

# O GÊNERO TEXTUAL CARTA ABERTA EM LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS DO 9º ANO: A SEQUÊNCIA DIDÁTICA E A PROPOSTA DE PRODUÇÃO ESCRITA

## THE TEXTUAL GENRE OPEN LETTER IN DIDACTIC BOOK OF PORTUGUESE OF THE 9TH GRADE: THE DIDACTIC SEQUENCE AND THE PROPOSAL OF WRITTEN PRODUCTION

Dafhine Alves Silva Santos<sup>1</sup>

Lucas Henrique de Omena<sup>2</sup>

Fabiana Pincho de Oliveira<sup>3</sup>

**Resumo:** O presente trabalho descreve e analisa um capítulo sobre o gênero Carta Aberta em um livro didático de Língua Portuguesa para estudantes do 9º ano do ensino Fundamental II, discutindo sobre as propostas de produção escrita dentro de uma Sequência Didática (SD). Os teóricos mobilizados para esse estudo, além das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), são: Antunes (2003), Araújo (2013), Garcia (2010) e Pasquier e Dolz (1996). As reflexões advindas da análise sugerem pequenos movimentos em direção a uma produção textual socialmente contextualizada e preocupada com demandas sociais da comunidade local. No entanto, no que concerne à sequência didática, percebe-se uma saturação devido ao número de outros gêneros trabalhados no capítulo analisado. Além disso, o material didático dá pouca relevância às questões linguístico-gramaticais que requerem atenção especial para a intervenção do professor nos momentos de reescrita do texto. Entende-se que cabe ao/a docente analisar os percursos dessa SD, a fim de melhor adequar o conteúdo às necessidades dos estudantes e às limitações de tempo na sala de aula.

**Palavras-Chave:** Carta Aberta. Gêneros Discursivos. Produção Textual. Sequência Didática. Sociointeracionismo.

**Abstract:** The present work describes and analyzes a chapter on the Open Letter genre in a Portuguese language textbook for students of the 9th year of Elementary School II, discussing the proposals of written production within a Didactic Sequence. The theorists mobilized for this study, in addition to the guidelines of the Common National Curriculum Base (CNCB), are Antunes (2003), Araújo (2013), Garcia (2010) and Pasquier and Dolz (1996). The reflections arising from the analysis suggest timid movements towards a textual production that is socially contextualized and concerned with the social demands of the local community. However, with regard to the Didactic Sequence, there is a saturation due to the number of other genres worked on in the analyzed chapter. In addition, the didactic material offers attention to linguistic issues that require special attention for the grammar teacher's intervention in the teacher's rewriting moments. It is understood that the teacher to analyze the DS pathways in order to better adapt the content needs to students and time needs in the classroom.

**Keywords:** Open Letter. Discursive Genre. Text Production. Didactic Sequence. Sociointeractionism.

---

<sup>1</sup> Graduanda em Letras/Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas. Monitora da disciplina Teoria Linguística 1.

<sup>2</sup> Graduando em Letras/Português na Faculdade de Letras na Universidade Federal de Alagoas.

<sup>3</sup> Professora Doutora da Faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Tutora do Programa de Educação Tutorial Letras (PET Letras).

## 1. Introdução

Percebem-se, atualmente, os esforços para centralizar o foco do ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) no estudo dos gêneros textuais-discursivos, em detrimento do espaço que antes era ocupado pela gramática normativa e seu ensino por meio de frases isoladas e descontextualizadas. Notável também é a fossilização ou um tipo de palimpsesto que o método metalinguístico criou no ensino de LP, visto que, mesmo depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), que já alteravam o direcionamento do ensino de LP, era perceptível a insistência da gramática descontextualizada nas práticas docentes, embora existissem indícios de sua pouca efetividade.

A natureza desses documentos orientadores e paramétricos tem caráter reformador, ou seja, as mudanças vão se dando gradualmente e à medida que vão tomando os espaços de discussões e de burocracia das escolas. Se predominantemente por meios burocráticos, existe a possibilidade de toda a mudança ter sido dada sem a devida reflexão e, por isso, mesmo que novo, o método e/ou o foco podem herdar as antigas problemáticas, como também originar novas.

O ensino dos gêneros, por exemplo, tem discutido e alertado para os possíveis vícios metodológicos que se podem cometer, como é o caso de a preocupação desses estudos virarem uma “camisa de força”, em que a normatividade gramatical é transformada num cumprimento obrigatório da estrutura de cada gênero. Outro ponto problemático é o foco nas atividades de produção de texto nos diversos gêneros apenas em seu caráter estrutural, dispensando sua dimensão discursiva e sociointeracional.

