado, em que questiona a produção do aluno com base na situação de interlocução proposta. Dessa forma, é preciso que o bilhete orientador possua direcionamentos claros e precisos e que o professor, ao ler o texto do aluno, seja um interlocutor cuja avaliação esteja de acordo com o que foi requisitado ao discente.

O bilhete orientador é uma prática pedagógica confiável de avaliação e devolução do texto, já que “é produzido em coerência com a tarefa, e conseqüentemente com sua concepção teórica: uma visão dialógica de linguagem subjacente a uma tarefa baseada em gêneros textuais-discursivos” (MANGABEIRA; COSTA; SIMÕES, 2011, p. 299). Dessa forma, nesta

pesquisa, adotamos como modelo de bilhete orientador a proposta de Fuzer (2012, p. 237), que consiste, basicamente, em reações do leitor ao texto do aluno, elogios à produção e incentivos e orientações para a reescrita. Vejamos a seguir:

Movimentos e passos	Recursos léxico-gramaticais
1 Reações do leitor ao texto do aluno 1.1 Estabelecimento de contato 1.1 Manifestação de opinião sobre o Texto	Vocativo para indicar o interlocutor. Estruturas declarativas constituídas de orações mentais emotivas e atributivas para demonstrações de afeto.
2 Elogios à produção 2.1 Elogios ao aluno 2.2 Elogios ao texto em geral 2.3 Elogios a aspectos do texto	Estruturas declarativas constituídas de orações relacionais atributivas que realizam julgamentos e apreciações, com ou sem gradação por intensificação.
3 Orientações para a reescrita 3.1 Transição 3.2 Sugestões para qualificação de conteúdo 3.3 Sugestões para ajustes na estrutura textual e expressão linguística	Conectores para introdução de ressalvas e encaminhamento das solicitações de ajustes. Estruturas interrogativas e declarativas, constituídas de orações verbais e recursos de modalidade, para oferecimento de alternativas de resolução de problemas (amenização dos comandos). Orações mentais, materiais e verbais de que o interlocutor participa como agente, para indicação de ações a serem realizadas na reescrita. <i>Tag questions</i> e elementos de conversação para manutenção do caráter dialógico.

QUADRO 2 – Modelo de Bilhete Orientador, cf. Fuzer (2012).

Sendo assim, procuramos seguir o modelo acima ao produzirmos os bilhetes orientadores das cartas de leitores dos alunos, como poderemos ver no capítulo de análise, sempre tendo em vista a perspectiva dialógica de Bakhtin (2003). A seguir faremos considerações sobre o gênero discursivo que escolhemos para trabalhar com os alunos, a carta do leitor.

3 GÊNEROS JORNALÍSTICOS E A CARTA DO LEITOR: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Compreendemos, junto com Kalinovski & Oliveira (2013), que o jornal é um suporte que comporta diferentes gêneros, entre eles a notícia e a reportagem, a carta do leitor, a crônica, o artigo de opinião, entre outros. Tendo em vista a existência de gêneros argumentativos no jornal, é possível que o trabalho com esses gêneros na escola possibilite aos alunos um posicionamento crítico e reflexivo perante os acontecimentos sociais. Além disso, proporciona aos discentes o conhecimento de novos gêneros e o aprofundamento daqueles que já conhecem. Nesta medida, concordamos com Petroni (2008), para quem

utilizar o texto jornalístico em sala de aula é também uma forma de desenvolver a consciência da cidadania. Isso é possível por meio de uma leitura crítica dos jornais e revistas, fornecendo aos educandos instrumentos eficazes para torná-los leitores críticos, não só de textos escritos, mas do mundo que os rodeia, mostrando-lhes que não existem jornais e/ou revistas neutros, tampouco informações puras. (PETRONI, 2008, p. 15)

Dessa maneira, ao levarmos textos jornalísticos para a sala de aula, os alunos poderão lê-los de forma crítica, desenvolvendo, assim, a consciência da cidadania, pois se tornarão leitores críticos sobre o que leram e o que lerão, por exemplo, tendo em vista que as informações veiculadas nos enunciados desses gêneros não são neutras, mas sim baseadas em ideologias. Assim, ao trabalharmos com gêneros jornalísticos em sala, devemos levar em conta que o “campo jornalístico está atrelado a certas ideologias, o que demanda cuidados no tratamento dos gêneros e dos conteúdos que dele emergem” (KALINOVSKI; OLIVEIRA, 2013, p. 03).

O trabalho com os gêneros jornalísticos apresenta significativa relevância social. Segundo Bonini (2011), pesquisas voltadas para esses gêneros trazem subsídios tanto para jornalistas quanto para professores de línguas em relação à formação e atuação profissional, assim como para a “educação e a formação do cidadão crítico e habilidoso no manejo de tais manifestações, já que toda a sociedade é afetada por elas” (BONINI, 2011, p. 53).

Bonini (2011) faz considerações sobre suporte e gêneros. Dessa maneira, sua definição para suporte é “uma espécie de elemento em que o gênero se fixa e que está encarregado de pôr esse gênero em circulação” (BONINI, 2011, p. 57). O autor salienta que o jornal é um hipergênero, já que outros gêneros fazem parte da sua constituição. É interessante

dialogarmos sobre os gêneros do jornal que podem ser estudados na escola. Nas palavras de Bonini (2011), em primeiro lugar, podem ser levados para a sala de aula gêneros que sejam úteis ao ensino de linguagem. A escolha desses gêneros pode ser norteada por dois fatos: o primeiro deles é que existem gêneros que já fazem parte do trabalho escolar e dos livros didáticos; o outro fato é que alguns gêneros são mais relevantes em relação às práticas sociais correntes na sociedade.

Bonini (2011), ao desenvolver uma pesquisa voltada para a análise de exemplares do *Jornal do Brasil*, identificou muitos gêneros. Podemos destacar a reportagem, a notícia, a charge, a crônica, a tira, o anúncio publicitário, a carta do leitor, o editorial, o artigo de opinião, entre outros. Nesta pesquisa trataremos, mais detalhadamente, sobre o gênero carta do leitor, no entanto, antes disso, discutiremos brevemente sobre o gênero que deu origem a ele, a carta.

Segundo Sebastião (2012), a carta é um gênero discursivo e está relacionada com um campo da atividade humana, o da comunicação, “apresentando um comportamento relativamente estável e, revelando, ao mesmo tempo, uma heterogeneidade funcional [...] a noção de gênero permite agrupar enunciados que possuam características comuns” (SEBASTIÃO, 2012, p 73).

Para Seara (2006), a carta extravasa o seu principal objetivo, o de comunicar. Ela é utilizada como utensílio de trabalho e suporte de memórias, por exemplo. É um gênero que aguarda uma resposta, ou seja, na relação emissor e receptor existe o intuito de reação do destinatário da carta, gerando atitudes e comportamentos. Além disso,

A comunicação epistolar é um modo de comunicação assíncrono, específico, cuja análise deve estar estreitamente relacionada com a análise da situação: a problemática contextual, o quadro espaço-temporal e a situação dos interlocutores ou participantes que releva da categoria social (classe, sexo, idade) e dos papéis relacionais (amigo, familiar, professor). (SEARA, 2006, p. 216-217)

Loukili (2009) afirma que a carta é um gênero que possui vários subgêneros e que pode ser enviada por meio do correio, *e-mail* ou entregue em mãos. Nas palavras de Andrade (2011), o gênero carta possibilita variados tipos de comunicação, dentre eles agradecimento, conselho, informações, notícias familiares, entre outros. Quanto aos subgêneros da carta, importa dizer que não são gêneros novos ou diferentes, mas que apresentam, em sua

constituição, similaridades, “... pois todos apresentam traços comuns, sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida; mas são classificados quanto à forma de realização e suas intenções” (ANDRADE, 2011, p. 78).

Dessa forma, encontramos diferentes tipos de carta, como no caso da esfera jornalística, a carta do leitor, por exemplo, todas subgêneros da carta, pois possuem similaridades. Isso é possível porque os subgêneros da carta possuem semelhanças em relação as características estruturais do gênero carta. Mesmo que os gêneros textuais-discursivos apresentem dinamicidade, eles também possuem características que lhe conferem estabilidade.

Sebastião (2012) também afirma que a carta pode ter caráter público ou privado. Uma carta pode ser privada quando se trata de assuntos íntimos e familiares, por exemplo, e pode ser pública quando é utilizada por empresas, revistas e jornais. De qualquer forma, a carta é um meio de comunicação escrita e, mesmo que uma de suas características seja o distanciamento físico entre enunciador e interlocutor, ou seja, remetente e destinatário, “quando se escreve uma carta escreve-se para alguém que estará sempre, seja numa dimensão real ou ficcionada, representado na intenção comunicativa do enunciador” (SEBASTIÃO, 2012, p.80-81).

Além disso, a carta é um meio de sociabilidade. A partir de sua escrita, nas palavras de Seara (2008), podemos nos situar em um nível superior, ou seja, “intelectual (porque exige reflexão), afectivo (porque partilha a intimidade) e moral (porque obriga a implicação)” (SEARA, 2008, p. 22). Ainda, segundo a autora, o gênero epistolar tem sido considerado um gênero menor e secundário, recebendo importância apenas quando desvenda fatos históricos ou sociais, por exemplo, pois,

o público de leitores de correspondências publicadas é constituído por especialistas, historiadores, sociólogos, antropólogos, críticos literários, cujas motivações se prendem quase sempre com a busca de elementos subsidiários que visam esclarecer, desmistificar ou apoiar determinados juízos sobre os epistológrafos em questão. (SEARA, 2006, p. 7-8)

Contudo, acreditamos que ensinar o gênero carta na escola e seus subgêneros, como a carta do leitor, possibilita que os alunos desenvolvam habilidades como: criticar, argumentar e elogiar, por exemplo. Nesta pesquisa, escolhemos a carta do leitor, em detrimento das outras, por estar disponível para os alunos em jornais e revistas e poder desenvolver neles a

capacidade da crítica e da reflexão acerca de diversos temas. Sobre o surgimento da carta do leitor, Pastana (2007) afirma que

surgiu com a decadência dos processos autoritários e das diferentes formas de manipulação da mídia que cederam espaço a um jornalismo mais esclarecedor, de forma mais política e ideológica, aliada à necessidade de o jornalismo se auto-sustentar, a partir da segunda metade do século XX”. (PASTANA, 2007, p. 20)

No Brasil, “... os primeiros órgãos da imprensa jornalística a publicar Carta de Leitor foram o Jornal o Estado de São Paulo e a Folha da Manhã, na década de 50” (PASTANA, 2007, p. 20). Pastana (2007) diz que, inicialmente, o espaço dedicado ao leitor servia mais para mostrar a opinião da linha editorial dos jornais do que a do próprio leitor. Nos anos 70 e 80, com a censura, implantada pelo golpe militar de 1964 e que perdurou até 1984, muitos órgãos da imprensa deixaram de publicar as opiniões dos leitores, mas, após este período, com a liberdade de expressão, os jornais voltaram a publicar as cartas. Hoje, a carta do leitor é um meio utilizado pelos leitores para expressar seus pontos de vista e está presente em diversos veículos de comunicação.

Podemos entender, com Bezerra (2007), a carta do leitor como um gênero jornalístico de opinião e que se encontra em diversos suportes, como jornais e revistas, e que fazem referência a notícias e reportagens publicadas nestes veículos de comunicação ou a solicitações de leitores. A carta do leitor é de fácil acesso e é um meio do leitor demonstrar sua opinião, por exemplo, sobre os fatos recentes da sociedade. É um gênero que possibilita a leitura e a escrita com função social. Além disso, possibilita ao leitor realizar elogios, agradecimentos devido a uma determinada informação e esclarecimentos acerca de reportagens veiculadas em jornais e revistas.

Andrade (2011) salienta que a carta do leitor pode ser encontrada nas seções de jornais e revistas, geralmente denominadas de cartas, carta do leitor, painel do leitor, cartas à redação. Quanto aos assuntos que geralmente são tratados nas cartas é interessante dizer que estão relacionados a temas em constante debate pela sociedade, noticiados nos jornais e revistas, e também a questões pessoais.

O gênero carta do leitor visa a atender diversos propósitos comunicativos, como opinar, agradecer, criticar, elogiar, solicitar. Este gênero é utilizado “... em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a

equipe editorial do jornal ou da revista)” (ANDRADE, 2011, p. 78). Vale dizer que o leitor e a equipe editorial do jornal/revista não se conhecem fisicamente, contudo o editorial do jornal/revista conhece o perfil do seu leitor, assim como o leitor conhece, interage e pode compartilhar os pensamentos do jornal.

Acrescentamos ainda que além da equipe editorial do jornal/revista existem também outros destinatários, os cidadãos em geral, que leem as cartas publicadas, já que a carta do leitor é um gênero de caráter público e aberto. Acreditamos que, por meio da carta do leitor, o cidadão pode se posicionar criticamente sobre acontecimentos que fazem parte do cotidiano dele. Pensamos também que, na escola, motivar os alunos a ler, analisar e produzir cartas de leitores é dar oportunidade para que eles manifestem seus pontos de vista sobre assuntos em geral, seja de forma crítica ou elogiosa, por exemplo.

Ao enviarmos uma carta do leitor para a redação de um jornal ou revista, esta passará por uma seleção e pode acontecer que ela sofra alterações ou não seja publicada. Segundo Andrade (2011), isso pode ocorrer “por razões de espaço da seção ou por direcionamento argumentativo, as cartas podem ser resumidas, parafraseadas ou mesmo ter informações eliminadas” (ANDRADE, 2011, p. 79). Mesmo assim, concordamos com Pastana (2007) para quem o leitor “não deve deixar de se manifestar, pois a reação admitida de público contribui para o fortalecimento da cidadania e para a reconstrução de uma sociedade mais crítica” (PASTANA, 2007, p. 22).

3.1 CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA DO LEITOR

Em relação à estrutura da carta do leitor, podemos traçar algumas características comuns ao gênero. Entretanto, analisando cartas veiculadas em diversos meios de comunicação, podemos dizer que é insuficiente tentarmos elaborar um conjunto de características do gênero, visto que são textos que circulam em variados veículos de comunicação e possuem vários propósitos comunicativos. Mesmo assim, de acordo com Ueda (2006), é possível traçarmos algumas características comuns ao gênero.

E em relação à estrutura composicional da carta de leitor, ela caracteriza-se pela ausência de saudação, introdução, despedida, comuns a qualquer outra variedade de carta; a identificação do autor se faz apenas pelo nome, cidade e estado de onde originam as correspondências. [...] Essas cartas são caracterizadas como “curtas”, por se constituírem de poucas linhas, o que, normalmente, justificam o espaço físico

aos quais lhes são destinados e, normalmente, trazem um título acima; são enviadas por via eletrônico ou postal. (UEDA, 2006, p. 43)

Acreditamos que existem características comuns nas cartas de leitores, contudo, só a leitura, a análise, a produção e o conhecimento dos diversos propósitos comunicativos do gênero podem nos fazer compreendê-lo melhor em relação a sua composição. Para traçarmos mais algumas características da carta do leitor, Ramos (2009) esclarece que a produção do gênero exige elementos argumentativos e maior elaboração e ordenamento de ideias. A autora também diz que a carta do leitor possui alguns princípios básicos, como

linguagem simples e clara; [...] uma idéia a defender, elogio ou sugestão a fazer, abertura de discussão a propor; Apresentação direta ao assunto; [...] Obediência não a uma estrutura epistolar, mas sim a uma estrutura argumentativa; Argumentação não agressiva; Uso de qualquer uma das pessoas do discurso (primeira, segunda ou terceira). [...] Título: é uma espécie de manchete, que deve conter, sucinta e claramente, o posicionamento a ser defendido no corpo do texto; Corpo do texto: de estrutura argumentativa [...] Não é necessário datar, usar vocativo ou despedir-se, como nas correspondências. (RAMOS, 2009, p. 51)

Outra característica importante da carta do leitor é a questão da interlocução. A partir da premissa de que todo texto se dirige a alguém existe a presença de um interlocutor em todo ato comunicativo. Na carta do leitor, não é diferente. Há a presença de um interlocutor. Assim, para escrevermos uma carta do leitor é necessário a definição de um interlocutor e também de retomar, ao longo do texto, as marcas de interlocução, considerando o dizer do outro. Por exemplo, ao escrever uma carta do leitor a fim de comentar uma reportagem de um jornal, é preciso entender o assunto e, se possível, fazer referência a ela no decorrer do texto.

Isso é essencial, pois, segundo Seara (2006), retomar o discurso do outro possui diversas funções interlocutivas, já que “expressa e acusa a recepção da mensagem anterior [...] relembra a posição do correspondente [...] as formas de representação são múltiplas: resposta, paráfrase, resumo, citação (idêntica ou modificada), alusão” (SEARA, 2006, p. 232-233). Para entendermos melhor sobre a interlocução na carta do leitor consideramos que

essa relação dialógica é bem definida nos gêneros em que se considera um interlocutor específico e que, dirigindo – se a ele, podemos nos posicionar contra ou a favor da idéia por ele apresentada. Dentre esses gêneros, está a Carta de Leitor que permite um uso intenso de marcadores de interlocução. (PASTANA, 2007, p. 24)

O dialogismo, segundo Fiorin (2008), é sempre entre discursos. Nossa relação com a realidade é sempre mediada pela linguagem. Dessa forma, não temos acesso ao real diretamente. O real, por sua vez, “se apresenta para nós semioticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo” (FIORIN, 2008, p. 167). Já Vidon (2003) salienta que “toda produção textual é uma reação, uma resposta que dialoga com seu espaço e com seu tempo” (VIDON, 2003, p. 52).

As relações discursivas (dialógicas) sempre são materializadas em textos, enunciados concretos. Dessa forma, temos a intertextualidade e, principalmente, a interdiscursividade. Na carta do leitor a referência a textos é constante, segundo Pastana (2007) “se pensarmos que as cartas do leitor nascem da necessidade de se responder a um artigo publicado por uma revista, por um jornal ou às questões de ordem social de grande divulgação pela mídia” (PASTANA, 2007, p.24). Dessa maneira, podemos notar que um texto pode motivar outro e na carta do leitor não é diferente.

3.2 CARTAS DOS JORNAIS *A GAZETA E A TRIBUNA*

Nesta pesquisa, escolhemos trabalhar com cartas de leitores veiculadas em dois jornais que circulam no Estado do Espírito Santo, *A Tribuna e A Gazeta*. Esses jornais são diários e, sobretudo, possuem caráter regional. Observando cartas de leitores neles publicadas, no período de junho a agosto de 2015, percebemos que existem cartas relativas a reportagens, em que os autores das cartas as citam, e outras que demonstram a opinião de autores em relação a assuntos constantemente debatidos pela sociedade, como crise financeira e corrupção. Notamos a existência de cartas de reivindicações de cidadãos às autoridades, solicitando melhorias para bairros, municípios e estado. Também percebemos cartas de elogios e críticas ao jornal, em relação à equipe e a reportagens.

No jornal *A Gazeta*, a seção onde as cartas são publicadas é chamada de *Fala, Leitor*. O que achamos interessante é o fato de o jornal fazer perguntas aos leitores sobre assuntos recentes para que eles enviem suas opiniões. Essas respostas são publicadas aos domingos e segundas-feiras na seção *Fala, Leitor*, com o nome *Fórum do Leitor*. Nos outros dias da

semana, cartas de assuntos diversos são publicadas. Já no jornal *A Tribuna*, todos os dias cartas sobre assuntos variados são publicadas na seção *Cartas*.

Em *A Gazeta*, o modo de envio das respostas às perguntas do jornal podem acontecer pelo site. No caso das cartas de assuntos diversos, o envio acontece por correio eletrônico. Na seção *Fala, Leitor*, acima das cartas publicadas, é possível verificar o modo de envio e o que é necessário para enviar uma carta. O jornal só exige que os autores assinem suas cartas.

Já em *A Tribuna*, as cartas podem ser enviadas via correio eletrônico ou postal. Na seção *Cartas*, abaixo das cartas publicadas, o jornal informa algumas exigências para os leitores que desejam enviar cartas. É preciso informar nome completo, endereço, número da identidade ou CPF e telefone. Além dessas informações, o jornal esclarece que as cartas não podem exceder a 800 caracteres (com espaço) e que a publicação delas depende da avaliação prévia de conteúdo, podendo ser reduzida, se necessário. Acerca desta questão, Maciel (2013) afirma que esse conjunto de

[...] normas, bem como a provável edição das cartas, trazem consequências diretas para o procedimento de elaboração e para o produto final das cartas, pois a força da autoria do missivista pode ser censurada pela provável edição que o conselho editorial realiza. Sendo assim, ao selecionar e manipular uma carta do leitor, o referido conselho compartilha da autoria e, portanto, assume o lugar de coautor no discurso. (MACIEL, 2013, p. 11)

Além disso, importa falarmos sobre características das cartas de leitores dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*, tendo em vista alguns dos elementos constituintes dos gêneros textuais-discursivos, em uma perspectiva bakhtiniana, ou seja, estilo, construção composicional e conteúdo temático. Percebemos a predominância de perguntas em algumas cartas dos dois jornais, principalmente na conclusão, para fundamentar a argumentação. Uma observação importante é a presença da figura de linguagem *ironia* em algumas cartas.

Outro fato interessante é que as cartas de ambos jornais apresentam título, de acordo com o que será abordado no corpo das cartas, e assinatura. As cartas do jornal *A Gazeta* não estão divididas em parágrafos, já as de *A Tribuna* sim. Geralmente, quando as cartas destes jornais fazem referência a reportagens, apresentam o nome do jornal e a data em que foi publicada. As cartas de reivindicações às autoridades, por exemplo, geralmente apresentam contextualização sobre o assunto que será abordado, possíveis soluções para o problema

apontado e uma conclusão, quando o autor direciona a carta para a autoridade que pode resolver o problema.

A maioria das cartas, dos dois jornais, possui o objetivo de opinar, criticar e argumentar sobre assuntos que estão em constante debate na sociedade. É interessante discutirmos acerca da argumentação, pois nos mais diversos propósitos comunicativos da carta do leitor, como elogiar, criticar, sugerir, opinar, há a predominância de elementos argumentativos. Segundo Pastana (2007),

as estratégias argumentativas se apresentam nos mais variados estilos discursivos. O discurso jornalístico, mais especificamente, a Carta de Leitor, tem seu discurso fundamentado na argumentação, dada a sua natureza dialógico-argumentativa. Nas cartas, a persuasão é trabalhada, não só considerando o interlocutor imediato, mas também o público leitor do veículo de comunicação que publica o texto. (PASTANA, 2007, p, 25)

Dessa forma, a partir da leitura, análise e produção da carta do leitor na sala de aula, acreditamos que o aluno pode se posicionar em relação a assuntos diversos, utilizando, para isso, a argumentação. Portanto, pensamos que é necessário abordarmos esse assunto, a fim de entendermos melhor esse aspecto tão presente na carta do leitor, assim como refletirmos acerca dos operadores argumentativos e do processo de análise linguística.

4 ARGUMENTAÇÃO E ANÁLISE LINGUÍSTICA: CAMINHOS POSSÍVEIS

A linguagem é utilizada pelo homem porque este vive em comunidade e possui a necessidade de se comunicar com os indivíduos ao seu redor, de criar relações com eles dos mais diversos tipos e de interagir socialmente utilizando seu discurso. Dessa maneira, Koch (2006) afirma que a linguagem é uma forma de ação sobre o mundo permeada por intencionalidade, ideologia e argumentatividade. Por meio do discurso, é possível influenciar o outro para que este compartilhe de opiniões. Koch (2006) salienta que esta prática é dotada de intencionalidade. Ainda, segundo a autora,

“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. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neutro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade”. (KOCH, 2006, p. 17)

Dessa forma, consideramos que é essencial trabalhar a carta do leitor na sala de aula, pois é um gênero pautado na argumentação e que possibilita a análise e a reflexão pelos alunos das ideologias presentes nele, assim como nos veículos de comunicação onde este gênero circula. Koch (2006) salienta que a argumentação caracteriza-se como um ato de persuasão. Acerca do ato de persuadir, diz que este tem como objetivo levar o leitor a aderir aos argumentos apresentados pelo produtor do texto lido “por meio de argumentos plausíveis ou verossímeis e tem caráter ideológico, subjetivo, temporal” (KOCH, 2006, p. 18).

Sendo assim, considerando que o gênero carta do leitor é predominantemente argumentativo e, conseqüentemente, persuasivo, é possível que o aluno desenvolva, a partir do seu estudo, a capacidade de persuadir o outro por meio do seu texto ou de perceber os mecanismos persuasivos do outro em relação a si.

O falante, ao produzir um enunciado, possui diversas intenções, que podem ser interpretadas de diferentes maneiras. O conceito de intenção, segundo Koch (2006), fundamenta-se no pressuposto de que o falante, ao comunicar-se, possui certas intenções e que, ao compreendermos esta enunciação, estamos apreendendo essas intenções. Para interpretarmos as intenções do falante, ou seja, o que ele quis dizer em sua enunciação é

necessário analisarmos em que nível ele disse, tanto o que está explícito quanto implícito. Koch (2006) afirma que

o sentido “explícito” (aquele cuja transmissão é apresentada como objeto de discurso) constitui, nas línguas naturais, apenas um nível semântico, de modo que, subjacentes a ele, podem-se dissimular outros níveis de significação “implícitos”. Além disso, existe um implícito “absoluto” – aquilo que se introduz por si mesmo no discurso e que o locutor diz sem que o queira e mesmo sem que o saiba – e um implícito “relativo”, interno àquilo que o locutor “quer dizer”. (KOCH, 2006, p. 23)

Dessa maneira, entendemos que é de suma importância analisarmos o que está explícito e, principalmente, o que está implícito em um texto, visto que nem sempre a comunicação possui como único objetivo informar, mas também orientar a interpretação do leitor para uma certa leitura. Por isso, acreditamos que é primordial possibilitar que os alunos analisem e reflitam sobre reportagens jornalísticas e cartas de leitores diversas, por exemplo, para que compreendam o que está explícito e implícito nos enunciados desses gêneros, os discursos e as ideologias presentes, e as intenções dos autores.

