FERRAMENTAS PARA O PLANEJAMENTO DE ENSINO: FOCO NA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA DE GÊNEROS TEXTUAIS

TOOLS FOR THE TEACHING PLANNING: FOCUS ON THE EXTERNAL DIDACTIC TRANSPOSITION OF TEXTUAL GENRES

Eliana Merlin Deganutti de Barros[1]
Gabriela Martins Mafra[2]

RESUMO: Este artigo coloca em evidência três ferramentas didáticas mediadoras do planejamento e da planificação de atividades voltadas para a didatização de gêneros textuais: 1) o modelo teórico do gênero, 2) o modelo didático, 3) a sinopse da sequência didática de gêneros. O objetivo da investigação é mostrar a articulação entre essas ferramentas e sua importância no processo de transposição didática externa. Os dados da pesquisa são gerados no contexto do subprojeto PIBID "Letramentos na escola: práticas de leitura e produção textual", desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – campus Cornélio Procópio). O aporte teórico-metodológico que sustenta tanto as ações do subprojeto como a pesquisa são os estudos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), principalmente, em sua vertente didática. Neste trabalho, analisa-se especificamente o papel das três ferramentas na didatização do gênero "carta do leitor", no interior de um projeto de ensino voltado para a elaboração de um jornal escolar (Jornal PIBID – Primeira Edição). Esperamos, assim, estimular reflexões em relação à importância de investigações que se debrucem em questões ligadas à transposição didática externa de gêneros textuais, dando, assim, relevância à etapa do planejamento escolar.

Palavras-chave: Ferramentas didáticas; Carta do leitor.

ABSTRACT: This article puts in evidence three didactic mediator tools of the planning and the planning of the activities focused on the didactization of textual genres: 1) the theoretical model of genre, 2) the didactic model, 3) the synopsis of the genre didactic sequence. The objective of the investigation is to show the articulation between these tools and their importance on the external didactic transposition process. The research data are generated in the context of the subproject PIBID "Letramento na escola: práticas de leitura e produção textual", developed in the Universidade Estadual do

1 Doutorado em estudos da Linguagem (UEL). Professora adjunta da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), campus de Cornélio Procópio – Curso de Letras e Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS). Líder do GP-CNPq DIALE – Diálogos Linguísticos e Ensino. E-mail: edeganutti@hotmail.com

2 Graduada em Letras Português-Inglês (UENP). Professora da rede municipal de Cornélio Procópio. Colaboradora do GP DIALE. E-mail: gabi_martins_mafra@hotmail.com

Norte do Paraná (UENP – campus Cornélio Procópio). The theoretical-methodological contribution that supports both the subproject actions and the research are the studies developed by the Sociodiscursive Interactionism (ISD), mainly, in its didactic aspect. It"s specifically analyzed in this project the role of the three tools in the didactization of the genre "reader's letter", in the interior of a teaching project focused for the elaboration of a scholar newspaper (The newspaper PIBID – First edition). We hope, therefore, stimulate reflections in relation to the importance of investigations that consider in questions connected to the external didactic of textual genres, thereby, giving relevance to the scholar education process.

Keywords: ISD; Didactic tools; Reader's letter.

INTRODUÇÃO

Este trabalho justifica-se por discutir práticas, muitas vezes, esquecidas pelo sistema de ensino, como o planejamento didático — o que inclui a modelização dos objetos de ensino. Essa prática é essencial quando pensamos no projeto educativo da escola (BRASIL, 1998). Segundo Rojo (2001), o planejamento educacional prevê uma seleção e organização de "conteúdos", os quais devem ser tema de ações didáticas distribuídas no tempo e espaço escolar. O planejamento influencia diretamente as ações didáticas, sendo assim, ele deveria ser incorporado no dia a dia da profissão docente, pois o resultado do processo de ensino-aprendizagem está diretamente relacionado com atitudes e ações que são mobilizadas antes de se entrar em sala de aula.

Rojo (2001, p. 315) relata que em seus encontros com professores da rede pública se depara com docentes preocupados "em melhorar sua ação didática e em programar novas e melhores orientações no processo de ensino-aprendizagem". No entanto, esse professorado está "quase sempre sem condições objetivas para fazê-lo — por exemplo, tempo escolar remunerado e reservado ao planejamento e à reflexão coletivos — e pouco formado para fazê-lo" (p. 316). Entendemos, assim como a autora, que é preciso dar condições (formação e estrutura) para que os nossos docentes possam ser atores-produtores conscientes das suas ações didáticas, o que inclui, evidentemente, momentos de planejamento.