É com vistas a essas reflexões que o presente trabalho busca analisar um livro didático de Língua Portuguesa do 9º ano do Fundamental II, adotado na rede de ensino estadual de Alagoas. O *corpus* de análise é uma proposta de produção do gênero Carta Aberta. Os objetivos são descrever a proposta e refletir sobre os aspectos do estudo dos gêneros e da produção textual, problematizados e indicados por alguns teóricos, como também pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e que podem ser encontrados no material didático em análise. Dessa forma, entende-se que é necessário se debruçar sobre o ponto focal, a proposta de produção textual, levando em consideração toda uma sequência didática realizada em torno.

Para tanto, o presente artigo está dividido, além da **Introdução**, em: (a) **As concepções de escrita e de texto na escola**, em que são expostos conceitos e posicionamentos que respaldam esta pesquisa, como a visão sociointeracionista da linguagem (ANTUNES, 2003), a ideia de Sequência Didática (PASQUIER; DOLZ, 1996; ARAÚJO, 2013) e a planificação, a

revisão e reescrita do texto (ANTUNES, 2003; PASQUIER; DOLZ, 1996); (b) **O Gênero Carta Aberta**, que descreve e analisa o capítulo 2 “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano” (ORMUNDO; SINISCALCHI, 2018), mobilizando conceitos do aporte teórico e das orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e (c) **Considerações Finais**, que reúne pontos importantes, trazendo-os para uma reflexão final.

Na próxima seção, portanto, são abordados os conceitos teóricos mobilizados nas análises posteriores.

## 2. As Concepções de Escrita e de Texto na Escola

Nesse primeiro momento, é necessário situar os princípios teóricos norteadores para proceder à análise do *corpus*, assim como toda prática pedagógica carece de suporte teórico para direcionar seus objetivos, objetos de estudo e procedimentos (ANTUNES, 2003).

Destaca-se que Antunes (2003) defende a ideia de professor/a como inseparável de sua função de linguista e pesquisador/a, que tem por base princípios teórico-científicos consistentes e que observa, reflete e problematiza os fatos da língua. Para a autora, a falta ou o desconhecimento das teorias do funcionamento da linguagem dificulta e afasta os professores/as das práticas ideais.

Ainda com Antunes (2003), entende-se que duas grandes tendências têm marcado os estudos linguísticos: 1) a língua como um sistema de signos e regras abstratos, que pouco se preocupa com suas efetivas realizações; e 2) a língua como atividade social e sempre realizada em situações concretas de comunicação.

De acordo com Marcuschi (apud GARCIA, 2010), essas duas tendências influenciaram as concepções de escrita presentes em 4 (quatro) distintas fases do ensino da escrita na escola:

a) Anos 50 – a produção de texto implicava a ideia de domínio dos conteúdos gramaticais e de criação original do texto sem suporte contextualizador — portanto, longe da ideia de que o sentido é construído dentro de uma determinada circunstância;

b) Anos 60 e 70 – o texto é concebido como objeto que parte do emissor para o receptor e que tem como função transmitir uma mensagem entendível. Ou seja, nessa fase a clareza é o aspecto central da produção textual;

c) Anos 80 – o texto é entendido como forma de interação e a escrita como uma produção de fato, como ato;

d) Anos 90 – a concepção Bakhtiniana de gêneros textuais e do texto como prática social, cuja produção de sentido não se realiza por si só, influencia o ensino da escrita. Com

isso, objetiva-se a participação crítica e ativa dos discentes nas práticas de linguagem no cotidiano social, sendo a escola um espaço de ensaio dessas práticas.

Do alinhamento das tendências dos anos 80 e 90, Antunes (2003) compreende a ideia de que

[...] as línguas só existem para promover a interação entre as pessoas [e que por isso] nos leva a admitir que somente uma concepção interacionista da linguagem, eminentemente funcional e contextualizada, pode, de forma ampla e legítima, fundamentar um ensino da língua que seja, individual e socialmente, produtivo e relevante. (ANTUNES, 2003, p. 41).

A tendência interacionista, segundo Antunes (2003), compreende a língua como aquela que se “atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (ANTUNES, 2003, p. 42). Em outras palavras, trata-se da língua como instrumento de interação e que se materializa inseparável dos contextos sociais de sua realização. Além disso, a autora afirma que a escrita não é uniforme, pois varia a depender das funções que pretende cumprir dentro de uma determina situação, concretizando-se, assim, em um dos diversos gêneros à disposição.