Além disso, o falante sempre utiliza marcas linguísticas para compor sua enunciação, entre elas estão os operadores argumentativos, que são os responsáveis pelo encadeamento dos enunciados, deixando os textos estruturados e determinando sua orientação discursiva, os modalizadores, que são certos advérbios, tempos e modos verbais, entre outros, e revelam a atitude do falante perante o enunciado que produz, as pressuposições, as marcas de intenções, explícitas ou implícitas, presentes no texto, e as imagens recíprocas, que são estabelecidas entre os interlocutores, entre outros. Ducrot (1987) afirma que um enunciado sempre comporta um dizer. Para o autor,

um enunciado interrogativo diz que sua enunciação obriga a pessoa a quem a questão é endereçada a respondê-la. Um enunciado de ordem ou de pedido diz que sua enunciação obriga (com modalidades diferentes em cada um dos dois casos) a pessoa a quem tais atos são endereçados a adotar certo comportamento. O mesmo acontece com uma interjeição (*como o dia está bonito!*). Elas dizem que sua enunciação foi diretamente produzida, “arrancada”, por uma emoção ou uma percepção: elas servem para mostrar a fala como forçada. (DUCROT, 1987, p. 141-142)

A análise dessas marcas linguísticas utilizadas na enunciação é importante para a compreensão das intenções dos falantes ao produzirem seus textos, seus “projetos de dizer”, conforme Bakhtin. Considerando que o homem, como produtor textual, utiliza-se da argumentação para expor sua opinião, defender seu ponto de vista e persuadir seu leitor e, para isso, usa mecanismos linguísticos para orientar sua argumentação, consideramos que é de suma importância ensinar a Língua Portuguesa como meio de interação social. Com isso, o aluno, ao estudar a língua, precisa aprender a analisar, interpretar e produzir textos verbais e não-verbais.

Além disso, é necessário que ele reflita, nas atividades de leitura, por exemplo, sobre a intencionalidade do autor, interpretando as significações explícitas e também implícitas no texto lido. Por meio de marcas linguísticas presentes em um texto, como os operadores argumentativos, os tempos e os modos verbais e a entonação, o aluno poderá apreender as possíveis intenções do autor.

4.1 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Os operadores argumentativos possuem a função de indicar a força argumentativa dos enunciados, assim como a direção para o qual apontam, ou seja, tendem a direcionar o enunciatário a seguir o caminho proposto pelo enunciador. Esses operadores fazem parte da gramática da Língua Portuguesa e pertencem a diferentes classes gramaticais. A maioria deles pertence à classe das conjunções. No atual ensino de conjunções, privilegia-se a questão da classificação em coordenativas e subordinativas, por exemplo, deixando em segundo plano o estudo da força argumentativa delas. Acerca dessa questão, Ducrot (1987) afirma que “uma descrição da palavra em si mesma dificilmente permitirá compreender a contribuição que ela fornece ao valor semântico global dos enunciados dos quais ela participa” (DUCROT, 1987, p. 46). Koch (2006) também reflete acerca disso, afirmando que os operadores argumentativos

[...] passam praticamente despercebidos ao aprendiz, que – na melhor das hipóteses – limita-se a decorá-los, sem lhes dar maior atenção. [...] grande parte da força argumentativa do texto está na dependência dessas marcas e o fato de se tentar minimizar a sua importância pode ser interpretado, até mesmo, como uma postura de caráter ideológico. (KOCH, 2006, p. 108)

Koch (2006) fundamenta-se na escala argumentativa, formulada por Ducrot, para o exame dos operadores argumentativos. Trata-se de uma escala que considera que, para a constituição de uma classe argumentativa, é necessário que dois ou mais argumentos estejam orientados no mesmo sentido, ou seja, para uma mesma conclusão. A linguista salienta que

diz-se que p é um argumento para a conclusão r, se p é apresentado como devendo levar o interlocutor a concluir r. Quando vários argumentos – p, p', p''... – se situam numa escala graduada, apontando, com maior ou menor força, para a mesma conclusão r, diz-se que eles pertencem à mesma escala argumentativa. (KOCH, 2006, p. 103)

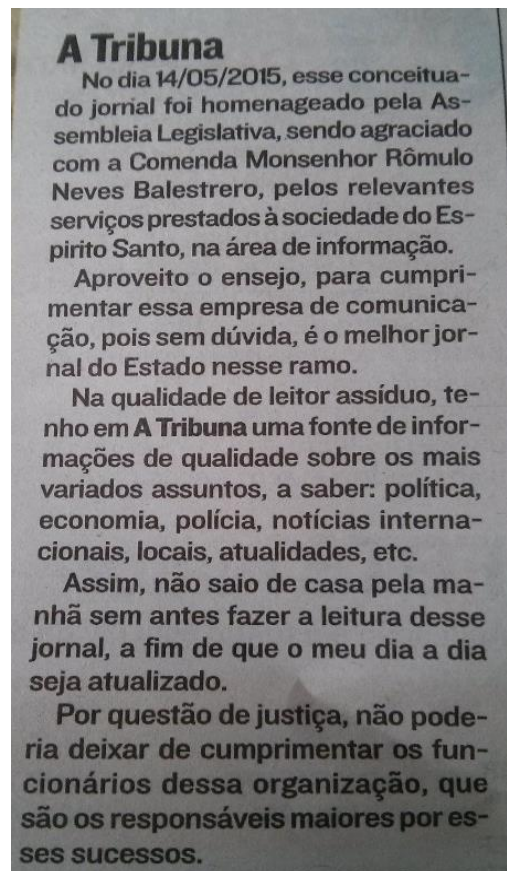
Baseando-nos nos estudos de Koch (2006, p. 104-107), veremos a seguir as principais funções de alguns operadores argumentativos.

“Mesmo”, “até”, “até mesmo”, “inclusive”: estabelecem a hierarquia dos elementos numa escala, assinalando o argumento mais forte para uma conclusão r;
“Ao menos”, “pelo menos”, “no mínimo”: introduzem dado argumento deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes;
“Portanto”, “logo”, “por conseguinte”, “pois”, “em decorrência”, “consequentemente”: introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores;
“Ou”, “ou então”, “quer...quer”, “seja...seja”: introduzem argumentos alternativos que conduzem a conclusões diferentes ou opostas;
“Mais que”, “menos que”, “tão...como”: estabelecem relações entre elementos, com vista a uma dada conclusão;
“Porque”, “que”, “já que”, “pois”: introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior;
“Mas”, “porém”, “contudo”, “todavia”, “no entanto”, “embora”, “ainda que”, “posto que”, “apesar de (que)”, “entretanto”: contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias;
“Um pouco” e “pouco”, “quase” e “apenas”, “só”, “somente”: distribuem-se em escalas opostas, isto é, um deles funciona numa escala orientada para a afirmação total e o outro, numa escala orientada para a negação total;

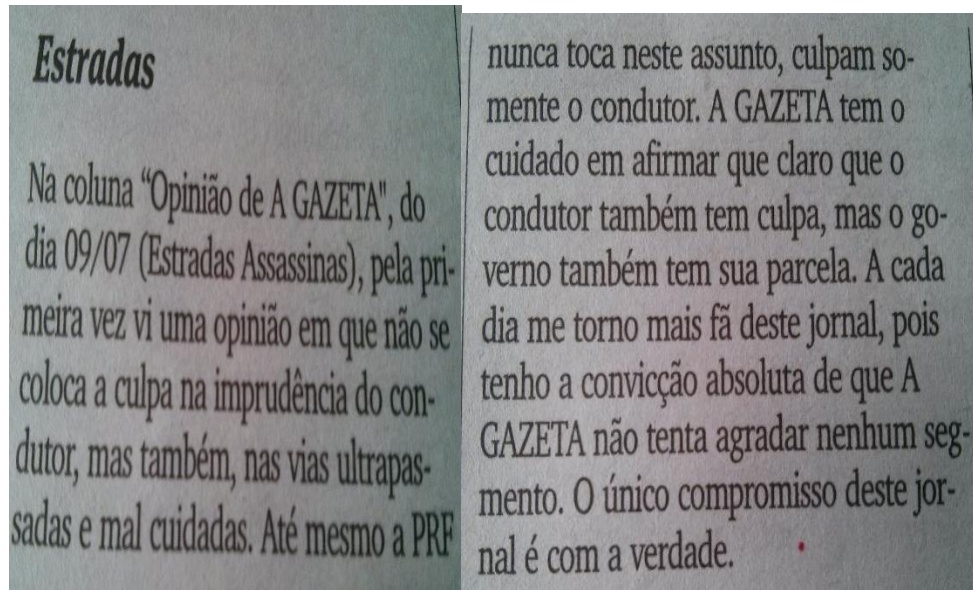
<p>“E”, “também”, “nem”, “tanto...como”, “não só...mas também”, “além disso”, “além de”: são argumentos que fazem parte de uma mesma classe argumentativa, isto é, somam argumentos a favor de uma mesma conclusão;</p>
<p>“Aliás”, “além do mais”: introduz um argumento decisivo, resumindo todos os demais argumentos.</p>
<p>“Já”: responsável por introduzir no enunciado conteúdos pressupostos.</p>

QUADRO 3 – Operadores Argumentativos

A escolha em trabalhar com os operadores argumentativos se justifica, pois, ao observarmos aspectos gramaticais em cartas de leitores dos jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*, percebemos a predominância dos operadores argumentativos no decorrer das opiniões dos autores sobre diversos assuntos. O uso de conjunções, por exemplo, é recorrente. Observemos a seguir:



Carta publicada no jornal *A Tribuna* em 02/08/2015.



Carta publicada no jornal *A Gazeta* em 11/07/2015.

Analisando brevemente as cartas, notamos que, na primeira carta, publicada no jornal *A Tribuna*, podemos perceber um elogio ao jornal. Dessa forma, o autor cita uma homenagem que o jornal recebeu e o parabeniza. Além disso, afirma que o jornal é, sem dúvida, o melhor do Estado e que as informações contidas nele são de qualidade. No quarto parágrafo da carta, notamos que o autor afirma que não sai de casa sem ler o jornal. Para isso, podemos perceber que ele utiliza, no início do parágrafo, o operador argumentativo *assim*, com o intuito de introduzir uma conclusão relativa aos argumentos que foram apresentados anteriormente.

A segunda carta, publicada no jornal *A Gazeta*, também faz um elogio a uma coluna do jornal que apresentou uma opinião sobre as estradas, em que mostra que a culpa pelos acidentes não é apenas dos motoristas, mas também das estradas mal cuidadas. No decorrer da carta podemos notar a utilização de diversos operadores argumentativos, como *mas também* (linha 5), utilizado para somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, e *pois* (linha 12), com o objetivo de introduzir uma explicação relativa ao enunciado anterior, já que o autor explica o motivo pelo qual é fã do jornal *A Gazeta*, ou seja, porque tem certeza que este jornal não tenta agradar nenhum segmento.

Dessa maneira, acreditando que os operadores argumentativos, mais especificamente, as conjunções precisam ser trabalhadas considerando a força argumentativa que possuem dentro de um texto, optamos em trabalhá-las com os alunos dentro do módulo de análise linguística da sequência didática.

4.2 PRÁTICA DE ANÁLISE LINGUÍSTICA

O termo *análise linguística*, segundo Suassuna (2012), “teria um sentido mais amplo do que aquele já associado ao termo *gramática*, uma vez que daria conta de processos e fenômenos enunciativos, e não apenas de ordem estrutural” (SUASSUNA, 2012, p. 12). A análise linguística inclui tanto questões tradicionais da gramática quanto questões relativas ao estudo do texto, como: coesão e coerência, organização, inclusão de informações etc. O objetivo principal da análise linguística é trabalhar o texto do aluno, a reescrita dele e fazer com que o aluno compreenda o fenômeno linguístico estudado e não apenas que domine terminologias gramaticais.

Para Silva (2010), a análise linguística permite que o aluno reflita, no decorrer da leitura de um texto, acerca dos recursos linguísticos usados pelo autor para expressar sua opinião, por exemplo. A análise linguística propõe uma prática de ensino em que o uso da linguagem seja o ponto de partida e de chegada. Assim, as atividades escolares devem partir do uso da língua em condições reais de interação entre os alunos e o professor, a partir de diálogos em sala ou de situações específicas.

Geraldi (2011) considera que a análise linguística inclui o trabalho com questões relativas à gramática tradicional e ao texto, como coesão e coerência dentro do texto, adequação do texto em relação aos objetivos almejados, análise de metáforas, paráfrases, citações, entre outras. Além disso, a análise linguística não tem como objetivo a higienização do texto do aluno em relação a aspectos gramaticais e ortográficos, ao contrário, o texto precisa ser trabalhado junto com o aluno, tendo em vista a adequação dos seus objetivos junto aos leitores a que se destina. Ainda segundo o autor,

o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua portuguesa e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2011, p. 83)

O texto do aluno é de suma importância, pois, por meio dele, por exemplo, é possível que o professor identifique o que precisa ser ensinado e desencadeie o processo de análise linguística, tendo em vista que a compreensão dos fenômenos linguísticos estudados é mais importante do que ensinar nomenclaturas gramaticais. Antunes (2003) salienta que a análise linguística poderia ser, por exemplo, a análise do adjetivo, do substantivo, da conjunção e que não basta o aluno saber que *mas*, por exemplo, é uma conjunção ou uma conjunção adversativa, pois “[...] é preciso que se saiba que efeitos se consegue com o uso de um MAS” (ANTUNES, 2003, p. 121). Suassuna (2012) traz à tona a questão de ensinar ou não gramática na escola. Segundo a autora, a gramática deve ser ensinada sim, porém em uma perspectiva diferente:

Não se trata de normas de bem falar e escrever, de regras absolutas de um sistema imutável, mas de uma lógica que toda língua histórica segue, de um *conjunto de fenômenos produtivos da linguagem*, os quais são passíveis de descrição, reflexão e uso por parte dos usuários. (SUASSUNA, 2012, p. 20)

Isso posto, entendemos que a Língua Portuguesa precisa ser analisada pelos alunos. Ainda sobre ensinar ou não gramática, como já mencionamos, a forma como é ensinada é que precisa de reformulação. Importa dizer que o domínio de termos técnicos é que deixa de ser o principal objetivo da análise linguística. O que é importante, na verdade, é a reflexão dos alunos sobre a língua. Na análise linguística, o critério de seleção dos conteúdos possui uma perspectiva diferente: são priorizados os conteúdos relevantes para o amadurecimento da competência comunicativa dos discentes.

O ensino de Língua Portuguesa pode ser norteado por três práticas linguísticas: leitura, escrita e análise linguística. De acordo com Suassuna (2012), “[...] o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas” (SUASSUNA, 2012, p. 23). Os textos dos alunos podem proporcionar essa reflexão sobre a língua, pois, por meio da retomada deles, o professor pode desencadear o processo de análise linguística. A ferramenta didático-metodológica sequência didática é interessante para o ensino de produção textual, leitura e análise linguística. Os módulos da sequência didática são uma boa oportunidade para trabalhar análise linguística, por exemplo. Marcuschi (2008), sobre os módulos, esclarece que

aqui podem ser tratados, dentro dos módulos, de forma sistemática, o problema da organização da frase, os tempos verbais, a coordenação e subordinação, a pontuação, a paragrafação e assim por diante. [...] os problemas de ortografia não são questões de gênero textual, mas podem ser tratados na produção linguística escrita sem dificuldade dentro dos módulos e até na revisão final do texto para a produção final. (MARCUSCHI, 2008, p. 218)

É importante dizer que, ao trabalhar análise linguística por meio do texto, não é a categoria gramatical em si que importa, mas sim os sentidos que ela desempenha dentro dele. O objeto de estudo sempre será o texto, enquanto enunciado concreto. A seguir explicaremos sobre a metodologia desta pesquisa, tendo em vista a pesquisa-ação com base no ensino de produção textual, leitura e análise linguística.

5 METODOLOGIA

Neste trabalho, optamos pela pesquisa qualitativa designada como pesquisa-ação integral e sistêmica, doravante PAIS. Essa metodologia, segundo Morin (2006), exige que os pesquisadores sejam também atores. O pesquisador não apenas observa, mas também precisa interagir com o meio e participar, com seus valores e os dos outros. Acerca do conceito da PAIS, Morin (2006) diz que é

[...] uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico [...] para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução, no intuito de permitir a um ator coletivo de intervir nele para induzir uma mudança. (MORIN, 2006, p. 91)

Desse modo, o pesquisador participante ou ator pesquisador, busca, a partir da reflexão e ação, estratégias para solucionar ou redefinir problemas. Nesta pesquisa, a pesquisadora também foi participante, pois, junto com a professora regente da turma em que a sequência didática foi aplicada, participou de todas as etapas, tornando-se “autoprodutor e criador [...] agindo como fazendo parte de um coletivo em um *processo* irreversível, devendo se adaptar constantemente” (MORIN, 2006, p. 100).

De acordo com Morin (2006), há necessidade de projetos que envolvam a narração da prática do pesquisador participante em educação. A metodologia da PAIS favorece este pesquisador, pois possibilita que ele parta de suas experiências para definir suas finalidades de pesquisa, além de favorecer seu engajamento pessoal e social e, conseqüentemente, isso pode melhorar sua prática educativa.

A PAIS possui a finalidade de uma transformação inteligente e conceituadora da realidade. Seu discurso é elaborado tendo como base o diálogo, pautado em uma reflexão crítica. Dessa maneira, essa metodologia favoreceu a pesquisa aqui realizada, já que buscamos, no decorrer da aplicação da sequência didática, considerar o diálogo com os participantes e a reflexão crítica.

Morin (2006) salienta que a metodologia da PAIS “... não pode ser determinista e nem totalmente predeterminada” (MORIN, 2006, p. 121), mas que precisa existir a possibilidade de revisar questões e decisões de curto e médio prazo e rever visões globais, já que envolve resolver problemas ligados à condição humana. Dessa forma, procuramos, durante a aplicação da sequência didática, ser maleáveis e precisamos rever e modificar algumas etapas previstas.

5.1 O CONTEXTO DA PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação foi desenvolvida em uma instituição escolar de ensino fundamental e médio, localizada no município da Serra/ES, no bairro Carapina. A escola, que pertence à rede pública estadual de ensino, teve, em sua fundação, na década de 40, origem rural. Inicialmente a escola era unidocente, ou seja, era composta por uma sala de aula e uma professora, que além de lecionar, fazia merenda e organizava a documentação escolar.

Anos depois, passou a ser pluridocente, ou seja, novas salas foram construídas, aumentando o número de turmas. Durante muito tempo, a escola atendeu de 1ª a 4ª série e, no final da década de 70, passou a ser de Ensino Fundamental. O Ensino Médio começou em 1999. Gradativamente o Ensino Fundamental deixou de ser oferecido. Hoje, a escola funciona apenas com o ensino médio regular nos três turnos. A escola passou por algumas reformas. A última delas ocorreu entre 2005 e 2011.

São objetivos da escola, segundo seu Projeto Político-Pedagógico: proporcionar aos alunos a construção do conhecimento, tendo em vista as experiências anteriores deles, e possibilitá-los compreender, refletir e agir para a transformação da sociedade; promover a formação do cidadão crítico e atuante e o aprimoramento dos alunos como pessoas humanas, incluindo a formação ética e o desenvolvimento crítico. Tais objetivos vão ao encontro desta pesquisa. Quanto à caracterização da demanda da escola, o seu PPP afirma:

A escola, estando localizada numa região que concentra grande número de empresas (transporte, siderurgia, metal-mecânica, dentre outras), atende um número significativo de alunos provenientes de estados como Minas Gerais e Bahia e até outros países, que devido à instalação e ampliação das indústrias, suas famílias e eles próprios estão à procura de emprego, causando também a grande rotatividade de alunos, assim como remanejamento de turnos devido aos estágios. (PPP, 2011, p. 13)

Dessa forma, uma das dificuldades encontradas pela escola é o grande número de faltas e a rotatividade de alunos devido às transferências, além do abandono, mesmo com interferência da equipe pedagógica. O quadro docente da escola é composto por servidores estatutários, celetistas e contratados temporários. Segundo o PPP da escola (2011), a formação continuada desses profissionais é primordial para a qualidade no desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem. A Jornada de Planejamento Pedagógico, realizada no início do

ano letivo e no decorrer dos trimestres, é citada como importante para a organização das atividades educativas.

A escola está engajada no desenvolvimento de projetos, como Projeto Na Real, Projeto Cinema na Escola e Gincana Solidária. Também está preocupada em formar o indivíduo como um todo e em “desenvolver o exercício da reflexão do pensamento crítico e construtivo” (PPP, 2011, p. 64). Com isso, acreditamos que a escola objetiva a construção do conhecimento tendo em vista que o aluno precisa desenvolver a reflexão e a crítica acerca do que acontece ao seu redor.

5.2 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA-AÇÃO

A escolha do público desta pesquisa, alunos do primeiro ano do ensino médio, se deve à necessidade de ampliação da competência argumentativa deles sobre assuntos que estão em constante debate na sociedade. Os alunos que participaram desta pesquisa possuem entre 14 e 18 anos, muitos moram no bairro Carapina e outros em bairros próximos à escola, como Central Carapina e Jardim Carapina, assim como em bairros mais distantes, como Cidade Continental e Manguinhos, todos localizados no município de Serra/ES.

A professora da turma é servidora efetiva e leciona na escola desde 2013. Possui licenciatura em Letras Português e mestrado em Letras, ambos pela Universidade Federal do Espírito Santo/Ufes. A pesquisadora é licenciada em Letras Português/Inglês há 2 anos, especialista em Metodologia do Ensino de Português e mestranda em Estudos Linguísticos pela Ufes. Leciona há 1 ano na rede pública de ensino.

5.3 OS INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para esta pesquisa, os dados foram gerados a partir de anotações feitas durante as aulas, quando possível, do diário de bordo e das gravações de todas as etapas da sequência didática. Sobre o diário de bordo, Morin (2006) diz que “este serve para anotar o que acontece no campo de pesquisa, nas ações empreendidas, para registrar reflexões metódicas sobre os contatos com as pessoas” (MORIN, 2006, p. 113). Ao final de cada aula, fazíamos uma descrição dos acontecimentos vivenciados no dia, gerando, assim, nosso diário de bordo.

Em relação às gravações de áudio, Morin (2006) relata que “um pesquisador, em pesquisa-ação deveria sempre trazer consigo um gravador [...] dentro do campo, nem sempre é fácil escrever” (MORIN, 2006, p. 142). As gravações foram de suma importância para o desenvolvimento desta pesquisa, mais especificamente para análise do percurso da sequência didática, contudo elas não puderam ser melhor aproveitadas devido à baixa qualidade.

No capítulo de análise, apresentaremos o percurso da sequência didática, assim como a análise de três produções textuais dos alunos a partir dos seguintes critérios: 1) A concepção bakhtiniana de dialogismo 2) Alguns dos elementos constituintes do gênero na perspectiva bakhtiniana: conteúdo temático, estilo e construção composicional 3) Reflexão sobre a utilização de operadores argumentativos, mais especificamente de conjunções.

6. A SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM SALA DE AULA: O TRABALHO COM O GÊNERO CARTA DO LEITOR

6.1 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Antes de começarmos a sequência didática, conversamos com a professora regente da turma. Ela teve a oportunidade de conhecer nossa proposta, fazer sugestões e comentários. A professora também nos falou sobre a turma e nos informou que os alunos tinham aulas de produção textual uma vez por semana e que eles ainda não haviam participado de uma sequência didática.

Observamos a turma antes de iniciarmos a pesquisa, conversamos com os alunos e falamos brevemente sobre a proposta de ensino. A recepção dos alunos foi motivadora. Percebemos que eles eram interessados e que estavam dispostos a participar da pesquisa. Aliás, no decorrer da sequência didática, notamos que muitos alunos continuaram interessados e participativos.

A sequência didática que será descrita a seguir aconteceu em doze encontros, de cinquenta minutos cada. Na primeira aula, conversamos com os alunos sobre a situação comunicativa proposta e como nossa sequência didática estava organizada. Primeiramente, falamos com os alunos sobre o gênero carta do leitor e explicamos sobre a proposta de produção de cartas por eles. Além disso, falamos sobre a possibilidade de enviarmos as cartas para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* para publicação e de fazermos uma exposição na escola. Explicamos também que, durante a sequência didática, eles fariam uma série de atividades sobre o gênero, tendo em vista a leitura, a produção textual e a análise linguística, uma primeira produção do gênero e, após os módulos, a reescrita destas produções.

Em seguida, levamos alguns jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* para os alunos conhecerem o suporte no qual a carta do leitor se encontra. Antes disso, tínhamos pedido para os alunos levarem jornais, mas nenhum levou. Segundo a professora regente da turma, essa prática geralmente acontece, devido ao esquecimento dos alunos em relação ao que lhes é requisitado. Acrescentamos que, além desse motivo, existe a questão de a prática de comprar e ler jornal talvez não seja um hábito recorrente das famílias destes alunos e, por consequência, deles mesmos.

Sendo assim, distribuimos os exemplares que levamos e pedimos para os alunos folhearem, a fim de analisarem as seções presentes em um jornal. Após isso, discutimos sobre

o que os alunos encontraram. Muitos falaram, primeiramente, sobre a seção de *Esportes*. Após, acerca de *Cidades*, então perguntamos do que esta seção trata e eles disseram que de notícias do Estado. Falaram também sobre a seção *Polícia* e que se trata de crimes e violência. Uma aluna falou do caderno *AT 2*, de *A Tribuna*, e que é acerca de novela e fofoca, e também das seções de *Classificados*, *Economia* e *Política*.

Além disso, explicamos que, dentro do jornal, há uma série de gêneros textuais-discursivos, como: reportagens, histórias em quadrinhos, charges, carta do leitor, entre outros. Após, falamos que os gêneros que iríamos estudar mais seriam reportagens e carta do leitor. Também pedimos para os alunos que estavam com os jornais encontrarem onde as cartas de leitores estavam. Alguns encontraram rapidamente, outros precisaram de auxílio dos colegas, da pesquisadora e da professora.

Procuramos saber se os alunos conheciam e se já tinham escrito uma carta do leitor. Alguns afirmaram que conheciam, mas ninguém havia escrito uma. Alguns alunos falaram que a carta do leitor possui a finalidade de escrever sobre assuntos do jornal. Dessa forma, também falamos que, por meio da carta do leitor, podemos elogiar ou criticar uma reportagem de um jornal e opinar sobre um assunto que está sendo debatido na sociedade. A professora regente conversou com os alunos sobre cartas de leitores em revistas e citou a revista *Capricho* como exemplo.

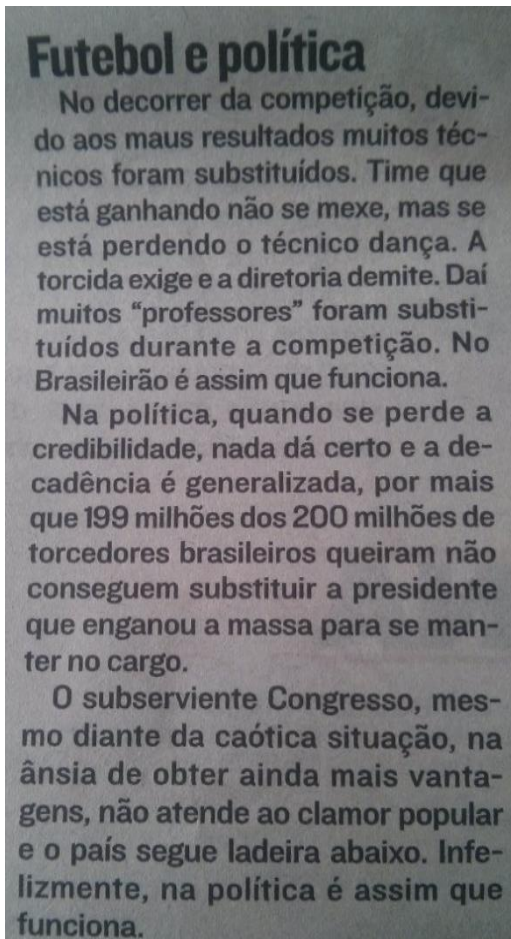
Distribuímos para os alunos que estavam sem jornais, seções de cartas de *A Gazeta* e *A Tribuna*, com o objetivo de escolherem uma para ler em voz alta. Uma aluna, ao ler uma seção de cartas de *A Gazeta*, percebeu que as cartas respondiam uma pergunta feita pelo jornal, então conversamos e falamos que isso acontece na *A Gazeta*, já em *A Tribuna* não há este procedimento. Após, as leituras começaram e percebemos que os alunos gostaram muito desta atividade, pois a maioria quis compartilhar com a classe não só a leitura, mas também os comentários em relação às cartas lidas. Alguns comentários foram em torno dos médicos cubanos e dos imigrantes da Síria, por exemplo. Os alunos puderam perceber a variedade de assuntos que a carta do leitor abrange.

Na segunda aula, levamos cinco cartas de leitores como atividade, conforme veremos a seguir. O objetivo foi deixar os alunos, em duplas, fazerem a atividade e depois discutirmos. A atividade trazia cartas de leitores sobre o tema política, envolvendo assuntos como: crise financeira, atual cenário político, corrupção e reivindicação.

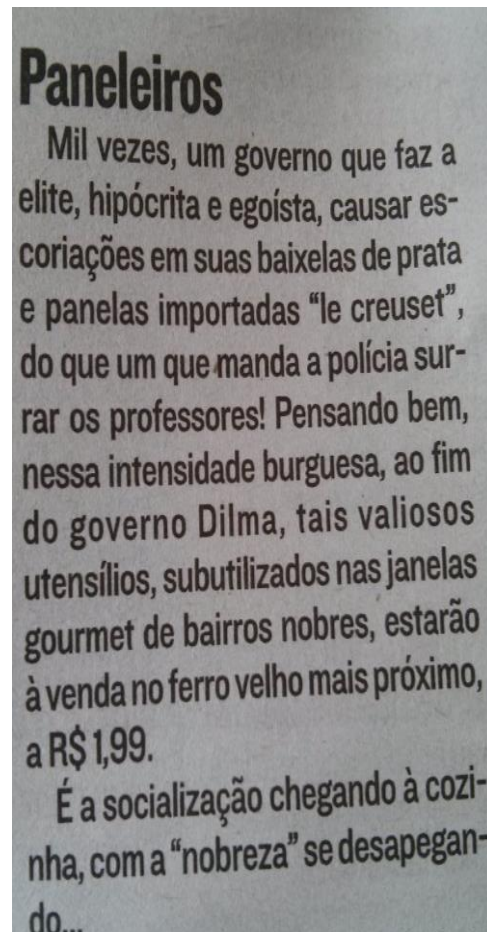
Atividade 1

Leia e analise as cartas a seguir e responda às questões:

Carta 1



Carta 2

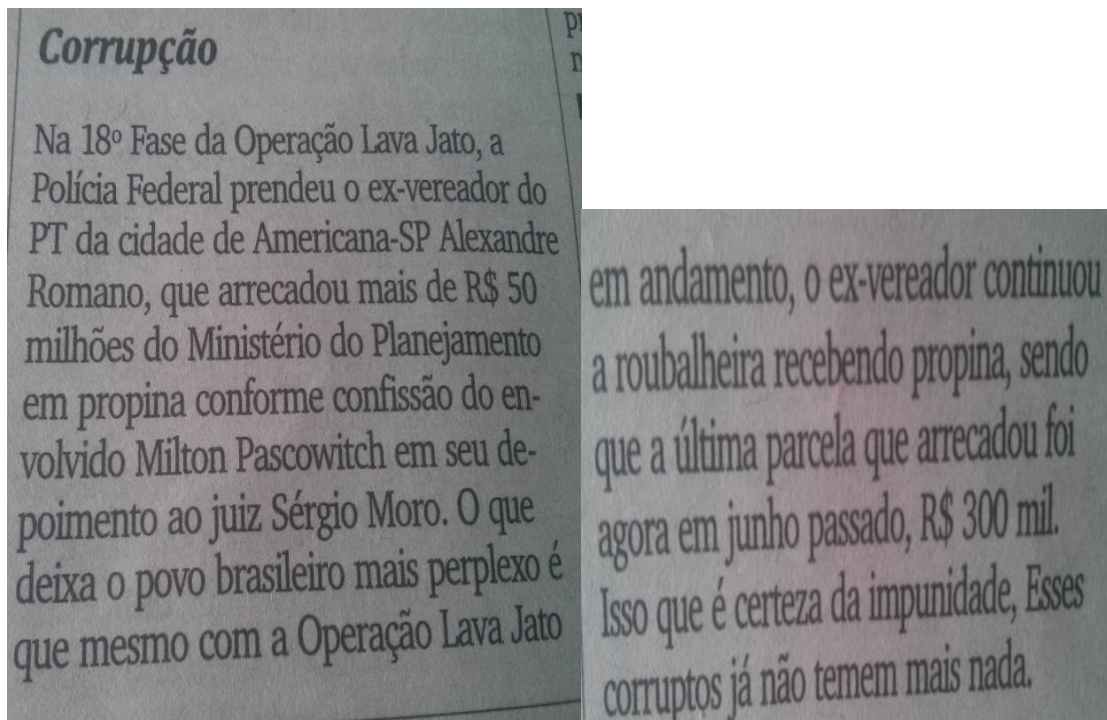


A carta 1 foi publicada no Jornal *A Tribuna*, em 10/08/2015.

A carta 2 foi publicada no Jornal *A Tribuna*, em 16/08/2015.

- 1- As cartas acima dialogam com qual (is) texto (s) que circularam na mídia recentemente?
- 2- Qual o posicionamento dos autores das cartas em relação ao governo?

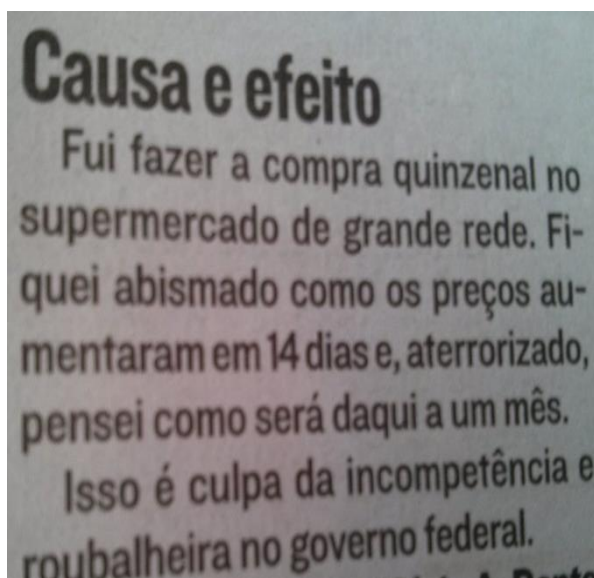
Carta 3



Carta publicada no Jornal *A Gazeta*, em 15/08/2015.

- 1- Qual é o posicionamento do autor em relação ao assunto corrupção?
- 2- Qual a sua opinião sobre a última frase da carta “Isso que é certeza da impunidade, esses corruptos já não temem mais nada.”?

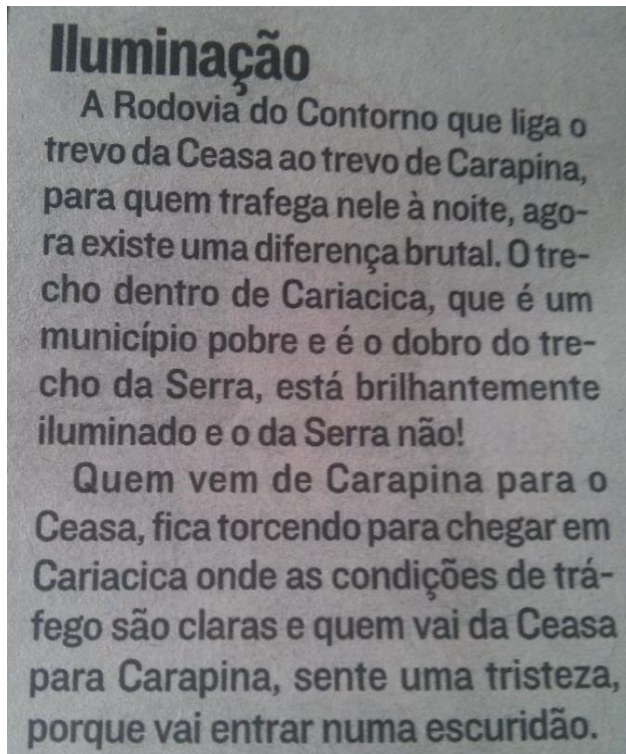
Carta 4



Carta publicada no Jornal *A Tribuna*, em 02/08/2015.

- 1- Qual a intenção do autor ao enviar essa carta ao jornal?
- 2- Que linguagem foi utilizada? Foi difícil entender a carta lida?

Carta 5



Carta publicada no Jornal *A Tribuna*, em 07/08/2015.

- 1- O assunto da carta acima é um problema pessoal ou social? Local e/ou nacional?
- 2- O que você achou dessa carta do leitor? Justifique.

Além desta atividade entregamos para os alunos dois textos, conforme veremos adiante. O texto 1 trata de um painel que aconteceu em diversos estados do país durante um pronunciamento da presidente Dilma Rousseff, exibido em cadeia nacional de rádio e televisão em 06/08/2015, em que também discutiu sobre os painéis feitos este ano em outros pronunciamentos dela. O texto 2 trata da greve dos professores do Paraná, que aconteceu em abril deste ano, em que os docentes protestaram contra um projeto de lei que altera a forma de custeio do Fundo de Previdência do Estado. Nesta ocasião, os manifestantes foram impedidos de acompanhar a votação do projeto. Ambos os textos possuem relação, mais especificamente, com a carta 2 da atividade.

Texto 1

Programa do PT transmitido na TV gera novo 'panelaço' pelo país

Do UOL, em São Paulo 06/08/2015 21h04 > Atualizada 07/08/2015 15h32

O programa da PT em cadeia nacional de rádio e TV, exibido na noite desta quinta-feira (6), gerou uma nova onda de "panelaços" pelo Brasil. Durante o vídeo, muitos internautas postaram vídeos nas redes sociais que mostram reações barulhentas contra a presidente Dilma Rousseff.

Até o momento, o UOL encontrou vídeos de "panelaços" em São Paulo, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Bahia, Alagoas, Paraíba, Pernambuco, Minas Gerais e Espírito Santo. Os vídeos eram postados no Twitter, Facebook ou no Periscope, novo aplicativo de transmissões de vídeos em tempo real.

No programa, o PT resolveu tratar dos "panelaços", os protestos feitos este ano contra o partido e o governo Dilma. A legenda se diz disposta a "ouvir, corrigir, melhorar", mas também afirma que é a "que mais encheu a panela dos brasileiros".

Levado ao ar quatro dias depois da prisão do ex-ministro José Dirceu na operação Lava Jato, o programa traz mensagens de Dilma, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e do presidente do PT, Rui Falcão.

É a primeira vez que Dilma aparece em rede nacional de TV desde 8 de março, quando seu pronunciamento em razão do Dia Internacional da Mulher foi alvo do primeiro panelaço. Por causa dos protestos, ela deixou de fazer pronunciamento em rede em 1º de maio, Dia do Trabalho. Ainda em maio, o partido exibiu um programa na TV sem a participação da presidente. Mesmo assim, protestos com panelas foram feitos durante a exibição. O governo prevê um novo protesto na noite desta quinta.

A menção aos "panelaços" no programa exibido hoje, previamente divulgado na internet e apresentado pelo ator José de Abreu, vem no trecho final. "Nos últimos tempos, começaram a dar uma nova utilidade às panelas. A gente não tem nada contra isso. Só queremos lembrar que fomos o partido que mais encheu a panela dos brasileiros. Se tem gente que se encheu de nós, paciência. Estamos dispostos a ouvir, corrigir, melhorar. Mas com as panelas, vamos continuar fazendo o que a gente mais sabe: enchê-las de comida. Esse é o panelaço que gostamos de fazer".

Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/politica/ultimasnoticias/2015/08/06/pronunciamento-de-dilma-na-tv-gera-novo-panelaco-pelo-pais.htm>> Acesso em 30/09/2015.

Texto 2

Um dia triste para os professores do Paraná

Repressão policial fere 200 em ato contra um projeto de Beto Richa (PSDB) que altera a previdência estadual
por René Ruschel — publicado 29/04/2015 22h45

De Curitiba

As ruas que circundam o Palácio Iguazu, sede do Executivo, e a Assembleia Legislativa do Paraná, se transformaram em um cenário de guerra na tarde desta quarta-feira 29. Os mais de 2 mil policiais militares que cercavam os prédios desde a tarde do último sábado reagiram às manifestações dos professores que, impedidos de entrar no plenário da Assembleia para acompanhar a votação do projeto de lei que mexe na previdência estadual, ocupavam as ruas e praça desde segunda-feira.

Por volta das 15 horas, policiais lançaram bombas de gás lacrimogêneo, balas de borracha e jatos d'água contra os manifestantes. Segundo as últimas informações, mais de 200 pessoas foram feridas, sendo 8 em estado grave. Outros 56 foram encaminhados aos hospitais da cidade. Uma sala foi improvisada na sede da Prefeitura de Curitiba para ser usada como pronto socorro. Entre os feridos, há quatro jornalistas, entre eles um cinegrafista da Band que foi atacado por um cão da raça pitbull da Polícia Militar.

O confronto estava sendo desenhado desde o fim de semana, com a presença ostensiva de PMs por toda a região. Por determinação da Justiça, a pedido do governador Beto Richa (PSDB), os professores foram proibidos de acompanhar a votação do projeto de lei que muda o custeio do Fundo de Previdência do Estado. Em fevereiro, Richa havia encaminhado um pacote de medidas, inclusive o da ParanaPrevidência, mas foi obrigado a recuar após a manifestação de mais de 50 mil servidores pelas ruas de Curitiba. No dia votação, o prédio da Assembleia foi ocupado por mais de 1,5 mil manifestantes, obrigando os deputados a abandonarem o plenário para se reunir no restaurante da Casa. Temendo um confronto, Richa recuou e retirou o projeto da pauta de discussão.

Agora, Richa voltou à carga. Antes, determinou que a PM cercasse toda a região e impedisse a chegada de ônibus e manifestantes. Desde a segunda-feira 27 os professores começaram a onda de protestos. Nesta quarta, seria votada a proposta do Executivo que sugere, entre outras medidas, que os mais de 34 mil aposentados com mais de 73 anos e que não contribuíram com o Fundo Previdenciário passem a receber seus benefícios não mais do governo, mas da previdência do Estado. Com isso, o governo aliviaria seu caixa em 142,5 milhões de reais por mês, mas provocaria um enorme furo na poupança previdenciária dos servidores. Até o final do governo Richa, o rombo estimado é de cerca de 7,5 bilhões de reais.

Na tentativa de evitar o conflito, os parlamentares da oposição solicitaram que a votação fosse adiada, mas a base de apoio do governo não atendeu. O projeto foi aprovado por 31 votos favoráveis contra 20 da oposição.

A repercussão em todo Estado foi imediata. A OAB do Paraná lançou uma nota de repúdio as medidas e classificou o episódio como um “verdadeiro massacre”. O procurador-geral de Justiça do Paraná, Gilberto

Giacioia, determinou a instauração de procedimento destinado a apurar responsabilidades por "eventual excesso" na repressão das manifestações desta quarta-feira. O MP-PR já havia expedido recomendação ao Governo do Estado, à Secretaria de Segurança Pública e ao Comando-Geral da Polícia Militar no sentido de que a intervenção policial se limitasse a garantir a segurança dos manifestantes, excetuada a contenção de eventuais infrações penais.

O governador Beto Richa culpou os manifestantes e supostos black blocs infiltrados pelo que chamou de "ação de defesa" da PM.

Disponível em: <<http://www.cartacapital.com.br/sociedade/um-dia-triste-para-os-professores-do-parana-506.html>>. Acesso em 30/09/2015.

Na terceira aula, demos continuidade à atividade. Após os alunos lerem os textos, as cartas e responderem às questões da atividade 1, começamos a discutir sobre os assuntos das cartas, dos dois textos lidos e a relação dialógica estabelecida entre estes e a carta 2. Na discussão, notamos que os alunos não compreenderam a relação da carta 2 com os textos 1 e 2. Sendo assim, a pesquisadora e a professora auxiliaram os alunos a refletir sobre isso.

Dessa forma, eles conseguiram entender que, na carta 2, o autor utiliza dois assuntos que estavam sendo veiculados pela mídia, ou seja, “paneleço” e “greve dos professores do Paraná”, para escrever sua carta, fazendo uma comparação de dois governos para fundamentar sua argumentação. Após, ao analisarmos a carta 1 da atividade, os alunos conseguiram compreender que o autor também faz uma comparação, utilizando dois assuntos, política e futebol, para argumentar.

Em relação à carta 3, discutimos sobre a Operação Lava Jato, em que perguntamos aos alunos se eles sabiam o que ela significa. Um aluno disse que a Operação serve para acabar com a corrupção. Assim, continuamos discutindo sobre este assunto e falamos também acerca do juiz Sérgio Moro, que é citado na carta. Uma aluna fez uma reflexão interessante, dizendo que não sabia como este juiz ainda estava vivo, visto que investiga políticos, e que espera que ele continue íntegro. Ainda na carta 3, refletimos sobre sua estrutura, em que o autor primeiro descreveu o assunto a ser tratado para depois expor sua opinião.

Acerca da carta 4, ao discutirmos sobre o aumento dos preços em relação à alimentação, entre outros, e a opinião do autor da carta, duas alunas discordaram do posicionamento do autor, que diz “isso é culpa da incompetência e roubalheira no governo federal”. Elas disseram que a culpa pela crise e pelo aumento dos preços não é apenas do

governo federal, mas sim do povo brasileiro, devido ao voto. Além disso, também disseram que nem tudo é culpa da presidente Dilma, pois existem outros políticos que estão no poder e que decidem assuntos importantes. Nesta discussão ficou evidente a questão da consciência do voto. Sobre a última carta, os alunos logo perceberam que ela trata de uma reivindicação de um cidadão e concordaram com a opinião dele. Esta aula foi muito participativa, pois os alunos expuseram suas respostas à atividade e fizeram muitos comentários sobre os assuntos das cartas, como já descrevemos.

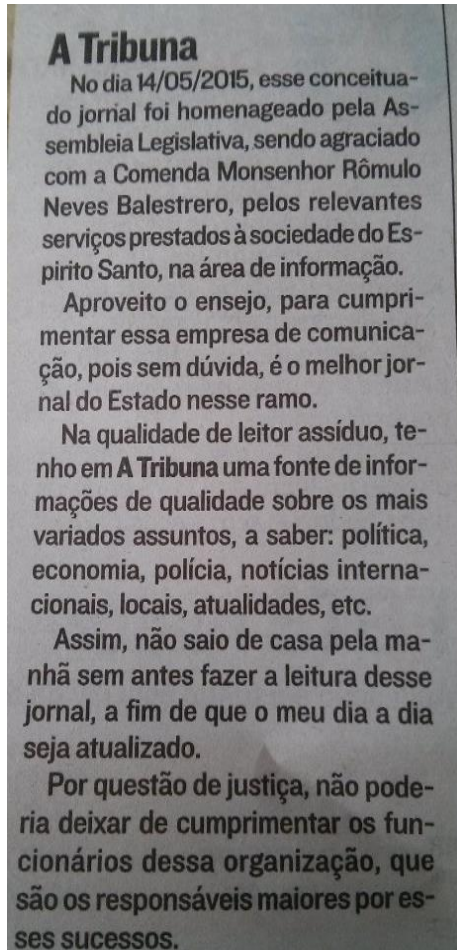
Na quarta aula, já na produção inicial, levamos diversas reportagens sobre o tema “política” para a sala. Anteriormente, pedimos aos alunos que levassem reportagens para esta aula, entretanto novamente apenas uma aluna levou. Dessa maneira, deixamos as reportagens em uma mesa e pedimos para os alunos formarem quatro grupos. Cada grupo foi até a mesa e cada integrante escolheu uma reportagem. Após, os grupos puderam discutir sobre os assuntos das reportagens selecionadas. Esclarecemos que eles poderiam trocar a reportagem a qualquer momento e que, na aula seguinte, fariam a primeira versão das cartas deles. O objetivo das reportagens levadas para a sala foi gerar discussão nos grupos e também possibilitar a ampliação do repertório relativo ao assunto sobre o qual eles iriam escrever.

Na quinta aula, os alunos começaram as produções iniciais tendo como base as discussões em sala e as reportagens escolhidas e discutidas. Como algumas dúvidas surgiram, em relação ao conteúdo das cartas, explicamos que eles poderiam, por exemplo, argumentar sobre as reportagens escolhidas ou apenas falar acerca de política. Também falamos sobre a possibilidade de cartas de reivindicações às autoridades, em que os alunos poderiam escrever sobre solicitações para os bairros deles, por exemplo. Esclarecidas as dúvidas, os alunos fizeram as cartas e nós as recolhemos para análise. Adiante, dedicaremos um capítulo à análise das produções iniciais em cotejo com as produções finais, razão pela qual não faremos, aqui, a discussão dos resultados.

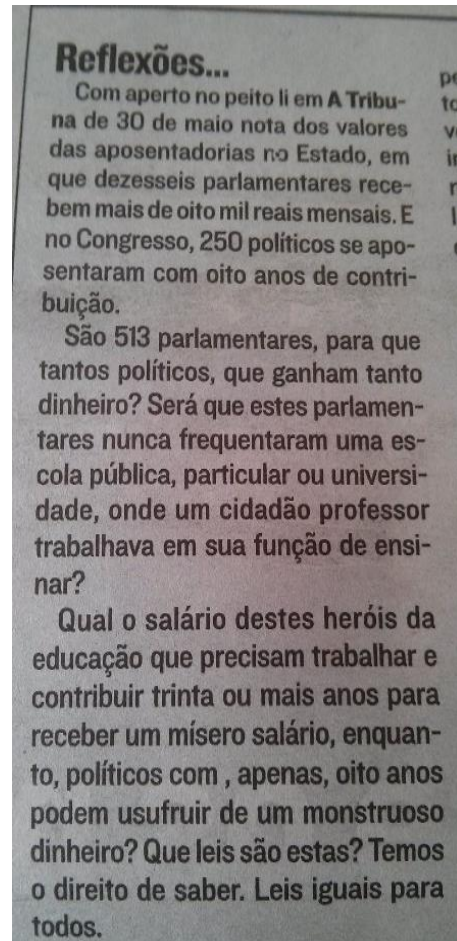
Depois da produção inicial, a sequência didática se organiza em módulos que visam a um trabalho mais aprofundado com o gênero. No primeiro módulo, que corresponde à sexta aula, levamos três cartas de leitores, conforme veremos a seguir, relacionadas à política e também a outros temas, com o objetivo de que os alunos reconhecessem as principais características delas. Primeiramente, assim como em todas as atividades desta sequência didática, foram os alunos que leram as cartas para a turma. Após a leitura, discutimos o assunto de cada carta e incentivamos os alunos a reconhecerem algumas características.