Em conformidade com a ideia interacionista da linguagem, Antunes (2003) conceitua a escrita como atividade interativa, por meio da qual busca expressar opiniões, informações, intenções e visões de mundo. Interativa também porque pressupõe quem o leia, visto que todo texto é sempre produzido para o outro. Por conseguinte, Antunes (2003) critica as propostas de produção de texto demandadas no vazio, ou seja, sem que haja um destinatário, o que Pasquier e Dolz (1996) chamaram de textos escolares, pois esse se limita a ser apenas um meio pelo qual se avalia o aluno numericamente. A produção textual, portanto, fica nesse limbo na qual a escola se tornou, onde tudo lá produzido se encerra em seus próprios fins, não se convertendo em real aprendizagem e, muito menos, em material circulado amplamente na sociedade.

Dialoga com essa problemática a ressalva de Garcia (2010) quanto aos gêneros textuais como base para o ensino de Língua Portuguesa, visto que eles, por si sós, não garantem que as dificuldades dos estudantes em escrever textos sejam resolvidas. A autora, pautando-se em Dolz, Gagnon e Decândio (2010), elenca as diferentes naturezas dessas dificuldades: a) motivacional – os interesses e necessidades do/a estudante não são levados em conta; b) enunciativa – apagamento do dialogismo implicado e da polifonia empregada (as vozes trazidas) na composição do texto; c) procedimental – dado que não são trazidas para a sala de

aula as estratégias que auxiliam na produção do texto, como a planificação, a textualização, o ajuste na releitura, a revisão e a reescrita; d) textuais – o desconhecimento do gênero a ser produzido, como também das tipologias de texto (narrativo, descritivo, expositivo, argumentativo e dialogal); e) linguísticos – o domínio de aspectos sintáticos e morfológicos necessários para a construção de texto; f) ortográficos – o domínio das regras ortográficas e g) sensorio-motores – aspecto ligado ao traçado legível das letras, em outros.

O reconhecimento dessas dificuldades de escrita está em sintonia com a concepção de escrita como processo, defendida por muitos autores, entre eles Antunes (2003) que explica a importância de se considerar as etapas anteriores e posteriores envolvidos na escrita, como: 1) planejamento, 2) o ato da escrita, 3) revisão e reescrita.

Segundo a autora, a etapa 1 envolve delimitar o tema; elencar objetivos; escolher o gênero que melhor atinja tais objetivos; delimitar a ordenação de ideias, determinando como e quais informações serão organizadas e distribuídas ao longo do texto; e prever as condições de seus leitores.

Sobre a etapa 2, a da escrita, Antunes (2003) afirma que é o momento em que o planejado ganha corpo e se constrói com a escolha de palavras e de estruturação das frases, sempre tendo em vista as situações concretas de comunicação.

A terceira etapa trata-se da revisão e reescrita, fase em que, segundo a autora, o escritor do texto analisará sua produção para avaliar: se ela atende aos objetivos planejados; se tem unidade temática, coerência e clareza de ideias; se há coesividade entre os segmentos do texto; se segue as normas sintáticas; e se a ortografia, pontuação e paragrafação estão adequadas.

Sobre esses procedimentos, Antunes (2003) explica que

[a] natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes. (ANTUNES, 2003, p. 56).

Em outras palavras, o vaivém de alguns procedimentos é comum à ideia do texto como interação e de escrita como processo, visto a importância de se adequar à escrita para que o outro compreenda, necessitando, portanto, de várias revisões e reescritas.

Entendem-se como importante para esta pesquisa alguns apontamentos realizados no decálogo de Pasquier e Dolz (1996), pontos que precisam ser considerados ao trabalhar a produção de texto na escola: a diversidade textual; a aprendizagem precoce; a aprendizagem

em espiral; as tarefas complexas como iniciadoras; o ensino intensivo; os textos sociais; a revisão como atividade de aprendizagem; o método indutivo; a regulação externa e interna e a sequência didática. Alguns desses pontos, como serviram à análise, são abordados a seguir.

Sobre sequência didática (SD), Pasquier e Dolz (1996) entendem que tal método rejeita a ideia da escrita como “dom”, em que as propostas de produção de texto bastariam por si; visto que, para os autores, a SD pressupõe as possibilidades de aprendizagem do estudante para escrever diferentes gêneros textuais por meio de um ensino sistemático e progressivo. Além disso, o método em questão respalda a aprendizagem de objetivos claros ao alunado.

Quanto à ideia de aprendizagem em espiral na produção de textos, Pasquier e Dolz (1996) entendem que consiste no trabalho de um gênero de forma gradual nas diversas fases escolares, de forma a retomar um gênero já abordado, estudando-o em outra perspectiva ou em outros de seus aspectos.

Sobre a ideia de principiar por tarefas mais complexas, os autores contrariam a abordagem aditiva, quando o processo vai do simples ao complexo; ou seja, das frases soltas ao texto completo. Para Pasquier e Dolz (1996), tal método mostrou-se ineficaz, sugerindo o contrário: que se partam exatamente do complexo, para ir ao mais simples e voltar ao complexo. Nesse caso, a atividade global determinaria quais habilidades específicas os estudantes devem aprender para resolver o problema no seu todo.

Concernente ao ensino intensivo da escrita de textos, os autores explicam que o trabalho deve ser “[...] concentrado num período breve, de não mais do que duas ou três semanas” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 4) e sem que haja interrupções nos trabalhos dedicados a um mesmo gênero.

Nas concepções de textos escolares e textos sociais, pontos de alicerce desta pesquisa, os autores entendem que existem propostas de produção de texto com o intuito único de exercitar a escrita, sem uma finalidade maior; enquanto que os textos sociais são aqueles que possuem ampla circulação na realidade social e são dotados de um papel interacionista.

Pasquier e Dolz (1996) endossam as ideias de Antunes (2003) ao falar da necessidade de se considerar a revisão e a reescrita como parte integrante no processo de produção textual, por exemplo: aprendendo as técnicas próprias da revisão, como apagar, substituir e/ou deslocar; e trabalhando as diferentes dimensões do texto nas dificuldades apresentadas, como pontuação, tempos verbais e coesão.

E, para finalizar as reflexões suscitadas por Pasquier e Dolz (1996), o método indutivo trata-se de conduzir o discente à apropriação de saberes indispensáveis à resolução de uma

tarefa ou um problema, propondo um rompimento com os métodos de transmissão do conhecimento. Dessa forma, o alunado refletiria sobre o funcionamento linguístico por meio de observações e exercícios concretos.

A próxima seção se iniciará por uma contextualização da Carta Aberta nos documentos oficiais, seguida pela descrição e análise da proposta de produção textual no livro selecionado, utilizando-se dos conteúdos teóricos discutidos.

### **3. O Gênero Carta Aberta**

Antes de analisar a proposta de produção da Carta Aberta no livro didático selecionado, é preciso entender as especificidades desse gênero.

O estudo do gênero Carta Aberta é previsto na BNCC, no campo da atuação da vida pública, o qual se preocupa em ampliar e tornar os jovens aptos para sua atuação política e social. Para tanto, requer a aprendizagem das formas e dos canais de participação, inclusive os digitais, que envolvam questões de interesse público e coletivo. Como desdobramento, a BNCC orienta o desenvolvimento de habilidades como a produção e leitura de gêneros comuns às atividades políticas e sociais, como exemplo das leis, dos fóruns, das petições e da Carta Aberta nos contextos das agremiações e da comunidade civil.

O documento oficial explica que abordar esses gêneros é uma forma de fomentar o protagonismo do alunado, pois possibilita o envolvimento dos interesses desses jovens nos contextos de desenvolvimento de ações e projetos sociais e/ou culturais de suas comunidades. Estudar gêneros como a Carta Aberta seria um meio para que os/as estudantes reconhecessem sua função social, ao passo que estudam recursos, elementos linguísticos e demais semioses envolvidas na produção do texto.

A análise que se segue tem como *corpus* o capítulo 2 chamado “Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano” do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem*, escrito por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. Contendo 288 páginas, divididas em 08 (oito) capítulos, o livro foi publicado em 2018 pela editora Moderna. É importante mencionar que o material de ensino é recomendado pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), faz parte de uma coletânea de materiais didáticos dedicados aos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e adotado em escola pública de Maceió, Alagoas.

O capítulo 2<sup>4</sup>, sobre Carta Aberta, que constitui nosso objeto de análise, começa correlacionando o gênero ao Poema-protesto, gênero trabalhado no capítulo 1, visto que ambos objetivam se posicionar diante de algum problema social.

A sequência didática inicia-se com a leitura de uma Carta Aberta intitulada “1º de outubro – Dia Nacional e Internacional do Idoso, Carta Aberta à população” (Seção Leitura 1), dando poucas informações sobre os aspectos estruturais. O texto questiona e alerta para os direitos não efetivados que garantam o bem-estar e a inclusão do idoso em contextos sociais diversos. Após a leitura, segue-se com uma seção de questões, chamada “Desvendando o texto”.

O grupo de cinco questões objetiva que o aluno: a) induza as características estruturais do gênero Carta Aberta e suas possibilidades de produção, como os recursos enumerativos que podem e foram empregados no texto; b) trabalhe os aspectos interpretativos e discursivos — identificando as motivações e as intenções da autora, bem como explicitando e refletindo o caráter ideológico que o gênero pode assumir; c) compreenda os aspectos sociointerativos do gênero Carta Aberta nesse contexto social situado; d) perceba o papel da coesão no texto e e) se posicione em torno das propostas trazidas no texto.