Atividade 2: análise das características da carta do leitor

Carta 6



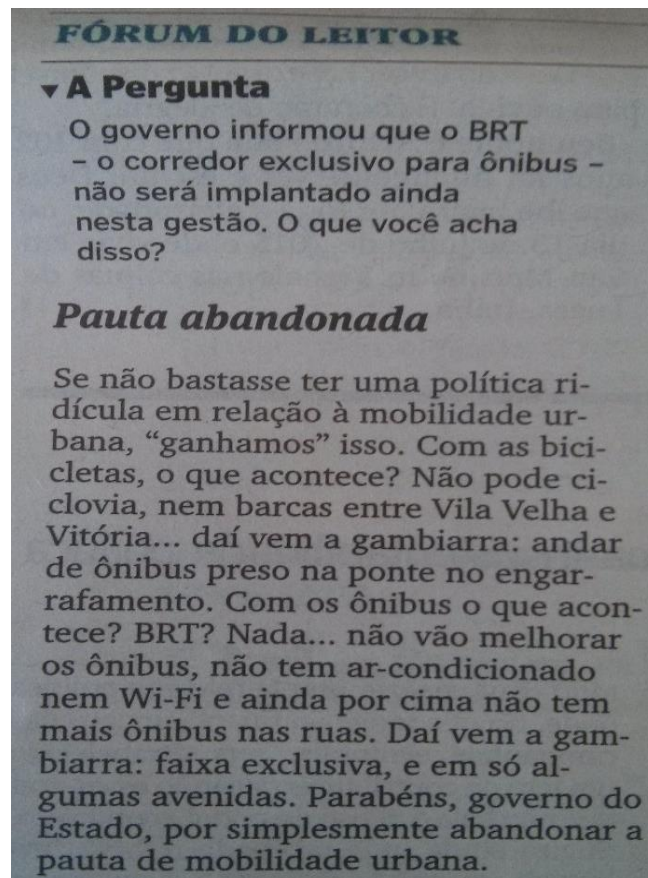
Carta 7



A carta 6 foi publicada no jornal *A Tribuna*, em 02/08/2015.

A carta 7 foi publicada no jornal *A Tribuna*, em 14/06/2015.

Carta 8



Carta publicada no jornal *A Gazeta*, em 03/08/2015.

Conforme eles falavam, escrevíamos no quadro. As observações dos alunos estavam relacionadas ao objetivo de cada carta, à ausência de vocativo e despedida, ao uso de linguagem formal e informal, à ocorrência de parágrafo, título, assinatura e localidade, à argumentação e estrutura das cartas. Abaixo, apresentaremos um quadro demonstrativo com as observações dos alunos tendo como base alguns dos elementos constituintes do gênero, segundo Bakhtin (2003), que são tema, estilo e estrutura composicional.

Cartas	Tema	Estilo	Estrutura composicional
Carta 6	<ul style="list-style-type: none"> - “puxar o saco” de <i>A Tribuna</i>; - elogiar o trabalho da equipe; - comentar um fato/homenagem recebida pelo jornal; 	<ul style="list-style-type: none"> - linguagem formal; 	<ul style="list-style-type: none"> - não há despedida ao final da carta; - ocorrência de título; - estrutura em parágrafos; - ocorrência de assinatura e localidade;
Carta 7	<ul style="list-style-type: none"> - indignação relacionada à aposentadoria dos políticos; - comparação com o salário dos professores; - referência a uma matéria já publicada no jornal; 	<ul style="list-style-type: none"> - vocabulário mais acessível; 	<ul style="list-style-type: none"> - estrutura pautada em perguntas; - também apresenta parágrafos
Carta 8	<ul style="list-style-type: none"> - critica a mobilidade urbana do Estado e também a qualidade do transporte público; 	<ul style="list-style-type: none"> - utiliza ironia; - orientada por uma pergunta do próprio jornal; - formula perguntas para gerar reflexão; - linguagem acessível. 	<ul style="list-style-type: none"> - possui título; - não é dividida em parágrafos, o que a deixa mais confusa; - possui assinatura, mas não a localidade;

QUADRO 4: Descrição das observações dos alunos em sala de aula.

Ainda no primeiro módulo, já na sétima aula, levamos uma atividade para os alunos, que veremos adiante, com o objetivo de eles analisarem e discutirem os assuntos das cartas e responderem a algumas questões relativas às opiniões deles, à relação dialógica presente nas cartas, ao posicionamento dos autores e também às reivindicações dos alunos em relação aos bairros deles. Nesta aula, primeiro, discutimos sobre os assuntos das cartas e as suas características. Também conversamos acerca do modo de envio das cartas para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* e a questão da possibilidade de as cartas enviadas serem publicadas ou

não. Posteriormente, os alunos começaram a fazer a atividade e precisaram terminá-la em casa.

Atividade 3

1) Considerando as cartas 9 e 10, responda:

- a) As cartas dialogam com quais assuntos que estão em constante debate na sociedade?
- b) Qual é o posicionamento dos autores das cartas?

Carta 9

Impeachment

A presidente Dilma, em resposta a provocação do jornal Folha de S. Paulo, disse que está sendo vítima de uma tentativa de golpe e que não vai cair; se esquecendo que 93% dos brasileiros consideram o seu governo ruim.

O argumento desesperado de que a oposição está querendo dar um golpe não tem sustentação. O que tem que ser feito neste país é uma faxina geral, desde o cargo de presidente ao de vereador, eliminando os políticos inescrupulosos que reinam mandato após mandato.

Até quando nós, brasileiros, seremos motivo de riso, gozação e piada

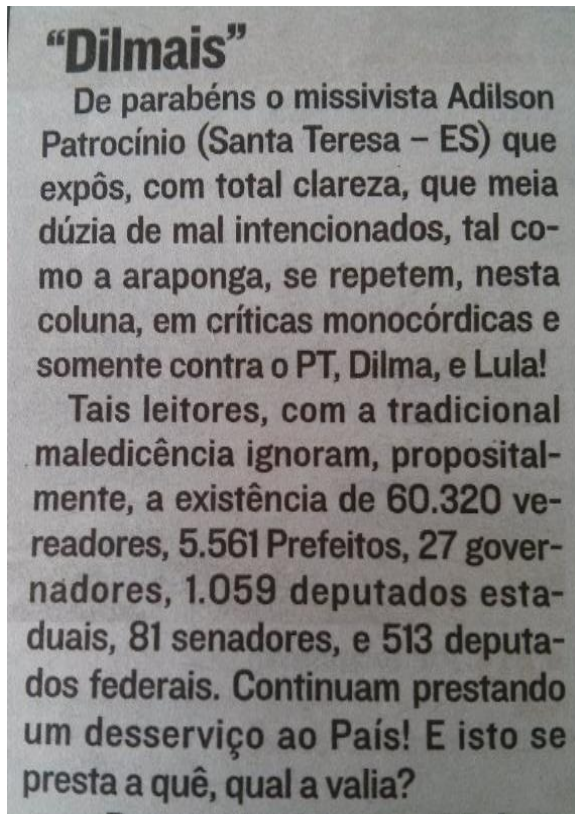


DILMA ROUSSEFF: argumentos

no mundo inteiro? O impeachment é ou não é um dispositivo constitucional em casos de improbidade administrativa?

A carta 9 foi publicada no jornal *A Tribuna*, em 04/08/2015.

Carta 10



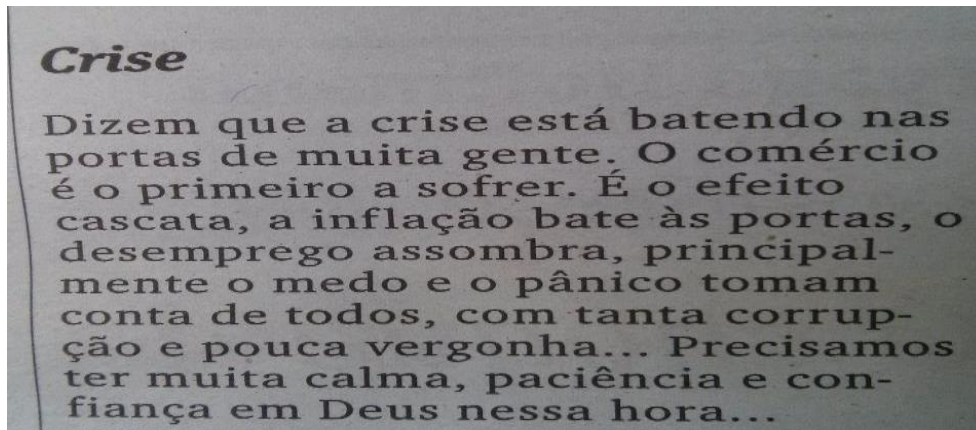
A carta 10 foi publicada no jornal *A Tribuna*, em 14/06/2015.

2) Sobre a crise no Brasil, analise a carta abaixo e responda às questões:

a) Qual é o posicionamento do autor? Você concorda com ele?

b) Você ou alguém próximo sofreu ou está sofrendo com a crise? Se sim, descreva.

Carta 11

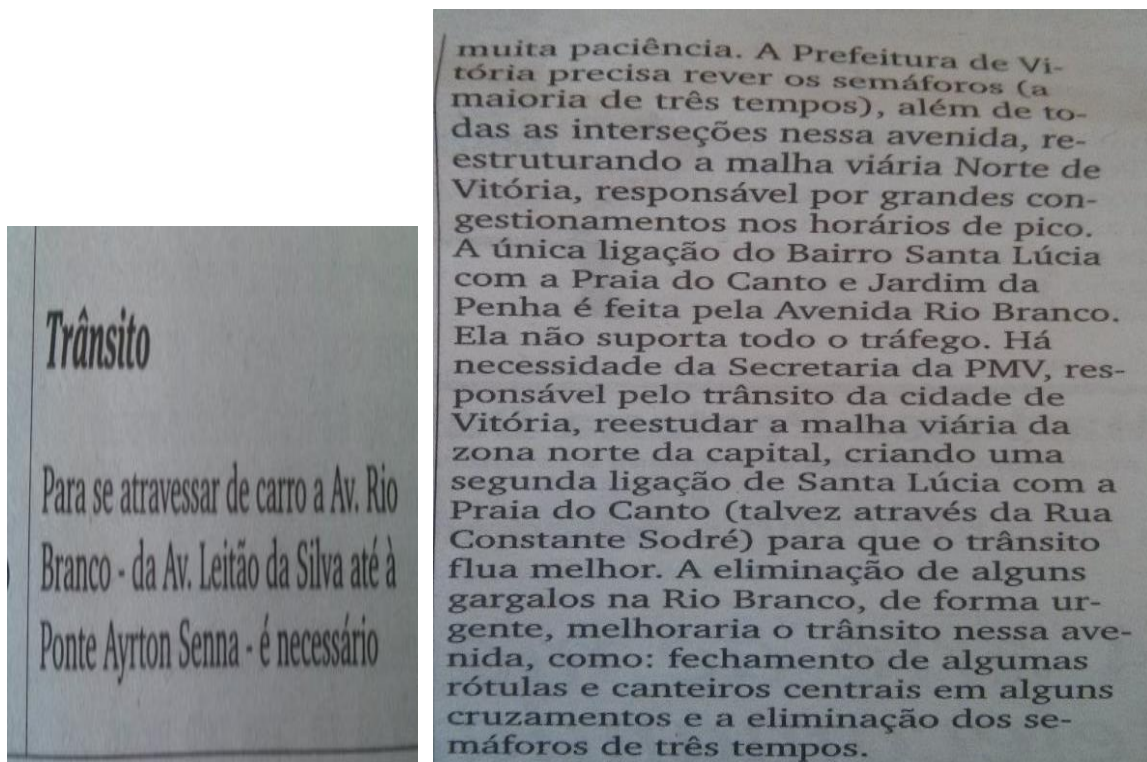


Carta publicada no jornal *A Gazeta* em, 24/07/2015.

3) Sobre cartas de reivindicações às autoridades, leia a carta a seguir:

- a) A quem se destina a carta?
- b) Quais são as reivindicações que o autor faz na carta?
- c) No seu bairro, existe alguma reivindicação a ser feita? Em caso afirmativo, cite-a.

Carta 12



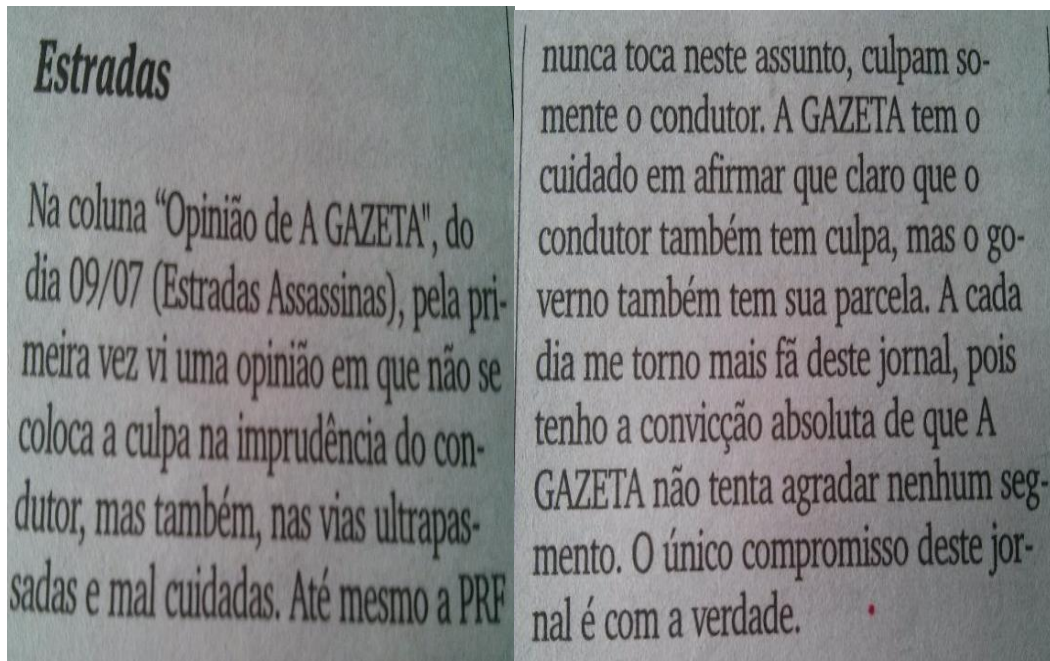
Carta publicada no jornal *A Gazeta*, em 20/08/2015.

No segundo módulo, que corresponde à oitava aula, iniciamos a etapa de análise linguística. Primeiramente, apresentamos aos alunos o módulo, dizendo que iríamos analisar os assuntos das cartas, como também a presença de operadores argumentativos nelas, mais especificamente de conjunções. Expressamos a importância do estudo desse assunto, pois é um recurso que utilizamos em argumentações, por exemplo. Procuramos levar cartas relacionadas à política, mas também a temas diversos para discussão e análise linguística. Assim, entregamos para os alunos uma atividade com quatro cartas, conforme veremos a seguir.

Antes de prosseguirmos, convém discutirmos sobre os enunciados dos exercícios da etapa de análise linguística. Após aplicarmos a pesquisa e fazermos mais leituras, percebemos que alguns enunciados das atividades não estão condizendo com a perspectiva bakhtiniana do dialogismo. Por exemplo, veremos na atividade 5, carta 17, pergunta 2, o seguinte enunciado “No último parágrafo da carta temos uma conjunção. Identifique-a e analise o sentido que ela possui dentro dele”. Entretanto, acreditamos que, no momento da discussão em sala de aula sobre os exercícios, em que a professora, a pesquisadora e os alunos participaram, a perspectiva dialógica foi predominante, pois nosso foco não estava apenas em responder as perguntas das atividades, por exemplo, mas também na análise das cartas como um todo.

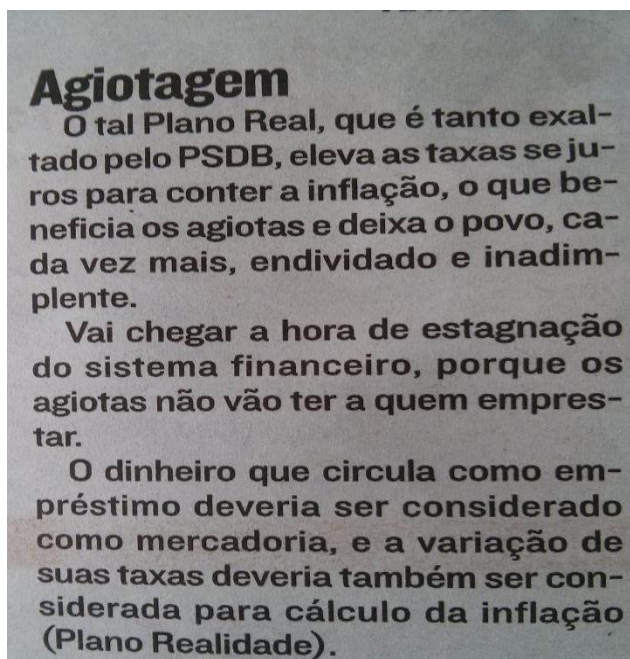
Atividade 4: análise linguística de cartas de leitores diversas

Carta 13



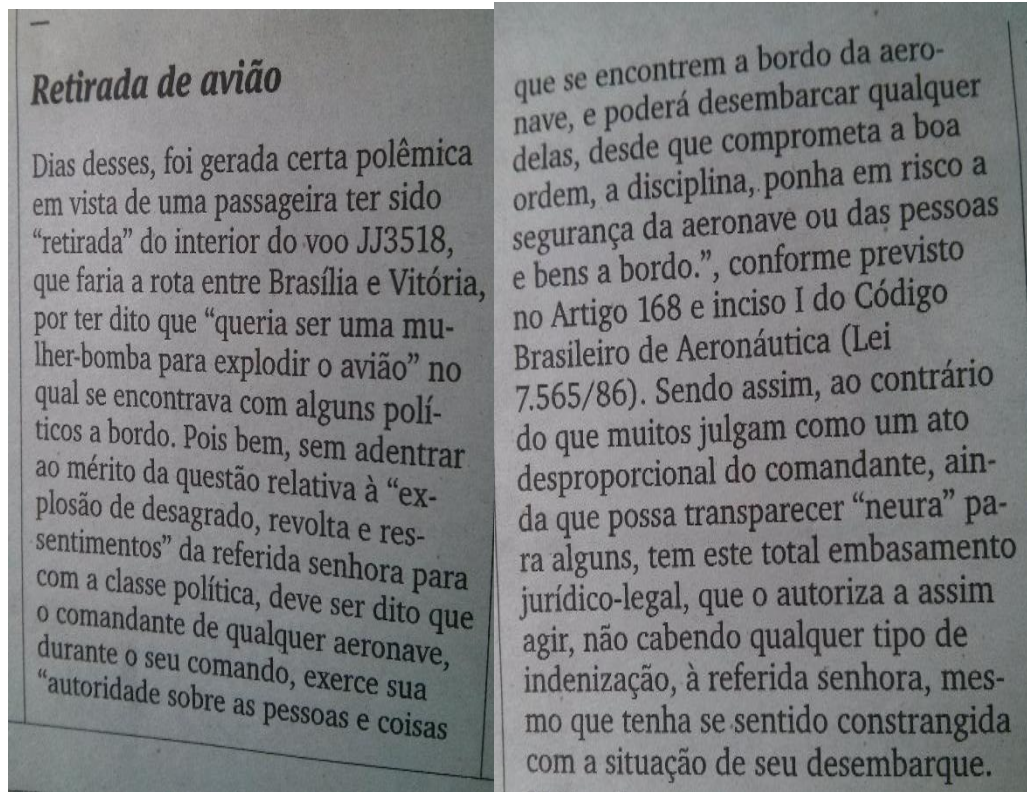
Carta publicada no jornal *A Gazeta*, em 11/07/2015.

Carta 14



Carta publicada no jornal *A Tribuna*, em 16/08/2015.

Carta 15



Carta publicada no jornal *A Gazeta*, em 24/07/2015.

Carta 16



Carta publicada no jornal *A Tribuna*, em 04/08/2015.

Após a leitura das cartas, discutimos sobre o assunto de cada uma. Quanto à análise linguística, procuramos deixar os alunos reconhecerem as conjunções presentes nas cartas e os incentivamos a analisarem a força argumentativa delas nas cartas como um todo. À medida que os alunos falavam, nós escrevíamos no quadro. É importante frisarmos que, em nenhum momento, usamos nomenclaturas, como: conjunção coordenativa aditiva, conjunção coordenativa adversativa, entre outras. A seguir, um quadro com as observações feitas pelos alunos. Salientamos que esse quadro é apenas uma sinopse do que foi discutido neste módulo. A análise das cartas como um todo, assim como dos operadores argumentativos, mais especificamente das conjunções, foi realizada.

Carta 13	Carta 14	Carta 15	Carta 16	Operadores identificados nos trechos
“... em que não se coloca a culpa na imprudência do condutor, mas também , nas vias ultrapassadas e mal cuidadas”				Mas também
“...claro que o condutor também tem culpa, mas o governo também tem sua parcela”				Mas
“A cada dia me torno mais fã deste jornal, pois tenho a convicção absoluta de que <i>A Gazeta</i> não tenta agradar nenhum segmento”	“Vai chegar a hora de estagnação do sistema financeiro, porque os agiotas não vão ter a quem emprestar”			Pois, porque.
		“ Sendo assim , ao contrário do que muitos julgam como um ato desproporcional do comandante...”	“ Então , perguntamos aos políticos que fizeram essas promessas: quando vão cumprir com suas promessas?”	Então, sendo assim.

QUADRO 5 – Operadores observados pelos alunos.

O trabalho de análise linguística foi norteado pelas considerações de Koch (2006). Assim, em relação à carta 13, primeiramente, uma aluna a leu, e após isso, discutimos sobre o assunto dela. Essa carta diz respeito a uma opinião do jornal *A Gazeta* sobre “estradas assassinas”, em que a culpa por acidentes também é das vias mal cuidadas. Dessa forma, passamos para a análise dos operadores argumentativos presentes nesta carta. Após lermos sua primeira parte “Na coluna “Opinião de A Gazeta”, do dia 09/07 (Estradas Assassinas), pela primeira vez vi uma opinião em que não se coloca a culpa na imprudência do condutor, mas também, nas vias ultrapassadas e mal cuidadas” (linhas 1 a 6), perguntamos aos alunos se eles conseguiram identificar algum operador argumentativo. Assim, uma aluna disse:

Aluna: <i>mas também [...] é adição [...]</i>
Pesquisadora: <i>Por quê?</i>
Aluna: <i>[...] coloca a culpa na imprudência do condutor, aí “mas também”, acrescenta [...] o condutor, mas nas vias... “mas”, é tipo assim, é um sentido contrário mas o “também” fica com sentido de adição acho que no caso...</i>

QUADRO 6 – Descrição de diálogo entre aluna e pesquisadora.

O autor da carta 13 apresenta dois argumentos. No primeiro argumento diz “Na coluna “Opinião de A Gazeta”, do dia 09/07 (Estradas Assassinas), pela primeira vez vi uma opinião em que não se coloca a culpa na imprudência do condutor” e, no segundo argumento, acrescenta que “mas também, nas vias ultrapassadas e mal cuidadas” para expressar que a causa de acidentes nas estradas não é só devido à imprudência do condutor, como também da má qualidade das vias. Dessa forma, a aluna identificou o operador “mas também”, que possui a finalidade de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão. Assim, a discente diz que a culpa pelos acidentes é do condutor e das vias mal cuidadas.

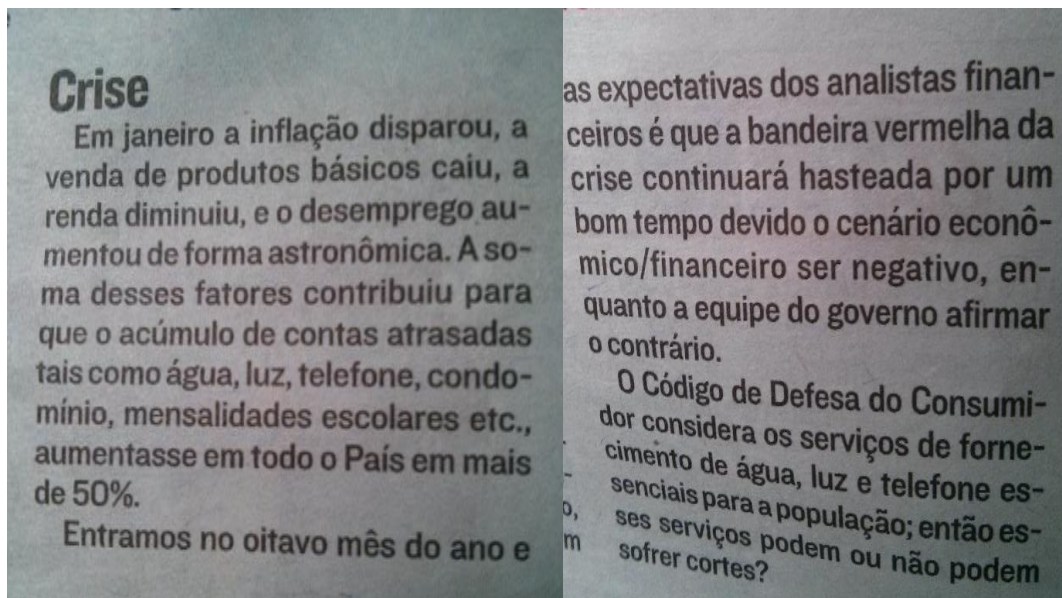
A carta 15 da atividade trata de uma cidadã que foi retirada de um avião porque disse que queria ser uma mulher-bomba, tendo em vista que havia políticos no voo. Após a discussão sobre esse assunto, ao analisarmos o final dessa carta, os alunos identificaram o operador “sendo assim”, que introduz uma conclusão relativa a argumentos apresentados anteriormente, ou seja, após apresentar o ocorrido e analisá-lo baseando-se na lei 7.565/86, o autor da carta expõe sua conclusão, afirmando que a retirada da cidadã do avião está baseada em lei e não gera indenização.

Na nona aula, levamos uma atividade, que veremos adiante, com três cartas de assuntos variados. O objetivo dessa atividade foi, primeiramente, discutir os assuntos das cartas com os alunos e fazê-los reconhecer e analisar as conjunções presentes nas cartas de acordo com as considerações da aula anterior. Os alunos, em duplas, começaram a fazer a atividade nesta aula. Como algumas dúvidas surgiram, nós procuramos saná-las, sempre levando os alunos a refletirem. O término da atividade e a discussão ficaram para a próxima aula.

Atividade 5

Carta 17

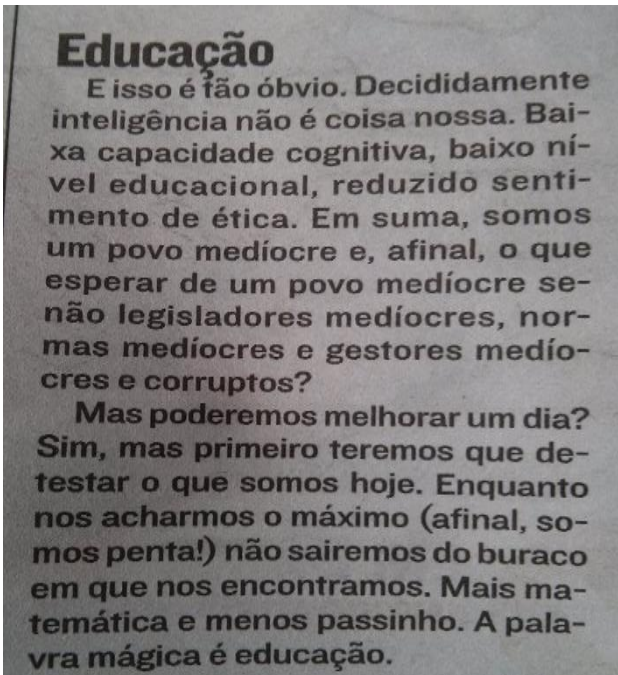
- 1) O que você achou da carta do leitor abaixo?
- 2) No último parágrafo da carta temos uma conjunção. Identifique-a e analise o sentido que ela possui dentro dele.



Carta publicada no jornal *A Tribuna*, em 08/08/2015.

Carta 18

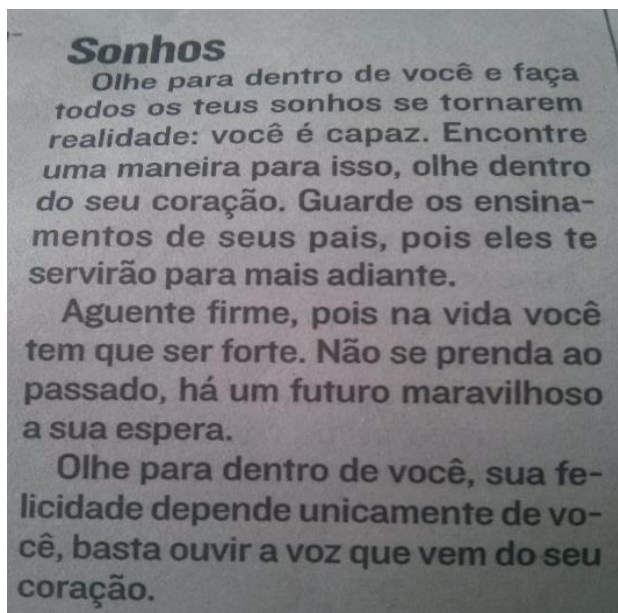
- 1) Você concorda com a opinião da autora da carta abaixo? Justifique.
- 2) Identifique as conjunções presentes no segundo parágrafo da carta e analise o sentido que elas possuem dentro do texto.



Carta publicada no jornal *A Tribuna*, em 02/08/2015.

Carta 19

- 1) Qual o objetivo da carta a seguir? O que você achou dela?
- 2) Identifique as conjunções presentes nos dois primeiros parágrafos da carta e analise o sentido que elas possuem dentro deles.



Carta publicada no jornal *A Tribuna*, em 25/08/2015.

Na décima aula, os alunos puderam terminar a atividade e, posteriormente, lemos e discutimos cada carta, assim como as questões da atividade. Os alunos foram muito participativos, pois expressaram suas opiniões em relação aos assuntos e posicionamentos dos autores das cartas, como também suas reflexões sobre os operadores argumentativos. Em relação à carta 17, os alunos identificaram a conjunção “então”, no último parágrafo, considerando o sentido de conclusão devido ao que foi dito pelo autor anteriormente.

A carta 18 foi a que gerou mais discussão. Ao perguntarmos para os alunos se eles concordavam com a opinião do autor da carta, alguns disseram que sim, outros que não. Esta carta gerou discussão devido à forma “agressiva” que o autor utilizou para expor sua opinião. Uma aluna afirmou, ao tentar compreender a carta, que o autor quis dizer que as pessoas não se interessam por assuntos políticos, por exemplo, e que não precisamos apenas de matemática, mas também de todas as matérias.

Outro ponto da discussão foi em relação ao trecho da carta “mais matemática e menos passinho”. Aqui, os alunos entenderam que houve certo preconceito acerca do *funk*. Quanto a isso, uma aluna já entendeu que é necessário mais estudo e menos farra. Quanto às conjunções, os alunos identificaram que a conjunção “mas” aparece duas vezes na carta nos seguintes trechos: “Mas poderemos melhorar um dia?” e “Sim, mas primeiro teremos que detestar o que somos hoje”.

Alguns alunos afirmaram que, no primeiro trecho, “mas” possui sentido de adição, pois acompanha a linha de raciocínio do primeiro parágrafo da carta, outros afirmaram que o sentido é de oposição, pois, no primeiro parágrafo, o autor traz argumentos negativos, ou melhor, críticas, e, após, pergunta se há possibilidade de melhoria, sendo um aspecto positivo. Em relação ao segundo trecho, os alunos disseram que o sentido da conjunção é de oposição, já que até podemos melhorar, mas, para isso, temos que detestar o que somos hoje.

Na carta 19, os alunos observaram que a conjunção “pois” aparece duas vezes, no primeiro e no segundo parágrafo. Assim, eles afirmaram que nas duas situações a conjunção possui o objetivo de explicar argumentos anteriormente citados. Quanto ao assunto da carta, os alunos disseram que ela possui o objetivo de incentivar e aconselhar, bem diferente das outras, que trazem apenas críticas.

Na produção final, já na décima primeira aula, antes de entregarmos as primeiras produções aos alunos, explicamos sobre os bilhetes orientadores presentes nas cartas. Deixamos claro que as orientações contidas nos bilhetes eram sugestões. Os bilhetes

continham orientações sobre o conteúdo das cartas, aspectos relativos às características estudadas no decorrer da sequência e a questões gramaticais.

Frisamos que os alunos poderiam se basear nas atividades e nas discussões realizadas em sala também. Julgamos necessário entregar as reportagens jornalísticas escolhidas por eles no início da sequência didática. Também falamos para escolherem para qual jornal gostariam de enviar as cartas e pedimos para escreverem nelas as informações exigidas pelos jornais para publicação. Estas informações foram escritas no quadro para os alunos visualizarem da seguinte maneira:

- *Jornal A Gazeta*: as cartas devem conter nome completo;
- *Jornal A Tribuna*: as cartas devem conter nome completo, CPF ou RG, endereço e telefone.

Sendo assim, entregamos as produções para os alunos e eles começaram a refazê-las. Ao final da aula, recolhemos as cartas. Ao todo, trinta e quatro cartas foram produzidas. Na primeira produção, trinta e três cartas foram produzidas, mas uma aluna não fez a segunda versão. Duas alunas não fizeram as produções iniciais, contudo fizeram as produções finais. Apenas um aluno não fez as duas versões.

Na décima segunda aula, entregamos as produções dos alunos a fim de lerem para turma, se quisessem. Esta aula foi muito interessante, pois muitos alunos quiseram participar. Achamos necessário perguntar para eles se alguém não gostaria que sua carta fosse enviada para publicação. Dez alunos disseram que não gostariam. Dessa maneira, encerramos a sequência didática.

Inicialmente, os alunos iriam digitar as cartas no laboratório de informática da escola, porém isso não foi possível. Assim, digitamos todas as cartas, fazendo ajustes em relação a aspectos gramaticais e, posteriormente, as enviamos para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta* para publicação. Ao todo, vinte e quatro cartas foram enviadas: para o jornal *A Tribuna*, 21 cartas e, para o jornal *A Gazeta*, 20 cartas. Ressaltamos que as cartas que faziam referência ao jornal *A Gazeta* foram enviadas apenas para este jornal, assim também aconteceu com o jornal *A Tribuna*. As cartas que não faziam referência aos jornais, especificamente, foram enviadas para ambos.

6. 2 ANÁLISE DAS PRODUÇÕES

Como mencionamos no decorrer da descrição e análise da sequência didática, passaremos, agora, à análise das cartas de leitores produzidas pelos alunos de uma única turma do primeiro ano do Ensino Médio. As turmas do Ensino Médio desta escola possuem entre 31 e 44 alunos. A turma onde aplicamos a sequência didática continha 36 alunos. Dessa maneira, nosso *corpus* de análise é composto por três produções e o critério para a escolha destes textos se baseou na observação do avanço da segunda produção em relação à primeira.

Os textos foram coletados em outubro de 2015. A coleta dos textos aconteceu a partir da proposta da produção do gênero carta do leitor. A temática escolhida foi política e, dentro dela, assuntos como crise financeira, atual cenário político, corrupção, reivindicações às autoridades. Justificamos nossa escolha por ser um tema que está em constante debate na sociedade e que, por meio da leitura, análise de cartas de leitores e reportagens jornalísticas, discussões e produção textual, é possível que os alunos sejam críticos e reflexivos acerca dos acontecimentos que eles vivenciam.

Escolhemos previamente a temática, mas deixamos os alunos escolherem sobre qual assunto, dentro do tema política, gostariam de escrever suas cartas. Antes da primeira produção, levamos para os alunos diversas cartas e reportagens jornalísticas sobre o tema e refletimos e discutimos sobre elas em relação à argumentação, características comuns do gênero carta do leitor e análise linguística. Para nortearmos nossa análise, utilizaremos o quadro a seguir, que traz os critérios utilizados para analisarmos o *corpus*.

Critérios	Objetivos
Conteúdo temático	1) Analisar o que aluno disse por meio do gênero carta do leitor, observando a questão do dialogismo e da argumentação.
Estrutura composicional	2) Refletir sobre a forma composicional do gênero carta do leitor utilizada pelos alunos.
Estilo	3) Analisar as escolhas individuais dos alunos ao escreverem suas cartas e, em que medida, o estilo social do gênero carta do leitor está presente nelas.
Reflexão sobre a utilização de operadores argumentativos, mais especificamente de conjunções.	4) Verificar se houve a utilização dos operadores argumentativos estudados no módulo de análise linguística.

QUADRO 7 – Critérios de análise

Consideraremos, para fazermos a análise do nosso *corpus*, a concepção bakhtiniana de linguagem, o dialogismo, ao analisarmos as cartas como um todo; dentre os elementos constituintes do gênero, segundo Bakhtin (2003), que são conteúdo temático, estrutura composicional, estilo, esfera discursiva, querer-dizer do locutor, acabamento do enunciado, alternância do sujeito falante e exauribilidade do objeto de sentido, nos deteremos aos três primeiros elementos em nossas análises; e observaremos a utilização dos operadores argumentativos estudados no módulo de análise linguística.

Dessa forma, a partir do quadro apresentado, analisamos três cartas de leitores na seguinte ordem: primeiramente, apresentaremos a primeira produção da carta e, em seguida, uma análise baseada nos critérios escolhidos. Após isso, apresentaremos o bilhete orientador, a reescrita da carta e outra análise, baseada nos mesmos critérios. Por último, apresentaremos uma breve discussão dos resultados. Antes de irmos para a análise, é importante discutirmos sobre os assuntos escolhidos pelos alunos para escreverem suas cartas, conforme veremos no quadro a seguir:

Assuntos Principais	Cartas
Protestos	4
Reivindicações aos políticos	13
Crise financeira	8
Atual cenário político	4
Corrupção	4
Total de assuntos: 5	Total de cartas: 34

QUADRO 8 - Assuntos das cartas

Dentre os assuntos escolhidos pelos alunos é evidente a quantidade de cartas relacionadas a reivindicações aos políticos. Isso demonstra que os alunos estão interessados em argumentar sobre a realidade deles, ou seja, os problemas encontrados nos seus bairros e municípios. Dessa forma, consideramos como é importante, na escola, proporcionar ao aluno a possibilidade de trazer sua realidade para dentro dela.

Em relação aos outros assuntos, também podemos notar o interesse dos alunos em opinar, criticar e argumentar sobre acontecimentos que eles vivenciam. Todos os assuntos, dentro do tema política, proporcionaram a consciência da cidadania. A seguir, veremos a análise de três cartas: a primeira traz uma análise sobre uma reportagem relacionada aos salários dos políticos, a segunda, uma reivindicação à autoridade e, a terceira, uma reflexão acerca de uma reportagem relacionada aos benefícios e gastos de políticos.

6.2.1 PRIMEIRA PRODUÇÃO

Cara de pau

Incrível a cara de pau de vereadores Anchietaenses que depois de todos os roubos, obras não entregues ainda ousam dizer que seus salários não são altos. Como boa nacionalista sugiro uma solução. Poderíamos para agradar nossos belos e honrados vereadores almentar ainda mais seus salários minuculos de 4,6 mil reais e facilitar a falencia do município e de seus moradores.

Aluna B.

A aluna B, em sua primeira produção, leu e discutiu em seu grupo sobre uma reportagem publicada no jornal *A Gazeta* em 25 de setembro de 2015. Esta reportagem, que está no anexo A, traz à tona uma afirmação da ex-presidente da câmara de Anchieta, Tereza Mezadri, em que diz que “salário do vereador não é alto”. A questão principal da reportagem gira em torno dos gastos da Câmara de Anchieta. O jornal aponta que o salário de um vereador de Anchieta é de R\$ quatro mil e seiscentos reais para uma única sessão por semana. Em relação a isso, Tereza afirma que não é um salário alto, pois, às vezes, os vereadores precisam ir com o próprio carro ver uma obra, por exemplo. Além disso, a ex-presidente afirma que trabalha das 7h às 19h e que recebe 30 pessoas por dia.

Assim, o objetivo da produção inicial era argumentar sobre o assunto da reportagem, citando-a, por exemplo, ou sobre o assunto em geral, como os salários dos políticos. Dessa forma, a aluna optou por escrever sobre a reportagem, mostrando-se contra ao assunto lido. A aluna argumentou com propriedade sobre o conteúdo temático, utilizando marcas linguísticas demonstradoras de opinião, como “sugiro”, “poderíamos” (linha 3).

Entretanto, acreditamos que a aluna, ao ter escolhido argumentar sobre a reportagem lida, poderia ter citado onde e quando a reportagem foi publicada e contextualizado o assunto a ser abordado. É importante, quando possível, que o autor retome as marcas de interlocução, considerando o dizer do outro. Assim, o leitor percebe a relação dialógica da carta com outros textos e, conseqüentemente, se situa.

Consideramos que o gênero carta do leitor não possui uma estrutura composicional fixa, ou seja, suas características podem mudar de uma carta para a outra, pois esta estrutura

pode vir de outros lugares, isto é, do dia a dia dos sujeitos, por exemplo, refletindo a heterogeneidade discursiva do gênero. Ao analisarmos a forma composicional da carta da aluna B, podemos perceber que ela apresenta algumas características comuns do gênero carta do leitor, observadas pelos alunos no decorrer da sequência didática por meio da análise de cartas diversas. Nesta carta, a aluna utiliza título, poucas linhas e se identificou por nome e bairro. Além disso, não utilizou saudação e despedida, comuns nas cartas pessoais.

Constatamos que a discente utilizou a *ironia* para fundamentar sua argumentação ao dizer que sugere uma solução para o problema apresentado, como podemos observar no trecho “poderíamos para agradar nossos belos e honrados vereadores almentar ainda mais seus salários minuculos de 4,6 mil reais e facilitar a falencia do município e de seus moradores”.

Dessa maneira, ao utilizar a ironia, que consiste no emprego de uma palavra ou de uma expressão quando, na verdade, se quer dizer o oposto dela, gerando, assim, o caráter irônico, a aluna quis dizer que já que os vereadores anchietenses afirmam que seus salários não são altos, o ideal seria abaixá-los e não aumentá-los, visto que a discente não acha que os salários destes vereadores são baixos. Dessa forma, a aluna fez uma escolha individual que também reflete um estilo social do gênero carta do leitor.

Podemos observar alguns desvios à norma padrão da Língua Portuguesa, como em “incrível e Anchieteses” (linha 1), “autos” (linha 2), “poderíamos” (linha 3), “almentar, minuculos e falencia” (linha 4). A ausência de pontuação em alguns trechos, como podemos observar nas linhas 3 e 4, é evidente. Entretanto, compreendemos que muito mais do que ensinar as regras de acentuação da gramática normativa, por exemplo, o que realmente importa é fazer que o aluno reflita sobre seus usos no texto por ele produzido. Quanto ao uso de operadores argumentativos na carta, mais especificamente das conjunções, notamos que a aluna utilizou o operador “ainda” no trecho “Incrível a cara de pau de vereadores Anchieteses que depois de todos os roubos, obras não entregues ainda ousam dizer que seus salários não são autos” (linhas 1 e 2), que sugere uma contraposição de argumentos orientados para conclusões contrárias, ou seja, ainda que os políticos roubem, segundo a aluna, eles reclamam de seus salários.

BILHETE ORIENTADOR

Aluna B.,

Gostei muito da sua carta. Sua opinião sobre o assunto foi excelente. Porém, sugiro a você alguns ajustes, para tornarmos seu texto ainda melhor. O que acha de tentarmos?

Você se baseou em alguma reportagem jornalística para fazer sua carta? Caso sim, que tal citá-la?

Você poderia ampliar sua conclusão sobre o assunto tratado.

Os termos destacados poderiam ser revisados. Você poderia consultar um dicionário, um livro ou o professor para isso.

Feitos esses ajustes, seu texto ficará ainda melhor. aguardo para reler sua carta e ver como ficou. Boa reescrita!

Juliane.

6.2.2 REESCRITA

Cara de pau

Segundo a reportagem “Salário do vereador não é alto” publicada em “A gazeta” no dia 25 de setembro de 2015, onde a vereadora Tereza Mesadri se refere a 4,6 mil reais um salário pequeno...

É incrível a cara de pau dos vereadores Anchienses que depois de todos os roubos e obras não entregues ainda ousam dizer que seus salários não são altos.

Como boa nacionalista sugiro uma solução. Poderíamos para agradar nossos belos e honrados vereadores aumentar ainda mais seus salários minúsculos de 4,6 mil reais e facilitar a falência de nosso município e de seus moradores. Talvez assim eles se daram por satisfeitos.

Aluna B.

Podemos perceber que a aluna aceitou a primeira sugestão do bilhete orientador, que consistiu na orientação de citar a reportagem que foi utilizada para escrever a carta. Desse modo, a aluna citou o título da reportagem, a data e o jornal em que foi publicada. Entretanto, podemos notar que a aluna não compreendeu importante contextualizar a reportagem de base, ou seja, o primeiro parágrafo da carta ficou incompleto, pois a aluna inicia a contextualização, mas não termina. Dessa forma, entendemos que o direcionamento feito no bilhete orientador não ficou claro para a aluna, visto que o objetivo não era apenas citar a reportagem, mas também contextualizar o assunto.

Assim, a discente começou a opinar sobre o assunto, mantendo a mesma posição da primeira versão, ou seja, ela continua afirmando que os vereadores anchietenses possuem “cara de pau”, pois dizem que seus salários não são altos. Além disso, houve a ampliação da conclusão da aluna no final da carta, como podemos observar em “talvez assim eles se daram por satisfeitos”.

Quanto à forma composicional da carta, notamos que a aluna manteve o título, que possui relação com o que foi abordado na carta, em que se refere aos vereadores anchietenses como “cara de pau”, como podemos observar no trecho “é incrível a cara de pau dos vereadores Anchienses que depois de todos os roubos e obras não entregues ainda ousam dizer que seus salários não são altos”. Percebemos que a aluna continuou utilizando a ironia para fundamentar sua argumentação, refletindo uma escolha individual, mas também um estilo social do gênero carta do leitor.

No bilhete orientador sugerimos que os termos destacados na primeira versão da carta pudessem ser refletidos e revisados pela aluna, tendo em vista o atendimento à norma padrão. Percebemos que a discente refletiu acerca de alguns termos destacados, contudo outros desvios apareceram no último parágrafo da carta, como podemos notar em “poderíamos”, “honrrados”, “minusculos” e “daram”.

Além disso, a ausência de pontuação se manteve em alguns trechos e, na penúltima linha, quando a aluna diz “facilitar a falência de nosso município e de seus moradores” percebemos que, na primeira versão, a discente não diz “nosso município” e sim “do município”, assim, o leitor não saberá se ela está se referindo ao município onde mora ou apenas ao da reportagem. Cabe lembrar que a aluna mora no município de Serra e não de Anchieta, ao qual ela se refere.

Na segunda versão, além de manter o operador “ainda”, a aluna, com o objetivo de indicar a conclusão da sua carta, tendo em vista os argumentos apresentados anteriormente, utilizou o operador “assim” no trecho “talvez assim eles se daram por satisfeitos” (linha 9). No módulo de análise linguística, por meio das atividades de análise de diferentes conjunções, algumas que expressam conclusão foram estudadas, como “sendo assim” e “então”. Mesmo que a aluna não tenha utilizado essas conjunções especificamente, notamos que ela conseguiu compreender o sentido que uma conjunção que indica conclusão expressa, utilizando, para isso, “assim”.

RESULTADOS

Analisando a segunda versão da carta, percebemos que houve avanço em relação à primeira. Por meio das atividades da sequência didática, em que os alunos tiveram a oportunidade de ler, analisar e discutir sobre cartas de assuntos diversos, foi possível observarmos que a capacidade de criticar, opinar e argumentar foi desenvolvida. Podemos observar isso na carta da aluna, já que ela teceu uma crítica em relação ao assunto da reportagem que leu, que é um fato constantemente debatido pela sociedade, os salários dos políticos.

Quanto à estrutura composicional, notamos que a aluna utilizou características comuns do gênero carta do leitor, observadas durante a leitura e a análise de cartas de leitores diversas, como a presença de título e a ausência de saudação e despedida. Em relação ao estilo, que, segundo Bakhtin (2011) é a “seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261), a aluna utilizou a *ironia* para fundamentar sua opinião, demonstrando uma escolha individual e, ao mesmo tempo, um estilo social do gênero, já que muitas cartas apresentam esta figura de linguagem.

Em relação aos desvios à norma padrão da Língua Portuguesa, acreditamos que o objetivo do trabalho com produção textual não é a higienização do texto do aluno, conforme Geraldi (2011) aponta. Dessa forma, não procuramos, no decorrer da análise dos textos, escrever o que eles deveriam corrigir em relação à gramática, colocando o adequado ao lado do inadequado, por exemplo. Ao contrário, apenas destacamos nos textos o que eles poderiam reformular, deixando-os refletir sobre os pontos destacados.

Além do operador “ainda”, utilizado na primeira produção, na reescrita, podemos observar o operador argumentativo “assim”, no trecho “talvez assim eles se daram por satisfeitos”. Dessa forma, notamos o reflexo do trabalho com análise linguística na sequência didática, pois procuramos analisar a força argumentativa de algumas conjunções dentro de cartas de leitores em detrimento da mera classificação delas segundo a gramática normativa. Dessa maneira, a aluna demonstrou que compreendeu o sentido das conjunções que introduzem uma conclusão relativa a argumentos apresentados em enunciados anteriores, por exemplo.

6.2.3 SEGUNDA PRODUÇÃO

Cade as faixas?

O governo faz comerciais, divulgam nos jornais e tudo mais sobre as pessoas nao atravessarem nas faixa. Mais como se a maioria das faixas não dão nem para ver então como reclamar se eles tambem não fazem a parte deles?

Aluno J.

Antes da produção inicial, os alunos tiveram a oportunidade de ler, analisar e discutir acerca de cartas de leitores de cidadãos reivindicando providências das autoridades. Na produção inicial, os alunos puderam escolher uma reportagem, dentro do tema política, para ler e discutir dentro dos grupos.

Para os alunos que escolheram escrever sobre reivindicações, os orientamos a pensarem em algum problema do bairro deles que necessita de solução. Neste caso, a reportagem lida e discutida serviria apenas como modelo, pois o problema relatado na carta deveria ser real, ou seja, parte do cotidiano dos alunos. Dessa forma, o aluno J leu uma seção do jornal *A Gazeta*, que está no anexo B, intitulada “Dona Encrenca”, onde os cidadãos podem fazer reivindicações às autoridades acerca de melhorias para bairros, municípios e nosso estado.

Observamos que na seção lida pelo aluno, publicada no dia 23 de setembro de 2015, há uma solicitação de melhoria para as faixas de pedestres do bairro Cobilândia, localizado no

município de Vila Velha/ES. Assim, o aluno optou por falar sobre um problema recorrente em muitos lugares, que é a ausência e/ou a necessidade de reforma de faixas de pedestres, seguindo o mesmo assunto da reportagem lida. Entretanto, a proposta consistia em citar um exemplo real do bairro dos alunos. Desse modo, na carta do aluno J, não sabemos a qual bairro ele se refere. Além disso, podemos notar que existe argumentação na carta, como no trecho “mais como se a maioria das faixas não dão nem para ver então como reclamar se eles também não fazem a parte deles?” (linhas 2 e 3), contudo o aluno poderia ter discorrido mais sobre o assunto escolhido, acerca de sua opinião e sugerido possíveis soluções para o problema relatado.