Na seção “Como funciona uma Carta Aberta”, busca-se suscitar a observação dos estudantes em relação: à situação de comunicação da Carta Aberta, aos aspectos de estrutura — como a localização do nome e da impessoalidade — e aos efeitos de sentido do título do texto, abordando o gênero de forma mais específica do que no tópico anterior. Além disso, é solicitado que o alunado faça uma comparação entre a carta de Franz Kafka à sua noiva e a Carta Aberta, para que se perceba o caráter íntimo da primeira e mais impessoal da segunda, bem como os objetivos de produção e os limites de circulação.

É importante ainda destacar a presença do balão informativo sobre o gênero Carta Aberta, possibilitando que os/as alunos/as dialoguem com suas induções em relação ao gênero com a teoria. Trata-se, pois, de um movimento interessante, em que os/as discentes confirmam ou corrigem as hipóteses por eles/elas construídas.

Os alunos/as são colocados/as, portanto, desde o primeiro momento do capítulo, ante uma tarefa global ao ler a Carta Aberta da Seção Leitura 1. Apenas num segundo momento são propostas atividades mais específicas em relação ao gênero estudado, antes que o alunado se

---

<sup>4</sup> Necessário dizer que há dois momentos de propostas de produção textual: a primeira, na página 63, após a realização de leituras do gênero e a segunda na página 82, em que se percebe uma proposta que abarca a produção de outros gêneros.



confronto de novo com um exercício mais complexo. Ou seja, o livro segue uma abordagem indutiva quanto à metodologia.

Após a Seção “Como funciona uma Carta Aberta”, o/a discente, já com algum conhecimento prévio, é apresentado/a a mais uma Carta Aberta (Seção Leitura 2). Desta vez, o texto “Carta Aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’” servirá de mote para as questões do tópico seguinte.

As seções Leituras 1 e 2, a partir do momento que possibilitam ao alunado analisar as características específicas do gênero Carta Aberta, trabalham a habilidade EF69LP27, que propõe

Analisar a forma composicional de [...] textos reivindicatórios: cartas de reclamação, petição (proposta, suas justificativas e ações a serem adotadas) e suas marcas linguísticas, de forma a incrementar a compreensão de textos pertencentes a esses gêneros e a possibilitar a produção de textos mais adequados e/ou fundamentados quando isso for requerido. (BRASIL, 2016, p. 149)

Ainda na BNCC, a habilidade EF89LP19 reafirma a orientação anterior quando explica a necessidade de

Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas abertas [...] apresentadas ou lidas nos canais digitais de participação, identificando suas marcas linguísticas, como forma de possibilitar a escrita ou subscrição consciente de [...] textos dessa natureza e poder se posicionar de forma crítica e fundamentada frente às propostas. (BRASIL, 2016, p. 183)

Logo, realizar as leituras das cartas abertas, dentro de uma sequência didática que objetiva a produção textual, funciona como uma maneira de expor aos/às alunos/as às marcas composicionais do gênero estudado, para que apreendam indutivamente seus aspectos estruturais e discursivos. Dessa forma, estabelece-se na atividade a indissociabilidade entre as práticas de leitura e escrita de textos.

Na seção “Refletindo sobre o texto”, busca-se que o alunado, dividindo a carta em 5 (cinco) partes e correlacionando-as com sua composição estrutural, contextualize o fato social que motiva o texto, apresente a solicitação — encontrando, inclusive, sua justificativa — e a retome, com detalhamento da proposta. Ainda é requisitado que o/a estudante se atente à conclusão do raciocínio da autora da carta.

Vale a pena ressaltar que o questionário ainda traz perguntas: a) em torno da representação institucional, identificação social e ideia da credibilidade pautada pela função social que a autora do texto exerce; b) sobre outras possibilidades e recursos que podem ser empregados no texto; c) a respeito de aspectos semântico-discursivos e a função sintática do vocativo, assim como seus efeitos de sentido de acordo com o objetivo do gênero Carta Aberta; d) sobre os objetivos finais do texto e e) em torno do vocabulário escolhido e dos efeitos de sentido provocados pelo emprego de adjetivos e do uso da linguagem formal.

O tópico ainda apresenta mais uma Carta Aberta aos estudantes na questão de número 7 (sete), apresentando a amplitude composicional que o gênero estudado possui. Também é solicitado que o/a estudante diferencie a “Carta Aberta aos homens de vida pública e ‘boa vontade’”, da seção Leitura 2, do texto do questionário (questão 7), comparando suas propostas e viabilidades, solicitando, ainda, quais alterações o/a discente faria.