Ao analisarmos a forma composicional da carta do aluno J., podemos perceber que ela apresenta algumas características comuns do gênero carta do leitor, observadas pelos alunos no decorrer da sequência didática por meio da análise de cartas diversas. Nesta carta, o aluno utilizou título, poucas linhas para escrever sua carta e a identificação ocorreu por nome e bairro. Além disso, não utilizou saudação e despedida, comuns nas cartas pessoais. Algumas cartas de leitores estudadas no decorrer da sequência didática apresentaram perguntas durante a argumentação. Observamos que o aluno também fez perguntas em sua carta, como podemos observar já no título “Cade as faixas?” e no trecho “... se eles também não fazem a parte deles?” (linha 3). Assim, o aluno fez escolhas individuais que refletem o estilo social do gênero carta do leitor.

Podemos observar que a carta apresenta alguns desvios em relação à norma culta da Língua Portuguesa, como em “cade” (título), “divulgam” e “nao” (linha 1), “faixa” (linha 2), e “tambem” (linha 3). Compreendemos que estes desvios podem ser repensados pelo aluno por meio da reflexão acerca de seus usos dentro da carta. Quanto ao uso de operadores argumentativos, percebemos a utilização da conjunção “então” no trecho “Mais como se a maioria das faixas não dão nem para ver então como reclamar se eles também não fazem a parte deles?”, em que o discente concluiu sua carta fazendo uma pergunta com base nos argumentos apresentados anteriormente.

BILHETE ORIENTADOR

Aluno J.,

Seu texto ficou muito bom. O assunto que você abordou é muito interessante. Porém, sugiro a você alguns ajustes, para tornarmos seu texto ainda melhor. O que acha de tentarmos?

Você poderia citar um exemplo de alguma faixa que está precisando de reparo e fazer uma solicitação à Prefeitura de Serra reivindicando melhoria. Isso enriqueceria ainda mais sua carta. O que acha?

Os termos destacados poderiam ser revisados. Você poderia consultar um dicionário, um livro ou o professor para isso.

Feitos esses ajustes, seu texto ficará ainda melhor. Aguardo para reler sua carta e ver como ficou. Boa reescrita!

Juliane.

6.2.4 REESCRITA

Cadê as faixas?

Sempre vejo comerciais, notícias e reportagens do governo sobre as pessoas não utilizarem as faixas de pedestres. Mas como reclamam se nem sempre as faixas estão em bom estado ou nem sempre existem?

No bairro onde moro (Manguinhos) quase não existem faixas de pedestres, as que tem estão em péssimo estado.

Nessas situações eu me pergunto: do que vale todos esses impostos que coubram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestre?

Aluno J.

Podemos perceber que o aluno manteve a introdução da primeira versão da carta e que aceitou a sugestão do bilhete orientador, em que sugerimos que ele citasse um exemplo de alguma faixa que está precisando de reparo. Dessa forma, ele preferiu citar um exemplo do bairro dele, localizado em Manguinhos/Serra, afirmando que o problema das faixas de pedestres é recorrente.

Na sequência didática estudamos que as cartas de reivindicações geralmente apresentam mais contextualização sobre o assunto que será abordado, possíveis soluções para o problema apontado e uma conclusão, em que o autor direciona a carta para a autoridade que pode resolver o problema, por exemplo. Dessa forma, também sugerimos que ele fizesse uma solicitação à Prefeitura de Serra requisitando a melhoria da faixa de pedestre citada. Contudo, o aluno preferiu não direcionar a carta a um órgão específico, mas fez uma reflexão pertinente, como podemos observar no trecho “nessas situações eu me pergunto: do que vale todos esses impostos que coubram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestre?”.

Quanto à forma composicional da carta, o aluno manteve o título, que possui relação com o que foi abordado na carta, em que se refere ao fato de praticamente não haver faixas de pedestres no bairro dele e as que têm não estão em bom estado, como podemos observar no trecho “no bairro onde moro (Manguinhos) quase não existem faixas de pedestres, as que tem estão em péssimo estado” (linhas 4 e 5).

Observamos que o aluno continuou utilizando perguntas em sua carta, como podemos observar já no título “Cadê as faixas?” e no trecho “... mas como reclamam se nem sempre as faixas estão em bom estado ou nem sempre existem?” (linhas 2 e 3). Na segunda versão, o aluno faz mais uma pergunta, como em “... do que vale todos esses impostos que coubram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestre?” (linhas 6 e 7). Em relação ao fato do aluno ter feito uma pergunta na conclusão da sua carta, o interessante é que, nas cartas de leitores analisadas durante a sequência didática, muitas traziam perguntas como forma de conclusão. Compreendemos, assim, que o aluno fez uma escolha individual que também reflete o estilo social do gênero carta do leitor.

No bilhete orientador, sugerimos que o aluno refletisse sobre os termos que destacamos na carta em relação a aspectos gramaticais. Alguns termos foram revisados, mostrando que o trabalho de reflexão pelo aluno é de suma importância, pois permite que ele

repense sobre seus usos dentro do texto. Entretanto, na reescrita, outros desvios surgiram, como “utilizarem” (linha 2), “coubram” (linha 6), “pedestre” (linha 7).

No módulo de análise linguística, os alunos puderam analisar diversas cartas de leitores, a fim de verificarem a utilização de operadores argumentativos, mais especificamente de algumas conjunções, pelos autores das cartas. Dessa forma, notamos que, na segunda versão da carta, o discente utilizou a conjunção “ou” no trecho “Mas como reclamam se nem sempre as faixas estão em bom estado ou nem sempre existem?”, introduzindo argumentos alternativos que, neste caso, conduzem a uma mesma conclusão, isto é, ao dizer que as faixas não estão em bom estado e, após, que não existem, o aluno mostra dois argumentos, que justificam o fato do governo não poder “reclamar” quando as pessoas não atravessam nas faixas de pedestres.

RESULTADOS

Compreendemos que, após a reescrita da carta, houve grande avanço do aluno em relação a muitos aspectos. Primeiramente, considerando o conteúdo temático, notamos que o aluno compreendeu a necessidade de expandir sua carta, incluindo, como exemplo, um problema do seu bairro e uma conclusão pautada em discussões realizadas em sala, por meio de cartas de assuntos diversos. O desenvolvimento da capacidade do aluno de criticar e argumentar sobre algo que está presente na realidade dele é de suma importância, pois mostra que refletiu sobre a necessidade de relatar um problema vivenciado por ele e que precisa de solução.

Dessa forma, o aluno percebeu que sua produção possui uma função social e que, por meio dela, sua reivindicação pode ser sanada, visto que sua carta poderá ser lida pelos responsáveis por resolver o problema relatado, ou seja, existe a presença de um interlocutor real. Com isso, concordamos com Cruz (2005) que “é necessário que o aluno possa sentir que de fato está produzindo para um interlocutor [...] eliminando a exclusividade das situações artificiais da produção escrita tão presentes no meio escolar” (CRUZ, 2005, p. 27).

Em relação à estrutura composicional da carta, percebemos que o aluno utilizou características comuns do gênero carta do leitor, recorrentes nas cartas de leitores estudadas durante a sequência. Já o estilo, é interessante destacarmos o fato do aluno ter sido motivado a

utilizar perguntas para fundamentar sua argumentação. Isso reflete uma escolha individual do aluno e, ao mesmo tempo, o estilo de algumas cartas estudadas em sala, ou seja, o estilo social do gênero carta do leitor.

Quanto aos desvios à norma culta que apareceram na segunda versão da carta, consideramos que o mais importante foi o fato do aluno ter refletido sobre seus usos em relação a sua primeira versão, em que o orientamos a refletir sobre os termos destacados. Isso demonstra como é importante a análise linguística por meio da produção textual, pois o aluno tem a oportunidade de repensar sobre seus usos dentro do próprio texto.

Em relação ao uso de operadores argumentativos pelo aluno, tanto na primeira quanto na segunda versão, pudemos observar a utilização de operadores, como “então” e “ou”. Com isso, acreditamos que a reflexão sobre a força argumentativa que essas palavras expressam dentro de textos demonstra o que foi estudado no decorrer da sequência didática, mais especificamente no módulo de análise linguística. Desse modo, entendemos, junto com Antunes (2003), que “... não basta o aluno saber que *mas*, por exemplo, é uma conjunção ou uma conjunção adversativa, pois “[...] é preciso que se saiba que efeitos se consegue com o uso de um MAS” (ANTUNES, 2003, p. 121).

6.2.5 TERCEIRA PRODUÇÃO

Deputados Federais arrumam nova forma de roubar dinheiro público

Como eu, acho que muitas pessoas também não sabiam sobre a cota parlamentar, dinheiro usado por deputados com objetivo de sustentar o político quando está em serviço do mandato, na reportagem sobre isso, na qual eu li diz que para cada deputado do ES é disponível 37.052,05 mensal para ser gasto, caso eles não usarem esse saldo, o mesmo é acumulado para ser usado futuramente, e alguns desses deputados usam para coisas sem importância alguma. Ai vem a pergunta, por que em vez de transferir esse dinheiro para educação, saúde e segurança. Eles usam para coisas sem importância alguma, estamos a mercê de injustiças como está.

Aluna E.

A aluna E escolheu ler e discutir, em seu grupo, sobre uma reportagem do jornal A Gazeta, que está no anexo C, publicada em 02/08/2015, acerca da cota parlamentar dos

deputados federais capixabas. O valor desta cota é de R\$ 37.052,05 por mês e por deputado e visa cobrir despesas decorrentes da atividade parlamentar, como alimentação, produção de material gráfico para a divulgação da atividade parlamentar, passagens aéreas e despesas de manutenção dos escritórios.

Com isso, após ler a reportagem e tomar conhecimento da cota parlamentar, é visível que a aluna se mostra indignada com a situação. Dessa forma, a discente, consciente da necessidade de melhoria na educação, saúde e segurança pública, por exemplo, argumenta sobre a importância de transferir a cota parlamentar para setores importantes para a sociedade. Para isso, a aluna utiliza marcas linguísticas demonstradoras de opinião em sua carta, como no próprio título da carta, que analisaremos a seguir, e no trecho “Ai vem a pergunta, por que em vez de transferir esse dinheiro para educação, saúde e segurança. Eles usam para coisas sem importância alguma, estamos a mercê de injustiças como está”. Contudo, como o objetivo da atividade era argumentar sobre a reportagem escolhida citando-a, por exemplo, ou sobre o assunto em geral, isto é, cota parlamentar, acreditamos que a aluna, ao escolher citar a reportagem, poderia ter mencionado o jornal e a data em que foi publicada.

Ao analisarmos a forma composicional da carta da aluna E., podemos perceber que ela apresenta algumas características comuns do gênero carta do leitor, observadas pelos alunos no decorrer da sequência didática por meio da análise de cartas diversas. Nesta carta, a aluna utilizou título, poucas linhas para escrever sua carta e a identificação ocorreu por nome e bairro. Além disso, não utilizou saudação e despedida, comuns nas cartas pessoais. Podemos notar que a discente, já no seu título, também utilizou um tom irônico para fundamentar seu posicionamento, como em “Deputados Federais arrumam nova forma de roubar dinheiro público”.

Neste título percebemos que a aluna compreende que a cota parlamentar é uma “nova forma” de “roubar” dinheiro público, isto é, já existe uma certeza que políticos desviam dinheiro e que a cota parlamentar é apenas uma nova forma de fazer isso. Desse modo, a aluna fez escolha individual que reflete o estilo social do gênero carta do leitor, já que tal característica foi vista em cartas de leitores antes da produção inicial.

Ao analisarmos desvios à norma da Língua Portuguesa na carta da discente, notamos que ela poderia refletir sobre algumas questões, como “politico” (linha 2), “usarem” (linha 4), “Ai vem a pergunta, por que em vez de transferir esse dinheiro para educação, saúde e segurança. Eles usam para coisas sem importância alguma...” (linhas 6 e 7) e “está” (linha 8).

Quanto ao uso dos operadores argumentativos, notamos que, até momento, a aluna utilizou o operador “também” no trecho “Como eu, acho que muitas pessoas também não sabiam sobre a cota parlamentar...”, com o objetivo de somar argumentos a favor de uma mesma conclusão, ou seja, além da aluna, outras pessoas não sabiam sobre a cota parlamentar.

BILHETE ORIENTADOR

Aluna E,

Sua carta ficou excelente! Gostei muito da forma como abordou o assunto. Porém, sugiro a você alguns ajustes, para tornarmos seu texto ainda melhor. O que acha de tentarmos?

O que você acha de citar a reportagem que leu no início da sua carta, já que você fala sobre ela?

Os termos destacados poderiam ser revisados. Você poderia consultar um dicionário, um livro ou o professor para isso.

Feitos esses ajustes, seu texto ficará ainda melhor. Aguardo para reler sua carta e ver como ficou. Boa reescrita!

Juliane.

6.2.6 REESCRITA

Sushi e cafezinho com dinheiro público

A corrupção anda aumentando cada vez mais, não é mesmo?! Não só a corrupção roubando diretamente de cofres públicos, como se não bastasse, agora os políticos utilizam dinheiro público para coisas inúteis.

Cota parlamentar?! Para aumentar a revolta, eles possuem 37.052,05 mensalmente para gastos em mandatos parlamentares, que na verdade, são utilizados para coisas sem necessidade.

Aonde fica a população nisso?! Pessoas morrendo sem ter o acesso médico devido, a educação pedindo socorro!! Pessoas sem segurança alguma até quando estão indo para a escola, é simplesmente revoltante.

Aluna E.

Ao analisarmos a reescrita da carta da aluna E, podemos notar que ela mudou em relação à primeira produção. O conteúdo temático permanece o mesmo, porém a forma como a aluna argumenta foi alterada. Percebemos que a aluna preferiu não citar o jornal e a data em que a reportagem utilizada foi publicada, como sugerido no bilhete orientador, contudo, isso não prejudica o entendimento da carta pelo leitor, já que a discente continua contextualizando o assunto da reportagem lida.

Na reescrita podemos notar que a discente demonstra mais sua opinião no decorrer da carta. Podemos perceber isso já nas primeiras linhas, quando ela diz “A corrupção anda aumentando cada vez mais, não é mesmo?!”, em que a inicia carta afirmando que a corrupção continua crescendo. Além disso, no final da carta, a aluna amplia a questão da transferência da cota parlamentar para setores essenciais para a sociedade quando diz “Pessoas morrendo sem ter o acesso médico devido, a educação pedindo socorro!! Pessoas sem segurança alguma até quando estão indo para a escola, é simplesmente revoltante”.

Notamos que a forma composicional da carta da aluna mudou muito em relação à primeira versão. A aluna alterou o título, por exemplo, que era “Deputados Federais arrumam nova forma de roubar dinheiro público”, em que utilizou um tom irônico, como já discutido, para “Sushi e cafezinho com dinheiro público”. Percebemos que, no início da segunda versão da carta, a aluna desenvolveu o título da primeira produção, como em “Não só a corrupção roubando diretamente de cofres públicos, como se não bastasse, agora os políticos utilizam dinheiro público para coisas inúteis”. Dessa forma, talvez como modo de chamar a atenção do leitor, a aluna preferiu alterar o título da sua carta na segunda produção e desenvolveu o título da primeira produção no início da carta reescrita.

Outro ponto interessante, relacionado ao estilo, é que a aluna utilizou sinais de pontuação, como interrogação e exclamação, no decorrer da sua carta. Podemos observar isso nos seguintes trechos “A corrupção anda aumentando cada vez mais, não é mesmo?!” (linha 1), “Cota parlamentar?!” (linha 4), “Aonde fica a população nisso?!” (linha 5) e “Pessoas morrendo sem ter o acesso médico devido, a educação pedindo socorro!!” (linhas 5 e 6). Dessa maneira, a discente convoca o leitor a participar do texto, indagando criticamente com o leitor e com a sociedade. Esta característica foi vista, refletida e analisada no decorrer da sequência didática por meio de cartas de leitores diversas. Com isso, compreendemos que existe na carta da aluna E uma escolha individual, mas que também reflete o estilo social do gênero em questão.

Quanto aos desvios à norma culta da Língua Portuguesa mencionados no bilhete orientador, entendemos que alguns pontos destacados na primeira produção certamente foram refletidos pela aluna, mas como a segunda produção da aluna mudou bastante é inviável compararmos a primeira produção com a reescrita. Entretanto, podemos destacar a ausência de pontuação nos seguintes trechos “...para gastos em mandatos parlamentares, que na verdade, são utilizados para coisas sem necessidade” e “...quando estão indo para a escola, é simplesmente revoltante”.

Em relação aos operadores argumentativos, notamos que no trecho “Pessoas sem segurança alguma até quando estão indo para a escola...”, a aluna utilizou o operador “até”, que indica um argumento mais forte a favor de uma conclusão. Isto é, antes deste trecho a discente já havia apresentado argumentos, como educação e saúde, contudo, ao falar da segurança, ela acrescenta um exemplo (até quando estão indo para a escola), deixando este argumento mais forte.

RESULTADOS

Analisando a segunda versão da carta, percebemos que mudou muito em relação à primeira produção. Podemos observar que a capacidade de criticar, opinar e argumentar foi desenvolvida pela aluna, já que teceu uma crítica em relação ao assunto da reportagem que escolheu e analisou, isto é, os benefícios que os políticos possuem.

Em relação à estrutura composicional da carta, percebemos que a aluna utilizou características comuns do gênero carta do leitor, recorrentes nas cartas de leitores estudadas durante a sequência. Quanto ao estilo notamos que no decorrer da carta a discente estabelece diálogo com seu leitor por meio de perguntas e exclamações, demonstrando uma escolha individual e, ao mesmo tempo, um estilo social do gênero, já que muitas cartas apresentam tais características.

Em relação aos desvios à norma padrão da Língua Portuguesa, acreditamos que a aluna refletiu sobre os pontos que destacamos em sua primeira produção. Entretanto, como a segunda produção da aluna mudou muito em relação à primeira, não foi possível realizarmos uma comparação entre as duas produções. Quanto ao uso dos operadores argumentativos “também” e “até” pela aluna, notamos o reflexo da análise da força argumentativa de

operadores, mais especificamente de conjunções, dentro de cartas de leitores em detrimento da mera classificação delas segundo a gramática normativa. Com isso, acreditamos com Suassuna (2012), que “[...] o ler e o escrever devem estar articulados a um processo permanente de reflexão sobre as operações linguísticas e discursivas aí implicadas” (SUASSUNA, 2012, p. 23).

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa inclui-se no campo da Linguística Aplicada, pois abarca questões relativas à leitura, produção textual e análise linguística na educação básica. Concordamos com Lopes (2009) quando diz que, “ao compreender a linguagem como constitutiva da vida institucional, a LA passa a ser formulada como uma área centrada na resolução de problemas da prática de uso da linguagem dentro e fora da sala de aula” (LOPES, 2009, p. 18).

Rajagopalan (2008) diz que, ao trabalharmos com o uso da linguagem, é necessário nos aproximarmos dos sujeitos de pesquisa. Além disso, afirma que a LA precisa “*intervir* de forma consequente nos problemas linguísticos constatados [...] teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas” (RAJAGOPALAN, 2008, p. 165). Dessa forma, considerando que a LA é um campo que busca intervir em problemas relativos à linguagem, nesta pesquisa, procuramos responder à seguinte pergunta: como aulas de Língua Portuguesa baseadas em uma sequência didática enfocando o gênero *carta do leitor* e envolvendo atividades orais e escritas para a prática de leitura, produção e análise linguística podem favorecer a aprendizagem de língua materna? Para isso, procuramos nos aproximar dos sujeitos desta pesquisa, realizando uma pesquisa-ação.

Consideramos imprescindível refletirmos sobre nossas hipóteses, assim como nossos objetivos, já que ambos nortearam esta pesquisa. Ao analisarmos nossa primeira hipótese “a sequência didática, proposta por Dolz e Schneuwly (2004), possibilita articulação de práticas de leitura, escrita e análise linguística, assim ressignificando o ensino de língua na escola”, concluímos que esta ferramenta didático-metodológica contribui significativamente para o ensino de Língua Portuguesa na educação básica, pois certamente possibilitou a aliança entre leitura, produção textual e análise linguística por meio das suas etapas, como apresentação da situação, produção inicial e final e módulos.

Dessa forma, ao analisarmos nossos objetivos, dentre eles a elaboração e a aplicação de uma sequência didática, acreditamos que foram alcançados com êxito, já que conseguimos elaborar uma sequência didática utilizando o gênero *carta do leitor* e conseguimos aplicá-la em uma turma do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública estadual.

Outra hipótese que gostaríamos de destacar é “o trabalho com o gênero *carta do leitor* e seus diversos temas pode desenvolver nos alunos a crítica e a reflexão”. Acreditamos que levar a *carta do leitor* para a sala pode desenvolver a capacidade de criticar, refletir e

argumentar dos alunos, assim como de elogiar e comentar. O gênero carta do leitor proporcionou a discussão de variados subtemas associados ao tema geral “política” e também de outros temas. Dessa forma, nosso quarto objetivo “proporcionar o desenvolvimento da reflexão e da crítica nos alunos por meio do trabalho com o gênero carta do leitor”, também foi alcançado, como podemos notar por meio da leitura das cartas dos alunos nos anexos D e E, por exemplo.

Nosso quinto objetivo foi “desenvolver, no módulo de análise linguística, um trabalho de análise dos operadores argumentativos, mais especificamente de conjunções”. Convém realizarmos, primeiramente, uma auto-avaliação do trabalho realizado neste módulo, pois reconhecemos que poderíamos ter desenvolvido a prática de análise linguística de forma diferente, isto é, mais condizente com a perspectiva bakhtiniana do dialogismo, por exemplo. Contudo, também salientamos que trabalhamos a leitura, a análise e a discussão de cartas de assuntos diversos com os alunos e que eles puderam refletir sobre os operadores argumentativos presentes nestas cartas, sobretudo algumas conjunções.

Além disso, consideramos que poderíamos ter abrangido outras características pertinentes à carta do leitor, dando relevância a predominância de perguntas retóricas e de adjetivos, por exemplo, em uma perspectiva discursivo-textual. Isso demonstra que o gênero carta do leitor envolve diversas questões e que mais pesquisas sobre esse gênero precisam ser desenvolvidas.

Em relação ao nosso último objetivo “analisar os resultados da sequência didática, por meio dos episódios de sala de aula e das produções textuais dos alunos”, consideramos importante, primeiramente, discutirmos sobre o processo de produção textual na escola. Consideramos que uma situação real de comunicação é de suma importância para este processo. Cruz (2005) afirma que o aluno precisa saber, ao produzir um texto, quem é seu interlocutor, para quem ele está produzindo, qual é o objetivo do texto dele, o que o interlocutor dele sabe sobre o assunto etc. Nesta pesquisa, a proposta de produção textual feita aos alunos foi baseada em situação real de comunicação, em que o aluno sabia o que dizer e para quem dizer.

Passando à análise das produções textuais dos alunos, importa dizer que os assuntos tratados nas cartas, como protestos, crise financeira, corrupção, atual cenário político e reivindicações aos políticos, todos relacionados ao tema política, demonstram o interesse dos alunos em argumentar sobre a realidade do nosso país e também sobre os problemas

encontrados nos bairros e municípios deles, desenvolvendo, assim, a consciência da cidadania.

Consideramos que, a partir das três análises realizadas, houve significativa diferença entre a primeira produção e a segunda produção dos alunos. Isso demonstra que o processo de produção textual deve ser norteado pela perspectiva do antes e do depois, ou seja, da escrita e reescrita. Ao analisarmos as produções dos alunos com base em alguns critérios: dialogismo; conteúdo temático, estrutura composicional e estilo; reflexão sobre a utilização de operadores argumentativos, observamos, em relação ao dialogismo, que o gênero carta do leitor possibilita relações dialógicas. Pastana (2007) salienta que

essa relação dialógica é bem definida nos gêneros em que se considera um interlocutor específico e que, dirigindo – se a ele, podemos nos posicionar contra ou a favor da idéia por ele apresentada. Dentre esses gêneros, está a Carta de Leitor que permite um uso intenso de marcadores de interlocução. (PASTANA, 2007, p. 24)

Ao analisarmos as três produções dos alunos, com base em alguns elementos constituintes do gênero, segundo Bakhtin (2003), notamos, em relação ao conteúdo temático, que todas as produções fizeram referência a reportagens veiculadas em jornais de grande circulação, citando-as ou não. Já a forma composicional do gênero carta do leitor não tem uma estrutura fixa, mas possui algumas características comuns, como: título, identificação por meio do nome e bairro, poucas linhas e ausência de despedida, por exemplo. Dessa forma, podemos notar que as três cartas produzidas refletem o que foi estudado no decorrer da sequência didática, pois os discentes puderam perceber características comuns do gênero por meio da análise de diversas cartas de leitores.

Em relação ao estilo, as três cartas demonstraram significativas diferenças. Na primeira, notamos a presença da ironia, por exemplo. Na segunda, a predominância de perguntas e, na terceira, a recorrência de ironia e perguntas. Esses estilos puderam ser observados durante a sequência didática por meio da leitura e análise de várias de cartas de leitores. As escolhas dos alunos foram individuais, mas também refletem o estilo social do gênero carta do leitor.

A reflexão sobre a utilização de operadores argumentativos, sobretudo conjunções, foi evidente nas produções que analisamos e também em outras cartas. Os alunos compreenderam a força argumentativa das conjunções dentro das cartas analisadas no módulo de análise

linguística. Sendo assim, acreditamos que a reflexão de aspectos gramaticais pelos alunos é de suma importância e a análise linguística em sala de aula pode possibilitar isso, pois

o objetivo essencial da análise linguística é a reescrita do texto do aluno. Isso não exclui, obviamente, a possibilidade de nessas aulas o professor organizar atividades sobre o tema escolhido, mostrando com essas atividades os aspectos sistemáticos da língua portuguesa. Chamo atenção aqui para os aspectos sistemáticos da língua portuguesa e não para a terminologia gramatical com que a denominamos. O objetivo não é o aluno dominar a terminologia (embora possa usá-la), mas compreender o fenômeno linguístico em estudo. (GERALDI, 2011, p. 83)

O gênero bilhete orientador proporcionou diálogo entre aluno e professor e nos auxiliou em todo o processo. Fuzer (2012), salienta que “a função básica dos bilhetes orientadores é elogiar o que foi feito adequadamente pelo aluno e/ou cobrar o que não foi feito, fornecendo instruções e sugestões do que e como fazer” (FUZER, 2012, p. 218). Desse modo, o objetivo do bilhete orientador é estabelecer uma interlocução com o aluno, encaminhando-o para a reescrita do seu texto. O bilhete orientador proporciona mudanças automotivadas, pois o aluno passa a olhar e a refletir sobre o próprio texto.

Algumas cartas produzidas pelos alunos foram enviadas para os jornais *A Tribuna* e *A Gazeta*. Assim, das 34 (trinta e quatro) cartas produzidas, 24 (vinte e quatro) foram enviadas, tendo em vista que 10 (dez) alunos não quiseram enviar suas cartas. Dessa forma, 21 (vinte e uma) cartas foram publicadas, sendo 20 (vinte) no jornal *A Tribuna* e 1 (uma) no jornal *A Gazeta*. As publicações encontram-se nos anexos D e E desta pesquisa. Além disso, as cartas publicadas foram lidas no Café Literário da escola.

Com isso, as produções finais dos alunos foram ainda mais valorizadas ao serem enviadas para publicação, assim como a leitura delas para a turma e para os participantes do Café Literário. Sobre a divulgação das produções dos alunos ao público, concordamos com Lopes-Rossi (2011) que “é uma etapa de grande satisfação para todos os envolvidos no processo” (LOPES-ROSSI, 2011, p. 78). Isso mostra como é importante que os alunos percebam, nas práticas de linguagem em sala de aula, a função social dos textos que têm diante de si para ler, analisar e também do texto que irá produzir. Nesse sentido, a escola se aproxima da vida e, então, as práticas em que o aluno se envolve ganham também um sentido social.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. C. V.O. Interatividade na correspondência publicada em jornais paulistas. **Revista Forma y Función**. 2010, v. 23, n. 2, p. 73-95. Disponível em: <<http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/formayfuncion/article/view/23855/24523>> Acesso em: 27 set. 2015.
- ANGELO, G. A gramática no ensino de Língua Portuguesa: à busca de compreensão. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2010, vol.10, n.4. p. 931-947. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400006&script=sci_arttext> Acesso em: 10 jan. 2015.
- ANTUNES, I. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- APARÍCIO, A. S. M. Modos individuais e coletivos de produzir a inovação no ensino de gramática em sala de aula. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. 2010, vol.10, n.4. p. 883-907. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v10n4/a04v10n4.pdf>> Acesso em: 20 jan. 2015.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. Trad.: P. Bezerra. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BEZERRA, M. Por que cartas do leitor na sala de aula? In: DIONÍSIO, A.; MACHADO, A.; BEZERRA, M. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.
- BONINI, A. Os gêneros do jornal; questões de pesquisa e ensino. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio, parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias**. 2000. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf> Acesso em: 07 jul. 2015.
- CASOTTI, J. B. C. Dialogismo e interação em Bakhtin: fundamentos para a prática em sala de aula. In: ANTUNES; STIEG et al. **II Encontro de Estudos Bakhtinianos. Vida, Cultura, Alteridade**. 2013, caderno 2, p. 159-163. Disponível em: <<https://2eeba.files.wordpress.com/2013/11/eeba-caderno-2-com-cartaz-e-logo.pdf>> Acesso em 03 nov. 2015.
- COUTINHO, M. A. Para uma linguística dos gêneros de texto. **Revista Diacrítica**. 2005, n. 19/1, p. 73-88. Disponível em: <http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/Diacritica_19-1.pdf> Acesso em: 01 mar. 2016.
- CRUZ, M.C. **A produção textual no nível médio: uma análise das condições de produção**. 2005. 97 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.
- DICK, B. **Action Research: action and research**. 2002. Disponível em: <<http://goo.gl/vldw2s>> Acesso em: 20 jan. 2015.
- DUCROT, O. **O dizer e o dito**. São Paulo: Pontes, 1987.

FIORIN, J. L. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2008.

FUZER, C. Bilhete orientador como instrumento de interação no processo ensino-aprendizagem de produção textual. **Letras, Santa Maria**. 2012. v. 22, n. 44, p. 213-245. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/viewFile/12198/7592>> Acesso em: 18 out. 2015.

GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2011.

KALINOVSKI, E. F. Z & OLIVEIRA, N. A. F. A produção escrita nas séries iniciais: o gênero *carta do leitor* nas práticas efetivas de linguagem. **VIII Encontro de Produção Científica e Tecnológica**. 2013. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_viii_epct/PDF/TRABALHOS-COMPLETO/Anais-LLA/04-ekalinovskitrabalhocompleto.pdf> Acesso em: 27 set. 2015.

KOCH, I. G. V. **Argumentação e linguagem**. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, M. Da aplicação de Linguística à Linguística Indisciplinar. In: PEREIRA, R. C. M; ROCA, M. D. P. (orgs.). **Linguística Aplicada**. São Paulo: Contexto, 2009.

LOPES-ROSSI, M.A.G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

LOUKILI, K.L. C. **Ainda faz sentido escrever cartas? Uma experiência com o ensino de gêneros na educação de jovens e adultos**. 2009. 124 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MACIEL, A. M. C. A. Carta do leitor: um estudo de sua cadeia intertextual. **Revista (Con) Textos Linguísticos**. 2013, vol. 7, n. 8, p. 6-19 Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/3728>> Acesso em: 27 set. 2015.

MANGABEIRA, A. B. A & COSTA, E. V. & SIMÕES, L. J. O bilhete orientador: um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. **Cadernos do IL**. 2011, n.42, p. 293-307. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/viewFile/26030/15242>> Acesso em: 18 out. 2015.

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

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A.M; GAYDECZKA, B; BRITO, K.S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MARCUSCHI, L. A. Oralidade e Letramento. In: **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARTELOTTA, M. E. (Org.). **Manual de lingüística**. São Paulo: Contexto, 2008.

MORIN, A. **Pesquisa ação-integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada**. Trad.: M. Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

- NEVES, M. H. M. **Que gramática estudar na escola?** São Paulo: Contexto, 2014.
- PASTANA, M. P. S. D. **Leitura e produção do gênero carta do leitor: os desafios de uma proposta de ensino.** 2007. 122 F. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Pará. Belém, 2007.
- PETRONI, M.R. **Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências em sala de aula.** Cuiabá: São Carlos: Pedro e João Editores, 2008.
- POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** São Paulo: Mercado de Letras, 1996.
- RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, M. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2008.
- RAMOS, L. F. U. **Redação sem CTRL + C.** Vitória: Balaio Comunicação e Design, 2009.
- ROJO, R. Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de línguas. In: SIGNORINI, I. (org.); BENTES, A. C et al. **[Re]discutir texto, gênero e discurso.** São Paulo: Parábola, 2008.
- ROJO, R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005.
- SCHNEUWLY, B. & DOLZ, S. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ROJO, R. H. R.; CORDEIRO, G. S. **Gêneros Orais e Escritos na Escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SEARA, I. R. A palavra nômada. Contributos para o estudo do gênero epistolar. **II Fórum de Partilha Linguística na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa.** 2008, p. 121-144. Disponível em: <http://www.clunl.edu.pt/resources/docs/revista/n1_fulltexts/1g%20isabel%20seara.pdf> Acesso em: 10 mar. de 2016.
- SEARA, I. R. **Da epístola à mensagem electrónica. Metamorfoses das rotinas verbais.** 2006. 552 F. Tese de doutorado. Universidade Aberta. Departamento de Línguas e Culturas Portuguesas. Lisboa, 2006.
- SEBASTIÃO, I. C. S. **Interactividade entre práticas e aprendizagens de estruturas discursivo-textuais no ensino básico – o discurso epistolar.** 2012. 410 F. Tese de doutorado. Universidade Nova de Lisboa. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa, 2012.
- SILVA, N.I. Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con) tradição nas aulas de português. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada.** 2010, vol.10, n.4. p. 949-973. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982010000400007&script=sci_arttext> Acesso em: 10 jan. de 2015.
- SUASSUNA, L. Ensino de análise linguística: situando a discussão. In: SILVA, Alessandro; PESSOA, Ana Cláudia; LIMA, Ana. **Ensino de gramática: reflexões sobre a língua portuguesa na escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

TINOCO, G. A. Usos sociais da escrita + Projetos de Letramento = ressignificação do ensino de Língua Portuguesa. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM M. (orgs.). **Interação, gêneros e letramento: A (re) escrita em foco**. 2. Ed. São Paulo: Pontes, 2013.

UEDA, J.F. **Análise de cartas de leitor de revistas de divulgação científica**. 2006. 176 F. Tese de Doutorado. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras, Campus Araraquara, 2006.

VIDON, L.N. **Dialogia, estilo e argumentação no trabalho de um sujeito com a linguagem**. 2003. 168 F. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, 2003.

VIDON, L.N. Subjetividade e estilo em aquisição e desenvolvimento da escrita: reflexões e refraturas. **Revista Saberes Letras**. 2012, v. 10, n. 1, p. 180-193. Disponível em: <http://www.saberes.edu.br/downloads/REVISTA_SABERES_IETRAS_4_EDICAO_ON_IIN E.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2015.

ANEXOS

ANEXO A – REPORTAGEM DA PRIMEIRA PRODUÇÃO

20 POLÍTICA

A GAZETA SEXTA-FEIRA, 25 DE SETEMBRO DE 2015

VALE QUANTO PESA?

“SALÁRIO DO VEREADOR NÃO É ALTO”



Vereadora comandava a Câmara em 2014, quando despesa bateu R\$ 13 milhões

Ex-presidente da Câmara de Anchieta defendeu benefícios

de VINÍCIUS VALFRE
vperreira@redgazeta.com.br

Causas e efeitos do “peso” de R\$ 482,19 da Câmara de Anchieta sobre as costas anchietaense no ano passado não foram esclarecidos pelo presidente da Casa, vereador Jocelém Gonçalves (PSD). Ele receberia a reportagem, mas não apareceu. Quando localizado, disse que “tinha mais o que fazer”. Pediu para ligar no dia seguinte, e não atendeu.

Restou à ex-presidente da Casa Tereza Mezadri (PV) falar pela Câmara – ela e a vereadora Merinha (PSB) foram as únicas encontradas no local de trabalho na últi-

O OUTRO LADO

“A Câmara tem um único carro, mas só o motorista efetivo pode dirigi-lo. Então, temos que usar nosso próprio carro para ir ver uma obra ou outra”

TEREZA MEZADRI (PV)
VEREADORA

ma quarta-feira, quando A GAZETA visitou a cidade.

Se as ideias de Tereza são reverberadas por outros edis, tem-se uma sinalização de porque as des-

pesas aumentaram 87% em cinco anos mesmo com produção pequena.

A justificativa dela para apenas 57 projetos de vereadores aprovados em 2014 é a seguinte: “Realmente, é pouco. Mas foi um ano difícil. Tivemos uma CPI que durou quase dois anos. Quase não tivemos tempo, ficamos muito por conta dela”.

A CPI foi a que resultou na cassação da então presidente, Dalva da Matta, por irregularidades na contratação de empresa, no pagamento de diárias e rachid.

Tereza é vereadora a quatro mandatos seguidos, que sucederam outros qua-

Legislativo tem 259 servidores

«A Câmara de Anchieta encerrou o exercício de 2014 com 259 servidores em seu quadro de pessoal. Desses, 161 eram funcionários de gabinete ou comissionados lotados na estrutura da Casa – o equivalente a 62% do total. O Legislativo não informou a quantidade atual de servidores empregados atualmente.

tro consecutivos do marido. “Entre para preencher cota, acabei ganhando e não consegui sair mais”, conta.

Questionada sobre obras importantes do município submetidas a intensa fiscalização da Câmara, Tereza não soube exemplificar, mas quando questionada sobre o porque de um parlamentar de Anchieta ter de receber salário de R\$ 4,6 mil para uma única sessão por semana saiu-se com esta:

“O salário do vereador não é alto. Chego às 7h e saio às 19h. Recebo 30 pessoas por dia. Nem carro (à disposição dos gabinetes) nós temos. A Câmara tem um úni-

co carro, mas só o motorista efetivo pode dirigi-lo. Então, temos que usar nosso próprio carro para ir ver uma obra ou outra”, afirmou.

OBRAS

A sede da Câmara foi inaugurada em 2009. Ainda não há infiltrações visíveis, as paredes estão bem pintadas e o plenário é de dar inveja aos da Grande Vitória. Mesmo assim, já está sendo planejada obra de reforma e ampliação. “A parte elétrica não está aguentando, tem placas de granito caindo lá fora. A reforma vai ser importante”, defende a ex-presidente da Casa.

Moradores não conhecem trabalho da Câmara

Anchieta é a segunda cidade do Estado com mais dinheiro arrecadado para gastar com cada habitante: R\$ 11.150,78. Por tabela, também sobra dinheiro no Orçamento da Câmara para os vereadores gastarem, por exemplo, com salários, outdoors e obras.

Entre populares ouvidos, a sensação é de desconhecimento. Mas quando apresentados aos números da produtividade, despesas e de salários pagos aos edis a convicção é de prejuízo. Também resta um sentimento de que os recursos do Legislativo são mal empregados.

A servente Nadir Oliveira vive em uma rua cuja obra de tapagem do valão está parada. Ela acredita que os vereadores ainda têm dificuldades para “estarem no mesmo nível” dos municípios.

“Me parece que falta um pouco de humildade por parte deles. Falta uma



Maria e Antônio Pereira apontam sugestões para o dinheiro que sobra na Câmara. Nadir diz que, às vezes, falta humildade aos edis

comunicação melhor entre vereadores, prefeitura e população”, disse.

Com a simplicidade de quem mora em uma das cidades mais ricas do Estado, mas precisa capinar lotes e reparar fossas para complementar a renda, Antônio Pereira, 69, ficou intrigado ao comparar a sua aposen-

tadoria com o salário de um vereador. A discrepância no valor da aposentadoria não é um problema que pode ser resolvido por um colegiado de vereadores, mas o relato do idoso revela uma incoerência brasileira.

“Acho que eles ganham demais para trabalhar um dia só, de vez em quando.

Eu aposentei com R\$ 700 e poucos depois de trabalhar a vida toda e sofrer um acidente debaixo de um caminhão”, diz.

Sugestões para o que poderia ser feito com recursos economizados pela Câmara não faltam. “Lá no bairro Simpatia as ruas são muito ruins, os valões daqui dão

muito mosquito à noite. Também podiam comprar remédios para a gente”, diz o aposentado.

NOME DE RUA

A assistente administrativa Jaqueline Castro, 52, critica o excesso de projetos para mudar nomes de ruas. “Não são pro-

jetos para a cidade”, diz.

A ex-presidente da Câmara Tereza Mezadri (PV) acrescentou a Câmara também contribui com a devolução de recursos não utilizados. Ela tem na parede de seu gabinete um cheque simbólico de R\$ 5 milhões, valor devolvido ao Executivo na gestão dela.



ANEXO B – REPORTAGEM DA SEGUNDA PRODUÇÃO

donaencrenca.ag@gmail.com

DONA ENCRENCA

Beatriz Marcarini



Me encontre no Face
facebook.com/donaencrencaAG

Me siga no Twitter
twitter.com/donaencrencaAG

Para encerrar
Fone: 3321-8625

Sem obra, ponte fecha e atrasa vida de produtores

Nossos leitores, não importa em qual parte do Estado estejam, são sempre atentos. Um exemplo é Bismark Falcão, de Vila Pavão, no Norte do Estado. Ele observou que em maio deste ano, no site oficial da prefeitura, foi anunciada a assinatura da ordem de serviço para reconstrução da Ponte de São Gonçalo, que liga os municípios de Nova Venécia e Vila Pavão. O prazo para a conclusão era de 90 dias.

"Cerca de 10 dias após o prazo de conclusão, nada foi feito ainda, e a cada dia que passa se torna mais crítico o estado da ponte", alerta Falcão.

Para nosso leitor, os problemas não param por aí. Ele falou que agora a passagem de alguns veículos está restrita no local.

"Colocaram dois bloqueios na entrada da ponte, para proibir a passagem de caminhões e veículos pesados, o que prejudica o escoamento da produção agrícola e até mesmo a entrega de alimentos no patrimônio, uma vez que



a ponte é a nossa única alternativa", explica o morador.

Nós acionamos a Prefeitura de Vila Pavão, que disse que realmente a obra deveria ser concluída num prazo de 90 dias, mas problemas técnicos observados por engenheiros da empresa no projeto original, que poderiam comprometer a obra, exigiu algumas alterações.

E as obras ainda não começaram, segundo a prefeitura, porque os recursos para a sua execução não foram repassados pelo governo federal.

FOTO/LEITOR



Placa anuncia obra, mas ponte em Vila Pavão está em situação crítica

ENCRENCAS

Seu respeito Promove Respeito Sua opinião

Cadê as faixas?

✓ Dona Encrenca, as faixas de pedestres da Rua Papa João XXIII e da Rua Guarani, em Cobilândia, Vila Velha estão apagadas! Isso acontece também em outras ruas, por todo o bairro. Essa situação acaba colocando a vida de pessoas em risco. Solicito uma ação rápida da Prefeitura de Vila Velha."

Renato Alves Vila Velha

Renato, fique de olho por aí, porque, segundo a prefeitura, o Departamento de Trânsito vai enviar uma equipe de engenheiros ao bairro para vistoriar os locais que você apontou. Se for necessária uma intervenção, um projeto será elaborado e colocado no cronograma de melhorias da cidade. Se nada mudar por aí, Renato, não deixe de nos procurar. Vamos continuar de olho.

Se você tem uma reclamação ou sugestões, envie para pauta@redgazeta.com.br ou ligue para 3321.8519.

COMUNICADO DE RECALL

VEÍCULOS DA MARCA VOLVO – MODELOS XC60 E S60





Veículo: Volvo XC60
Data/Período de fabricação de 19/04/2015 a 14/07/2015
Chassis envolvidos:
YV1D240CDG2775267 a YV1D240CDG2815299



Veículo: Volvo S60
Data/Período de fabricação de 20/04/2015 a 23/07/2015
Chassis envolvidos:
YV1F840CDG2954002 a YV1F840CDG2998086

A Volvo Car Brasil Importação e Comércio de Veículos Ltda. comunica aos proprietários dos veículos da marca Volvo, modelos XC60 e S60, acima referidos, para comparecerem a uma Concessionária Volvo, a fim de que seja realizada, de forma gratuita, a substituição do fusível do motor de partida por um de maior capacidade.

Defeito: Em condições de trânsito lento, na qual ocorrem diversas paradas, e caso a função de arranque/paragem automática seja acionada (Start/Stop) (essa função desliga o motor automaticamente quando o veículo atinge 0 km/h e o motorista aciona o acelerador e acelera), o fusível do motor de partida pode sofrer sobrecarga, resultando em sua falha. Esta condição durante o veículo sem a função de partida automática.

Riscos e implicações: Em razão da referida falha, o motor do veículo não será acionado automaticamente como pretendido pela função de arranque e paragem automática, deixando o veículo inoperante em via de trânsito até que o arranque manual seja acionado. Essa condição pode aumentar o risco de colisão traseira e, consequentemente, causar danos físicos e/ou materiais aos ocupantes do veículo e a terceiros, incluindo lesões graves ou até mesmo fatais.

Início do atendimento: 23/09/2015.

Medidas preventivas e corretivas: Como medida preventiva, a função de arranque/paragem automática (Start/Stop) deve ser desativada após cada arranque inicial do motor. Para isto, basta pressionar o botão localizado no console central do veículo, conforme consta no manual do proprietário, capítulo: "Arranque e Condição Start/Stop / Desative a função Start/Stop". Ainda, caso o intuito de solucionar o defeito o fusível do motor de partida deve ser substituído por um de maior capacidade.

Locais de atendimento e duração: O atendimento para correção do defeito acima referido será realizado na Rede de Concessionárias Volvo, sob a sua duração de 80 (sessenta) minutos.

Contato: Rede de Concessionárias Volvo ou Central de Atendimento Volvo - telefone: 0800 707 7590 (de segunda a sexta-feira, das 8 às 17 horas), ou e-mail: tecnico@volvo.com.br

Visando resguardar a segurança e a satisfação de seus clientes, a Volvo Car Brasil destaca a importância do pronto atendimento a uma convocação.

VOLVO CAR BRASIL
www.volvocars.com.br

 Todos juntos fazem um trânsito melhor.

IRACEMA VIEIRA BOGÉA

★ 28/12/1931 † 18/09/2015

É com grande pesar que comunicamos o falecimento da nossa Querida Mãe, Avó, Bisavó e Sogra **IRACEMA VIEIRA BOGÉA** ocorrido em 18 de setembro de 2015.

Gostaríamos de agradecer às diversas manifestações de carinho da família e amigos e também ao **Hospital Santa Rita** e **equipe** pela forma humana como ela foi tratada em todos os momentos que precisou ficar internada e em especial aos Médicos **Dr. Eurico de Aguiar Schmidt** e **Dr. Jesse Rangel Tabachi**.

Em um momento de perda e tristeza é muito importante a solidariedade e a palavra amiga daqueles que nos confortam com seu carinho e atenção.

Saudades,
Silvia, Marta, Inês, Beatriz, Paulo, Netos, Bisnetos, Genros e Nora.

O CARRO QUE ESTAVA AQUI JÁ FOI VENDIDO.



www.volvo.com.br

GOVERNO FEDERAL

Ministério da Educação

BRASIL
PÁTRIA EDUCADORA

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
DEPARTAMENTO DE GESTÃO DE RESTAURANTES

AVISO DE LICITAÇÃO
Pregão Eletrônico nº 15/2015-SRP

TIPO: Menor Preço por Lote. OBJETO: Registro de Preço para Eventuais Aquisições de Cardápio de Promocidade, pelo período de 12 (doze) meses, atendendo à demanda dos Restaurantes da UFES do Campus de Goiabeiras, conforme Anexo I – Termo de Referência do Edital. Entrega das propostas e edital no site www.comprasnet.gov.br, a partir de 23/09/2015. ABERTURA PROPOSTA: 09/10/2015, às 09h:30min, no site do www.comprasnet.gov.br.

Laysa Silva Nascimento
Pregoeira

Política.

OS DEPUTADOS COMEM, E VOCÊ PAGA A CONTA

Com salário de R\$ 33 mil, bancada federal tem auxílio-alimentação

de NATALIA DEVENS
ncosta@redgazeta.com.br

Eleitos ou reeleitos em outubro do ano passado, os deputados federais capixabas recebem R\$ 33.763 por mês, o que já os torna bastante diferentes do cidadão comum. Mas além do salário "diferenciado", eles não precisam se preocupar com a conta do restaurante, porque, de quanto der, ela será paga pelo contribuinte.

Levantamento de A GAZETA com base em dados da transparência da Câmara dos Deputados mostra que, em seis meses de mandato, quatro dos 10 deputados da bancada capixaba foram reembolsados em R\$ 5.856,24 com o auxílio-alimentação. Alguns chegaram a gastar R\$ 334 numa única refeição, valor que quase corresponde ao da cesta básica dos capixabas, que em junho de 2015 custou R\$ 367,94, de acordo com o Dieese.

No mesmo período do ano passado, apenas três deputados capixabas pediram reembolso para alimentação, que, somado, foi de R\$ 4.044,27.

O ressarcimento das despesas com alimentação é regulamentado por um ato da Câmara. O valor tem que estar dentro dos R\$ 37.052,05 referentes à cota de auxílio da atividade parlamentar. Não há um limite mínimo ou máximo



Marcus Vicente e Evair de Melo foram os deputados que mais pediram reembolso por alimentação

a ser gasto, e a Casa garante que faz uma avaliação da nota fiscal apresentada pelo parlamentar antes de ressarcir as despesas.

QUEM GASTOU

Quatro dos dez deputados pediram reembolso das contas em restaurantes. O novato Marcus Vicente (PP) saiu à frente, com um total de R\$ 2.863 no primeiro semestre deste ano. Em uma ocasião, ele consumiu moqueca, casquinha de siri e bolinho de bacalhau, numa conta de R\$ 334.

Em seguida aparece Evair de Melo (PV), com R\$ 1,5 mil gastos. Ele frequen-

GUSTAVO LINA/AGÊNCIA CÂMARA



ZECA RIBEIRO/AGÊNCIA CÂMARA

NA MESA DELES

Valor

Não há um limite máximo a ser gasto com despesas de alimentação. Contudo, a verba só pode ser gasta em restaurantes, não é permitido que seja gasta em supermercados.

Pagamento

Os deputados pagam a conta nos restaurantes com seu próprio dinheiro e depois apresentam a nota fiscal à Câmara, solicitando o reembolso. O valor reembolsado é depositado diretamente na conta do parlamentar.

Quantia

Na maioria das vezes, é reembolsado o valor total que consta na nota fiscal. Mas o deputado também pode pedir o reembolso parcial do valor da nota, para arcar apenas com a sua parte em uma conta que tenha sido dividida com outras pessoas, por exemplo.

Controle

Todas as notas fiscais, antes de serem ressarcidas, passam por uma avaliação, segundo a Câmara.

Prestação de contas

Os parlamentares têm até 90 dias, após o consumo, para apresentar as notas fiscais necessárias ao reembolso.