Ainda concernente à seção “Refletindo sobre o texto”, é importante destacar a forma como a seção oferece gradativamente observações teóricas em torno do gênero estudado, recomendando, inclusive, que o alunado entre em contato com os demais gêneros de participação e discussão político-social, como o Abaixo-Assinado e as Petições *Online*. Além disso, observa-se que o item “b”, no parágrafo superposto, ao mostrar as possibilidades de formulação da carta, rompe com algum tipo de padronização ou “camisa de força” do gênero.

Na seção “Se eu Quiser aprender mais”, os autores sugerem alguns exercícios de aprofundamento, oferecendo pontos mais detalhados sobre os aspectos da argumentatividade e os efeitos de sentidos produzidos no texto da seção Leitura 2. Na sequência, debruçam-se sobre os argumentos mobilizados num artigo de opinião de Dráuzio Varela, suscitando a comparação entre os dois gêneros.

O estudo de textos argumentativos é respaldado pela habilidade EF89LP23 na BNCC, que sugere análise de “textos argumentativos, reivindicatórios e propositivos, [...] avaliando a força dos argumentos utilizados” (BRASIL, 2016, p. 185). A escrita de gêneros como a Carta Aberta contribui tanto no desenvolvimento de habilidades argumentativas quanto discursivas para os/as estudantes da educação básica.

E, finalmente, após todo esse percurso feito, visando que o estudante compreenda a estrutura e a função social da Carta Aberta, o livro sugere a produção do gênero trabalhado, na seção intitulada “Nossa Carta Aberta na prática”, como se observa abaixo.

Figura 1 – primeira proposta de produção do gênero Carta Aberta.

**Nossa carta aberta NA PRÁTICA**

No Capítulo 1, você e três colegas escreveram um poema-protesto. Agora, vão produzir uma carta aberta destinada aos moradores da região. Ela deverá tratar de um comportamento que precisa ser revisto: atravessar uma avenida fora da faixa de pedestres ou uma estrada fora da passarela; jogar lixo em um terreno baldio; vandalizar pontos de ônibus; quebrar brinquedos, lixeiras e bancos de uma praça; buzinar próximo a escolas ou hospitais; jogar lixo em uma fonte etc.

A produção deverá ter, no máximo, 45 linhas.



Lixo acumulado em rua do Rio de Janeiro. Foto de 2018.

Fonte: Capítulo 2 – Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano (p. 63)

A proposta de atividade sugere a produção coletiva, a seis mãos, de uma Carta Aberta que leve em conta algum problema social encontrado na região em que os discentes se situam, refletindo, de fato, a concepção da linguagem como práxis social, pois tal produção corrobora com a ideia do texto escolar situado na realidade e em resposta a problemas enxergados. Sobre isso, Antunes (2003) explica a importância de perceber que todo ato de comunicar, interagir, pressupõe que há algo para se dizer, do contrário, “[n]ão há conhecimento linguístico (lexical e gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’” (ANTUNES, 2003, p. 45).

No entanto, percebe-se que os destinatários previstos na proposição da Carta Aberta são apenas civis comuns e não o poder público, dado que os problemas apontados são de competência e consciência individual, fazendo falta uma segunda proposta de produção do gênero Carta Aberta que tivesse como destinatário as autoridades públicas, visto que trabalharia mais possibilidades do uso do gênero estudado nas práticas sociais que ele abrange.

Vale destacar que tal proposta de produção está alinhada à BNCC na habilidade EF69LP22, por exemplo, que orienta a

[Produção, revisão e edição de] textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (BRASIL, 2016, p. 147)

A solicitação de produções de textos que possuem abertura para reflexões em torno de problemáticas que os/as estudantes presenciam é uma forma de mobilizar os jovens quanto a temas sociais relevantes, bem como mostrar a escrita como instrumento de ação social e política, reivindicando, reclamando e denunciando.

Ajudando os/as alunos/as a atender à demanda realizada, o livro dispõe de várias subseções nomeadas de: (a) “Momento de Produzir”, (b) “Momento de Reescrever” e (c) “Momento de Apresentar”, que correspondem às grandes fases, das quais outras subfases as dividem: “Planejando nossa Carta Aberta”, “Elaborando nossa Carta Aberta”, “Avaliando nossa Carta Aberta”, “Reescrevendo nossa Carta Aberta” e “Apresentando nossa Carta Aberta”.

A começar pelo planejamento da carta, é disponibilizado um quadro com orientações sobre a função social do gênero com reflexões acerca das perguntas norteadoras, a fim de auxiliar os discentes a pensarem a sua escrita a partir duma dimensão discursiva.

Na subseção “Elaborando nossa Carta Aberta”, o material didático faz direcionamentos de ponto a ponto, considerando, do 1 ao 8, a estrutura composicional encontrada na leituras dos textos anteriores: o título, o local, a data; a exposição dos motivos para a escrita; os parágrafos dedicados à argumentação; uma linguagem em que se apreenda o interesse coletivo; a solicitação para a mudança de postura, usando vocativos que reforcem a identificação do destinatário; a despedida, devidamente formal, com assinatura e credenciais do/a estudante que a escreveu.

Do ponto 9 ao 11, pede-se uma revisão: da formalidade empregada, verificando se não há um tom desrespeitoso e se atende ao objetivo de conciliação das partes; de trechos para dar mais confiabilidade aos posicionamentos; e do uso de expressões enunciativas que deem mais clareza à sequência argumentativa.

Na subseção “Avaliando nossa Carta Aberta”, sugere-se que os estudantes, dentro de seus grupos formados, observem se o texto atende aos aspectos estruturais, linguísticos, argumentativos e normativos próprios do gênero, elencando pontos de A a J. Tal movimento de avaliação do texto intenta aprimorá-lo numa segunda versão, que é a fase de reescrita.

Por fim, na subseção “Momento de apresentar”, os autores propõem uma exposição de material artístico, criando suportes que se pareçam com meios de comunicação, como jornal ou blog. No entanto, não é indicado mais que isso, ou seja, apesar da preocupação em não fazer do gênero algo estritamente escolar, acaba por restringi-lo a essa esfera.

Caminhando para o final do capítulo “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano”, a seção “Textos em conversa” propõe uma sequência de questões em torno de um anúncio

publicitário sobre a violência contra os idosos, fazendo uma análise multissemiótica, observando os recursos verbais e não verbais, e discutindo seus efeitos de sentido.

Atenta-se aqui para o fato de que, embora o material didático apresente uma sequência didática, envolvendo um conjunto de oficinas em etapas, objetivando a aprendizagem de um gênero textual, corre-se o risco de saturar a sequência didática, uma vez que se observa, no mesmo capítulo, a abordagem de outros gêneros que não contribuem para a aprendizagem do alunado em torno do gênero Carta Aberta, como, principalmente, o caso dos anúncios publicitários. Notam-se, inclusive, os questionários extensos de dubitável aplicação, dada a disponibilidade de tempo no calendário curricular da escola. É necessário, portanto, uma seleção criteriosa por parte do/a docente daquilo que convém ser trabalhado, requerendo também criticidade na leitura e na aplicação das propostas dispostas no material.

Ainda na seção em pauta, há a solicitação de transformar a Carta Aberta da seção Leitura 2 em Artigo de Opinião, gênero que é abordado no ano anterior. Compreende-se que a tarefa ligeiramente atinja o aspecto de progressão em curva ou espiral do ensino e que pode estar objetivando a diferenciação entre os gêneros, abordados em diferentes séries, contribuindo para a saturação de propostas que retiram o foco do estudo do gênero textual Carta Aberta.

Na seção “Mais da Língua”, os autores tentam contextualizar a produção das cartas abertas, fazendo perceber que o gênero em questão requer uma comunicação formal, com construções sintáticas complexas e adequações à norma padrão. O material didático lança mão de tirinha, ilustração, crônica, poema e meme para trabalhar a ideia da adequação da linguagem e como essa depende da situação interacional, para que o estudante se atenha a questão das inadequações e não de erros que precisam ser corrigidos amplamente no uso de todos os âmbitos sociais, bem como para que o discente reflita sobre os limites dos usos informais.

Na seção “Entre Saberes”, é realizada uma segunda proposta de produção de texto, alinhada, dessa vez, a um projeto de intervenção social. É sugerido que a atividade se dê em etapas e pretenda criar formas de manifestação que suscitem alterações em algum comportamento social indesejado. Além disso, é frisado maior autonomia do discente ante o projeto, com o professor ou professora apenas fazendo orientações gerais.

O material didático divide a proposta em 7 (sete) etapas, que contam com: 1) a realização de pesquisas de opinião, sondando quais problemas mais perturbam a comunidade local; 2) a feitura de registros fotográficos e fílmicos sobre algum impasse reclamado; 3) um levantamento de questões a respeito das causas do problema a fim de que seja realizada uma pesquisa; 4) uma pesquisa para compreender as implicações das dificuldades encontradas, inclusive por meio de

entrevistas dos supostos causadores e dos vitimados; 5) uma sondagem dos meios de comunicação que podem servir ao movimento de reivindicação a um posicionamento do poder público; 6) a produção de uma Carta Aberta e de cartazes que deverão ser distribuídos, vinculado ao ato de mobilização junto à comunidade, nos pontos de maior movimentação; e 7) a avaliação reflexiva sobre as ações feitas e os resultados atingidos.