OUTRO LADO

Benefício é usado em casos essenciais

Para o deputado Marcus Vicente (PP), a cota para alimentação é compatível com o que os deputados representam. Ele afirmou que utilizou o benefício irrestritamente no que foi necessário ao exercício do mandato, principalmente para se reunir com lideranças. Evair de Melo (PV) justificou que só faz uso quando sai tarde do Congresso, e que administra

as despesas com retidão. Max Filho (PSDB) argumentou que estava em período de adaptação em Brasília, e reconhece que o benefício não é necessário, visto que são bem remunerados. O tucano afirmou ainda que não pretende pedir reembolso novamente. Lelo Coimbra (PMDB) declarou que usa os recursos disponíveis no estrito exercício do mandato.

CONTINUA pág. 34

Moqueca

O deputado Marcus Vicente (PP) comeu uma moqueca (R\$ 295,90), bolinho de bacalhau (R\$ 33) e casquinhas de siri (19,00) em um restaurante de Vitória.



Japonês

Por dez vezes, Evair de Melo (PV) consumiu cerca de R\$ 90 em pratos de um restaurante japonês de Brasília.



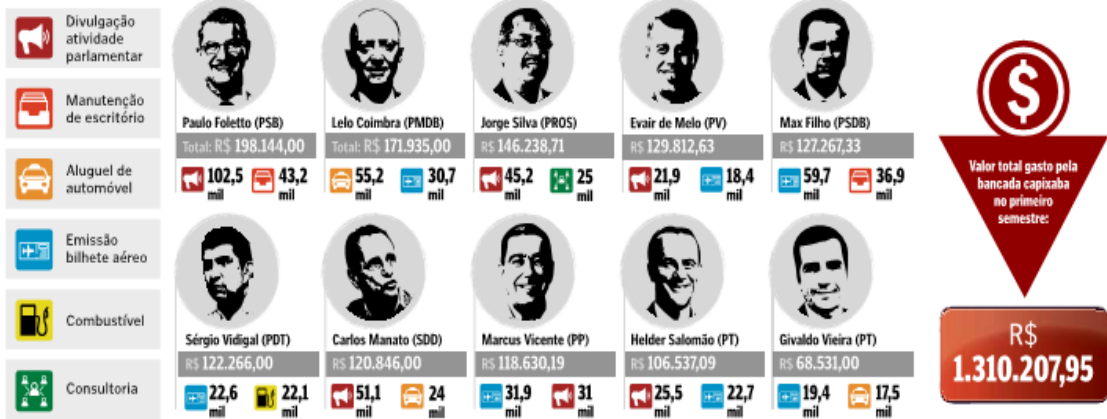
Bacon

Um prato de medalhão com bacon foi uma das escolhas de Max Filho (PSDB) em um restaurante de Brasília. O total da conta foi de R\$ 93,90.



34 **POLÍTICA**

A GAZETA DOMINGO, 2 DE AGOSTO DE 2015

COTA PARLAMENTAR NO 1º SEMESTRE**Gastança na Câmara dos Deputados**

No semestre, R\$ 1,3 milhão foi gasto com “penduricalhos”

Em 6 meses de mandato, gastos com gráfica e passagens aéreas elevaram as despesas

de NATALIA DEVENS
nccosta@redgazeta.com.br

Os R\$ 37.052 a que cada deputado federal do Espírito Santo tem direito a reembolsar por mês pelos gastos decorrentes de seu trabalho foram usados principalmente para custear produção de material gráfico para a divulgação da atividade parlamentar, passagens aéreas e despesas de manutenção dos escritórios.

Todos os gastos dos 10 parlamentares custaram R\$ 1,310 milhão aos cofres públicos. Os valores foram apurados no Portal da Transparência da Câmara e são referentes ao período de janeiro a julho.

PARA APARECER

309 mil

Foi o valor gasto por todos os deputados só com material de divulgação do mandato

NA DIANTEIRA

“Gastei muito com material de divulgação pois consegui uma emenda importante para o Estado. A população tem que ficar sabendo do meu trabalho”

PAULO FOLETTO (PSB)
DEPUTADO FEDERAL

Somente com a divulgação da atividade parlamentar foram R\$ 309 mil. Na emissão de passagens aéreas, a Casa desembolsou R\$ 235,5 mil. Para a manutenção de escritório, foram R\$ 197,3 mil.

OS CAMPEÕES

De fevereiro, quando começou a atual legislatura, até 31 de julho, Paulo Foletto (PSB) foi o deputado que mais usou os “penduricalhos” a que tem direito na Câmara: foram R\$ 198,1 mil em despesas com divulgação do mandato, passagens aéreas, postagens de cartas, combustível e outras. No caso dele, a principal despesa que “puxou” o valor para cima foi a publicidade do mandato, com produção de informativos e manutenção de redes sociais, que custou

REGALIAS DA BANCADA**Salário**

R\$ 33.763,00

Cota Parlamentar

É diferente para cada Estado. Para os do Espírito Santo, é de R\$ 37.052,05.

Despesas que podem ser pagas

- passagens aéreas;
- telefone celular;
- serviços postais;
- gastos com escritórios;
- alimentação;
- hospedagem;
- locação ou fretamento de veículos automotores, aeronaves ou embarcações;
- serviços de táxi,

- pedágio e estacionamento;
- combustíveis;
- serviços de segurança;
- contratação de consultorias e trabalhos técnicos;
- material gráfico de divulgação;

- **Morada**
Apartamentos funcionais ou R\$ 4.253 por mês para diárias em hotéis.
- **Verba de gabinete**
Destinada à contratação de pessoal. Cada deputado possui R\$ 92.053,20 disponíveis e pode empregar de 5 a 25 servidores.

R\$ 102,5 mil.

Em seguida, Lelo Coimbra (PMDB) aparece na lista com gastos da ordem de

R\$ 171,9 mil. No caso dele, o que mais pesou na conta foi o aluguel de automóveis e passagens aéreas.

Os outros deputados podem alcançar a marca deles, já que têm até três meses depois da data registrada na nota fiscal para relatar os gastos e, no caso da maioria, solicitar reembolso. As passagens aéreas, por exemplo, nem sempre indicam compra direta do deputado.

Com menos da metade do valor gasto por Foletto e Lelo, Givaldo Vieira (PT) foi o deputado que menos gastou a cota parlamentar nesses seis meses. Foram R\$ 68,5 mil ao todo. A maior despesa foi com deslocamentos aéreos (R\$ 19,4 mil), e, a menor, com divulgação do mandato (R\$ 1,5 mil).

leia amanhã

A GAZETA publica os gastos dos senadores capixabas com a cota parlamentar no 1º semestre.

Deputados negam excesso de despesas

O deputado federal Paulo Foletto (PSB) alegou que os gastos elevados com material de divulgação do mandato foram atípicos nesse semestre. “Consegui uma emenda importante para a agricultura e precisava divulgar, por isso fiz um material impresso para distribuir para todo o Estado”. Para ele, “não adianta simplesmente fazer o trabalho e o cidadão não conhecer”. Os gastos com escritório

também são altos pois ele mantém dois: um em Colatina e um em Vitória.

Lelo Coimbra (PMDB) declarou, por meio de nota, que usa os “recursos disponíveis no estrito exercício do mandato, com foco e todo esforço na busca de boas políticas públicas”.

Jorge Silva (Pros) também considera seus gastos dentro da normalidade. “Os fatos negativos ganham repercussão muito maior do

que os positivos. Preciso divulgar o que faço”.

Evair de Melo (PV) frisou que o pagamento da cota já é algo estabelecido na Câmara, e que, em contrapartida, tem uma “rotina de muito trabalho”.

Max Filho (PSDB) defende que a verba é importante para custear os deslocamentos. “Toda semana venho ao Espírito Santo e presto contas do meu mandato”, explicou.

Sérgio Vidigal (PDT) afirmou que nunca chegou a utilizar o limite máximo da cota. “Utilizo principalmente para comprar passagem aérea. Comprando com antecedência para não ficar muito caro”.

Carlos Manato (SDD) gastou a maior parte da cota para a divulgação do mandato parlamentar. “Sempre em abril, agosto e dezembro eu faço um informativo com projetos meus

BREINALDO FERRIGNO / CÂMARA



Paulo Foletto disse que gastos foram atípicos

e atividades do mandato. Marcus Vicente (PP) considera que usou a cota dentro do que é permitido pelo ato da Mesa, observando o princípio da razoabilidade.

Helder Salomão (PT), por meio de nota, informou que “a cota parlamentar é utilizada com muita responsabilidade para desenvolver as atividades do mandato e será sempre utilizada com muito zelo”.

Givaldo Vieira (PT) não foi localizado para comentar o assunto.

ANEXO D – CARTAS PUBLICADAS NO JORNAL A TRIBUNA

Buracos

Cuidado pra não cair nos buracos! Em muitos lugares da nossa cidade, em bairros, rodovias, em diversos lugares, eles sempre estão entre nós: os buracos!

Eles estão dificultando o tráfego nas rodovias, causando problemas aos moradores de muitos bairros, atrapalhando os deficientes físicos em suas locomoções etc.

E pior ainda, quando chove, tanto para os que passam de carro quanto para os pedestres. Esses problemas ocorrem, muitas vezes, por causa de restos de obras, calçamentos malfeitos, asfaltos não cuidados, mas tudo isso tem solução, se o governo refizesse a pavimentação.

Porém, nada fazem, e a população se arrisca dia após dia em seus bairros e rodovias.

E todo o dinheiro de impostos? Para onde vai? O governo não consegue pelo menos tampar buracos?

Corrupção

Na Operação Lava a Jato, não faltam críticas à Lei Anticorrupção. Ela tem o objetivo de punir as pessoas envolvidas em “malfeitos”. Há um projeto para suavizar as punições às empresas. O argumento é que pode “matar” a economia brasileira.

Mas essa tese não se sustenta, até porque os impostos já estão altíssimos e a tendência é só piorar.

Queremos combater a corrupção, isto já está nos pesando, eles erram e a gente que paga?

Que injustiça! Onde está o país da Pátria Amada?

Política

Um resumo sobre a reportagem que eu li no jornal **A Tribuna**. Depois de ter colocado o Brasil na lama, Dilma Rousseff pretende reduzir 10 de seus 39 ministérios. A Presidente afirmou que o governo errou. Ela não levou muito a sério a crise e agora virou uma avalanche.

Os impostos só estão subindo, empresas estão fechando as portas, muitas pessoas desempregadas e, mesmo com tudo isso acontecendo, ainda tem aquelas pessoas que fazem parte da corrupção. Será que o Brasil nunca vai mudar?

Cadê a polícia?

Jardim Carapina, na Serra, é o bairro com o maior índice de mortes e de roubos. Os moradores se sentem ameaçados diante desses problemas, porque além de correrem risco de vida, o bairro está bem acabado, sem iluminação e poucas ruas asfaltadas.

Eu acho que não é falta de policiamento no bairro, porque o que mais tem lá é polícia. A respeito das condições inadequadas das ruas e da iluminação, eu acho que os moradores devem fazer uma reunião com o prefeito para resolver esses problemas.

Mas, já o problema de mortes, roubos e tráfico na região, basta os moradores se conscientizarem e colaborarem com a polícia.

Violência

Aonde vamos chegar com toda essa violência nos bairros do município da Serra? Os moradores já não têm mais vontade de sair para trabalhar ou até mesmo para estudar, pois enquanto estão esperando o ônibus são assaltados logo de manhã. E também os alunos a caminho da escola são assaltados, e até os materiais escolares são roubados. As escolas deveriam ter policiamento 24 horas.

As pessoas são informadas a não reagirem a assaltos porque se não vão acabar feridas, certo? E as que não reagem? Acabam sendo feridas do mesmo jeito.

Esses indivíduos não se importam com nada, além de roubar ainda acabam com a vida de pessoas inocentes.

Corrupção

Minha opinião é sobre o ato de corrupção que está acontecendo na política e que a política no Brasil não é muito boa.

A corrupção está sempre acontecendo no Brasil porque os políticos não são rigorosamente punidos. Por causa disso, não acontece nada com eles só porque são políticos.

Essa corrupção vai sempre acontecer na política do Brasil. Sendo assim, eles vão ficar impunes, e os brasileiros não sabem o que fazer em meio a tanta corrupção.

Cadê as faixas?

Sempre vejo comerciais, notícias e reportagens do governo sobre as pessoas não utilizarem as faixas de pedestres. Mas, como reclamam se nem sempre as faixas estão em bom estado ou então não existem?

No bairro onde moro (Mangueiros), quase não há faixas de pedestres e as que existem estão em péssimo estado.

Nessas situações, eu me pergun-

to: do que vale todos esses impostos que cobram da sociedade se não investem em benefícios para os bairros, como faixas de pedestres?

Descaso

Sempre ouvimos vários moradores reclamando do descaso das autoridades em relação à segurança da população. Vários bairros são muito temidos pelo tráfico de drogas e alto índice de mortalidade.

Onde está a segurança da população? Não sabemos! Mas, precisamos correr ou até mesmo protestar para que as autoridades olhem para toda população.

Para conseguirmos minimizar o problema, sugiro uma parceria entre o governo do Estado e a prefeitura. Assim, talvez, poderíamos viver uma vida mais tranquila.

Meio ambiente?

Os políticos falam muito sobre não poluir o meio ambiente, mas são os primeiros a poluir. A Prefeitura da Serra construiu um conjunto de casas em Bicanga no qual o esgoto das casas foi projetado para cair em um rio onde muitas aves e animais se refrescam.

Eu acho isso uma falta de respeito. Eles poderiam usar o sistema de tratamento de esgoto da Cesan, que fica a menos de 500 metros do local.

Poxa, vamos mudar esse quadro de poluição para que as gerações futuras possam desfrutar de um mundo melhor no futuro.

Lava a Jato

Li uma reportagem em que o assunto destacado era a Operação Lava Jato. Ela relatava que supostas empresas de fachada estavam sendo utilizadas como intermediárias para pagamento de propina, enviando-a para a construção da sede da Petrobras, e a mesma recebia mais de milhões para o pagamento de propina.

É um absurdo saber que enquanto trabalhamos, empresas sem ao menos uma localização, recebem mais de milhões. É aí que vemos a grande importância que o povo brasileiro tem para eles. É a mais pura verdade.

Protestos II

"879 mil vão às ruas no país". "O povo brasileiro acordou": foi o que todos pensaram nos protestos recentes. No dia 15 de março teve 1 milhão de pessoas nas ruas protestando contra o governo, a Dilma e o PT. Em outro dia, 16 de agosto, teve 879 mil pessoas nas ruas, e é sobre isso que aborda a reportagem de A Tribuna do dia 17 de agosto.

As pessoas apoiaram o juiz que investiga os casos de corrupção da Petrobras, Sérgio Moro. Quem levantou bandeiras de "impeachment" ou pedindo justiça, eu apoio. Continuem protestando, povo brasileiro, pois nós temos poder para melhorar nosso País. Uma Presidente que não está dando conta de cuidar dele, não merece ficar à frente.

Falta de sinalização

Os pontos de ônibus que atendem os moradores de alguns lugares da Serra não têm sinalização nem nada que indique que ali é um ponto de ônibus ou algo assim. Quem sofre com as consequências são os moradores, mas como sempre ninguém toma providências.

Reivindicação

Não acho que continuar protestando seja a melhor opção, pois hoje no Brasil políticos fazem o que bem querem, sem saber se a nação brasileira vai concordar ou não.

Temos que achar outro jeito de

reivindicar, algo que possam notar. Não temos que fazer só protesto, afinal existe muito jeito de reivindicar algo. Podemos começar fazendo matérias em redes de TV e reportagens, achar um jeito para que eles possam parar para refletir no que eles estão fazendo para melhorar o nosso Brasil.

Protestos

Reportagem do jornal **A Tribuna**, publicada em 19 de agosto de 2015, fala sobre a forma que o deputado Enivaldo falou com as pessoas que estavam protestando na rua. Depois, ele acabou pedindo desculpa.

Na minha opinião, nem sempre protestos ajudam, mas as pessoas que acham que ajudam têm que ir mesmo atrás dos direitos delas porque estes políticos só estão sabendo roubar das pessoas, aí elas ficam revoltadas e se juntam para protestar.

Corrupção

Sushi e cafezinho com dinheiro público. A corrupção anda aumentando cada vez mais, não é mesmo? Não só a corrupção roubando diretamente os cofres públicos, como se não bastasse, agora os políticos utilizam dinheiro público para coisas inúteis.

Cota parlamentar? Para aumentar a revolta, eles possuem R\$ 37.052,05 mensalmente para gastos em mandatos parlamentares que, na verdade, são utilizados para coisas sem necessidade.

Onde fica a população nisso? Pessoas morrendo sem ter o acesso médico devido e a educação pedindo socorro! Pessoas sem segurança alguma até quando estão indo para a escola. É simplesmente revoltante.

Notícia

Brasil vira notícia no exterior. Saiu no jornal **A Tribuna** do dia 17 de agosto que a mídia mundial destacou as manifestações que ocorreram no Brasil. O **The New York Times**, na versão digital do jornal norte-americano, disse que milhares de pessoas foram às ruas para pedir o impeachment da presidente Dilma Rousseff por causa da corrupção e a crise econômica.

A publicação afirmou que foi o terceiro maior deste ano. Fizeram uma entrevista com um médico de 62 anos que reclamou da falta de líderes políticos que possam substituir a presidente.

Particularmente eu acho que não é só a Presidente que deveria sair e sim todos, mas quem irá substituí-la? "Os bandidos de verdade estão em Brasília tudo solto" (Cone Crew

Diretoria)

Política

Quando falamos em política, o que vem a cabeça é roubo e a crise econômica. Aliás, o que mais me deixa indignada é a forma como a Presidente vem governando o Brasil, sem nenhuma responsabilidade com o povo.

Os brasileiros estão fartos de ter que pagar por impostos que crescem cada vez mais, pois são os mais

humildes que pagam por isso, que sofrem com o desemprego, que trabalham muito para ganhar pouco, enquanto o governo ganha absurdos de dinheiro para não fazer nada. Aliás, o que fazem é aumentar os impostos que ficam absurdos cada dia mais.

Água II

Hoje em dia está faltando água em vários bairros, cidades e estado. Normalmente tem várias pessoas gastando água em calçadas, carros, varandas. Será que ainda não caiu a ficha que sem água iremos morrer! Devemos poupar a água para manter o meio ambiente lindo.

Como será que a nossa Presidente está lidando com isso? E as falsas mentiras da Dilma Rousseff com relação ao povo e ao "Minha casa, Minha vida"? Será que nenhum morador conseguiu uma casa por meio do programa Minha casa, Minha vida?

Os brasileiros (ou moradores de um determinado lugar) já não querem mais a presidenta Dilma como representante do Brasil.

Hospital

Moradores da região de Linhares e bairros próximos reclamam, e com razão, sobre as condições estruturais e de higiene do Hospital Geral de Linhares. Algumas das reclamações são de mofo e fungos nos banheiros, e a falta de maçanetas nas portas. Imagina entrar em um hospital e sair com infecção generalizada causada pelo descaso com os banheiros? Absurdo, né?

Mas, para onde vai nosso dinheiro? Cadê os impostos cobrados rigorosamente? Tantas promessas, estamos cansando disso tudo. M

esmo sabendo de tudo isso, ainda podemos dizer que a saúde e a educação não são prioridade e não são de tanta importância, até porque os filhos dos políticos podem pagar o melhor plano de saúde e os melhores hospitais... Temos que parar de tentar tampar o sol com a peneira.

Dólar elevado

O aumento do dólar afeta muito a vida dos brasileiros, mas principalmente as dos grandes empresários que importam produtos de fora do Brasil e tem que pagar em dólar.

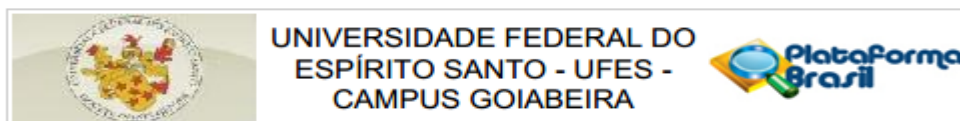
Os exportadores aproveitam o dólar elevado para exportar seus produtos e serem pagos com a moeda americana que está em alta.

ANEXO E – CARTA PUBLICADA NO JORNAL A GAZETA

Corrupção

Minha opinião é sobre o ato de corrupção que está acontecendo na política e que a política no Brasil não é muito boa. A corrupção está sempre acontecendo no Brasil porque os políticos não são rigorosamente punidos. Por causa disso, não acontece nada com eles, só porque são políticos. Essa corrupção vai sempre acontecer na política do Brasil. Sendo assim, eles vão ficar impunes, e o brasileiros não sabem o que fazer em meio a tanta corrupção.

ANEXO F – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Prática de leitura, produção de textos e análise linguística em aulas de Língua Portuguesa: possibilidades didáticas a partir do trabalho com o gênero carta do leitor.

Pesquisador: Juliane Nogueira de Sá

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 48277815.5.0000.5542

Instituição Proponente: Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.256.254

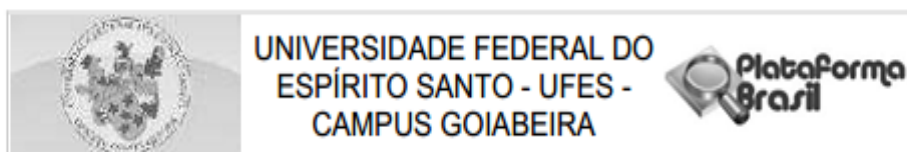
Apresentação do Projeto:

Muitos são os questionamentos sobre o ensino de Língua Portuguesa na educação básica. Questiona-se e pesquisa-se sobre a maneira como a gramática está sendo ensinada e como ela poderia ser. Mesmo com iniciativas inovadoras, sabemos que muita atenção ainda é dada ao ensino de nomenclaturas gramaticais e pouca importância ao reconhecimento de suas funções em um texto. Nossa proposta gira em torno do ensino de língua materna por meio dos gêneros textuais-discursivos, pois, assim, acreditamos ser possível aliar o estudo do texto à produção textual e à análise linguística. Neste trabalho, por meio de uma pesquisa-ação, pretendemos desenvolver e aplicar uma sequência didática, utilizando o gênero carta do leitor, para mostrarmos uma possibilidade de ensino de análise linguística.

Objetivo da Pesquisa:

A finalidade desta pesquisa é elaborar uma sequência didática com enfoque no gênero carta do leitor e aplicá-la em uma turma de nível médio de uma escola pública localizada na Serra, a fim de verificar os resultados de um trabalho que busque aliar a prática de leitura, produção textual e análise linguística. São alguns objetivos desta pesquisa: contribuir para os estudos sobre

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras **CEP:** 29.090-075
UF: ES **Município:** VITORIA
Telefone: (27)4009-7840 **E-mail:** aroeiraka@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.256.254

seqüências didáticas no trabalho com leitura, produção textual e análise linguística em língua materna na educação básica; aplicar a seqüência didática na turma participante da pesquisa; analisar os resultados da seqüência didática, por meio das produções textuais dos alunos e dos episódios de sala de aula.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há risco mínimo de constrangimento ao participar desta pesquisa: quando da realização de atividades de reescrita da carta do leitor, se houver qualquer dificuldade em relação ao modo como será feita a reescrita das cartas, isso será minimizado por intervenções orais para esclarecimento de possíveis dúvidas que os alunos tenham e também pela utilização de bilhetes orientadores acompanhando as cartas produzidas inicialmente, com vistas a esclarecer a cada um, em particular, o que é necessário rever no texto produzido. Os resultados obtidos com esta pesquisa permitirão dizer se a metodologia da seqüência didática possibilita articulação de práticas de leitura, escrita e análise linguística, ressignificando, assim, o ensino de língua na escola. Além disso, será possível dizer se o trabalho com o gênero carta do leitor e seus diversos temas pode desenvolver nos alunos a crítica e a reflexão, além de proporcionar o ensino de leitura, produção textual e análise linguística

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A metodologia de análise de dados desta pesquisa será qualitativa e acontecerá por meio de cotejo entre as primeiras produções dos alunos e suas produções finais, fazendo-se análise interpretativa das duas versões. Além disso, serão também analisados episódios de sala de aula, tanto no momento de observação das aulas quanto no de aplicação da seqüência didática.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos estão anexados e devidamente instruídos.

Recomendações:

Não há recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

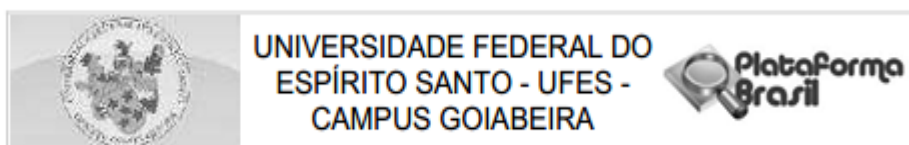
Não há pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

Projeto aprovado por esse comitê, estando autorizado a ser iniciado.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN	
Bairro: Goiabeiras	CEP: 29.090-075
UF: ES	Município: VITÓRIA
Telefone: (27)4009-7840	E-mail: aroeiraka@hotmail.com



Continuação do Parecer: 1.256.254

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_570986.pdf	03/09/2015 11:34:52		Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoatual.pdf	03/09/2015 11:25:13	Juliane Nogueira de Sá	Aceito
Outros	Termo de assentimento certo.pdf	14/08/2015 17:02:04		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO JULIANE.pdf	14/08/2015 17:01:17		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE certo.pdf	14/08/2015 17:00:50		Aceito
Outros	TERMO DE ANUÊNCIA.pdf	13/08/2015 17:14:21		Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 02 de Outubro de 2015

Assinado por:
KALLINE PEREIRA AROEIRA
(Coordenador)

Endereço: Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN
Bairro: Goiabeiras CEP: 29.090-075
UF: ES Município: VITORIA
Telefone: (27)4009-7840 E-mail: aroelraka@hotmail.com