O projeto de intervenção social descrito estabelece conexão com habilidades que constam na BNCC a partir do momento que: a) o alunado explora instâncias e canais de participação disponíveis em sua comunidade, incluindo formas digitais de interação para se engajar na busca de soluções de problemáticas, como recomenda a habilidade EF89LP18 (BRASIL, 2016, p. 183); b) propõe a realização de pesquisas de opinião, documentando-as e selecionando informações e dados relevantes para servirem de fundamentação de propostas e justificativa de ações de intervenção, em conformidade com a habilidade EF89LP21 (BRASIL, 2016, p. 183).

Dessa forma, o capítulo finaliza com uma grande proposta de mobilização social e política, que abarca a produção textual de cartas abertas precedida e sucedida pela utilização de outras ferramentas, como a enquete, fotorreportagem, fotodenúncia e cartazes — o que poderia sustentar a escolha dos gêneros Petição e Anúncios Publicitários no decorrer de um capítulo que tem como tema central a Carta Aberta. Em contrapartida, compreende-se que o excesso de gêneros abordados e de exercícios trabalhados, intercalando os estudos da Carta Aberta, pode tumultuar o processo de aprendizagem do alunado, fazendo com que ele se perca na proposta didática do capítulo.

No entanto, é possível que esta proposta de sequência didática não permita ao/à docente, em decorrência da falta de tempo por ter que executar muitas e variadas ações, detectar problemas de escrita do alunado ligados ao gênero estudado e outras dimensões textuais, com intuito de definir quais as maiores dificuldades encontradas e como trabalhar para saná-las, assim como indica Pasquier e Dolz (1996).

#### **4. Considerações Finais**

O trabalho aqui realizado descreveu e analisou a abordagem do gênero Carta Aberta em um livro didático de língua portuguesa do ensino fundamental, incluindo a proposta de produção do gênero, buscando o diálogo entre a proposta do livro e as perspectivas teóricas que fundamentam a BNCC e os estudos da Linguística de Texto. Constatou-se que o capítulo estimula a escrita da Carta Aberta ao passo que tenta indicar a relação do gênero com a atuação

social dos estudantes em sua comunidade, buscando deixar evidente a finalidade da escrita do gênero (motivações, objetivos etc.).

Porém, vale ressaltar que todo material didático corre o risco de propor sequências didáticas longas, que não contemplem a carga horária da disciplina, seja por causa dos demais conteúdos do currículo escolar que devem ser trabalhados em certo período de tempo, seja porque a proposta de atividades torna-se cansativa para a classe, vindo a distanciar o alunado de uma aprendizagem significativa.

Outro ponto que deve ser comentado é que o capítulo em questão não consegue oferecer a atenção necessária às questões linguísticas e textuais que requerem cuidado especial para a intervenção do professor/a nos momentos de reescrita do texto dos/as estudantes ao longo do estudo do gênero.

Associar uma sequência didática com a devida abordagem dos assuntos, não perdendo de vista um ensino-aprendizagem expressivo e relevante para o alunado, não é uma tarefa simples. O capítulo “Carta Aberta: O coletivo em primeiro plano” pede que o/a docente o analise de forma crítica para que seja possível uma abordagem significativa do gênero Carta Aberta na sala de aula.

## Referências

ANTUNES, Irandé. Capítulo 2: **Assumindo a dimensão interacional da linguagem**. In: \_\_\_\_\_. Aulas de Português. Parábola Editorial. 2003. p. 39 – 66.

ARAÚJO, Denise Lino de. **O que é (e como faz) sequência didática?**. Entrepalavras, Fortaleza - ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2ª versão. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2016.

GARCIA, Ana Luiza Marcondes. **Produção de textos na escola: perspectivas teórico-metodológicas, tendências e desafios**. Encontro leitura e produção de textos na escola, CENPEC: São Paulo, dezembro de 2010.

ORMUNDO, Wilton; SINISCALCHI, Cristiane. **Capítulo 2 – Carta Aberta: O Coletivo em Primeiro Plano**. In: \_\_\_\_\_. Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem. Moderna. 1ª Edição. São Paulo, 2018. p. 48 – 83.

PASQUIER, Auguste; DOLZ, Joaquim. **Um decálogo para ensinar a escrever**. 2ª ed. Cultura e Educação, 1996. p. 31-41.