Comungamos da ideia de que um professor para conseguir ser "planejador das práticas escolares" precisa de condições favoráveis que possibilitem essa ação, além de formação adequada para esse fim, pois, muitas vezes, falta ao professor estratégias (tanto teóricas, metodológicas ou de gestão) para pensar no seu agir docente. Muitas vezes, ele se restringe ao que o livro didático lhe oferece.

Pensando no ensino de Língua Portuguesa por meio dos gêneros textuais, uma das ferramentas didáticas que podem auxiliar o professor em seu planejamento é a modelização didática idealizada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), que prevê: 1) conhecimento das prescrições oficiais de ensino (desde as diretrizes nacionais até o projeto político pedagógico da escola); 2) seleção dos objetos de ensino (gêneros a serem trabalhados); 3) consultas à literatura especializada em relação a tais objetos sociais de referência; 4) análises contextuais e linguístico-discursivas de um determinado *corpus* de textos; 5) análise do contexto de intervenção didática. Essa ferramenta possibilita que o professor conheça o potencial do objeto de ensino e possa, assim, fazer escolhas direcionadas ao processo de didatização.

Cristovão (2005, p. 155) defende que, ao realizar esse procedimento, o "professor está se corresponsabilizando pelo desenvolvimento de competências relacionadas às atividades do professor, pois o trabalho do professor não se resume a dar aula ou a seguir as prescrições oficiais", mas a encarar sua profissão como um "processo contínuo de reelaboração das normas oficiais, que começa pelo projeto da escola e por suas próprias reorganizações, diante do contexto a que se vê confrontado". Ainda segundo Cristovão (2005, p. 156), a prática de ensino deve "proporcionar as condições para que o sujeito aprenda a analisar o discurso oficial, analisar o contexto de ensino, elaborar um projeto pedagógico, planejar unidades de ensino e atividades etc.". Todas essas ações estão a favor do que os pesquisadores de Genebra filiados ao ISD denominam de *transposição didática externa* ou seja, a passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar.

Pretendemos, neste trabalho, não apenas ressaltar a relevância da modelização para o planejamento, mas mostrar um estudo de caso realizado no interior de um subprojeto PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP – *campus* de Cornélio Procópio), com professores em formação inicial, a fim de discutir a importância dessas práticas na didatização da "carta do leitor", um dos gêneros publicados no Jornal PIBID – Primeira Edição (2014) —, fruto das intervenções didáticas do subprojeto.

Para estruturar o artigo, trazemos: 1) "A transposição didática na engenharia do ISD" para discutir a importância da didatização dos conhecimentos no processo de ensino-aprendizagem; 2) "A modelização do objeto de ensino", tópico no qual apresentamos e esclarecemos o funcionamento de duas ferramentas de ensino: o modelo teórico e o modelo didático do gênero; 3) "Sequência didática de gêneros", cujo objetivo é apresentar o procedimento didático criado pelo ISD para o domínio de uma prática de linguagem configurada em um gênero textual; 4) "O contexto da intervenção didática: PIBID", no qual trazemos à tona o subprojeto PIBID de Língua Portuguesa que deu origem aos dados da pesquisa; 5) "O processo de modelização e didatização do gênero "carta do leitor"", que traz resultados das análises, colocando em evidência três etapas da transposição didática externa — a) a modelização teórica do objeto de ensino; b) a modelização didática; c) a transformação dos saberes do gênero em atividades de uma SDG, explicitadas pela ferramenta "sinopse da sequência didática da carta do leitor" — e a articulação essencial entre ambas. O objetivo é mostrar a importância dessas ferramentas no planejamento do trabalho didático, na perspectiva assumida pelo interacionismo instrumental adotada pelo ISD.

A TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA NA ENGENHARIA DO ISD

Segundo Chevallard (1991), os conhecimentos, antes de chegarem à sala de aula, devem receber transformações para que se tornem objetos ensinados e aprendidos. Esse processo de transformação dos conhecimentos teóricos em conhecimentos didáticos vem sendo nomeado pela literatura especializada de *transposição didática*.

Como sabemos, para que a transposição didática se efetive, várias ações e, consequentemente, decisões e escolhas, devem ser tomadas nos três níveis da atividade educacional — sistema educacional, sistema de ensino e sistema didático (Cf.: Quadro 1) — em relação aos saberes de referência, objetos e ferramentas de ensino, metodologias, concepções teóricas, etc. Essas escolhas têm um "efeito cascata", agindo do nível mais geral — sistema

educacional — para o mais localizado — sistema didático —; o que gera, evidentemente, tensões que acabam, muitas vezes, influenciando novas decisões e reformulações. Assim, não é possível imputar ao sistema educacional — onde residem os mecanismos federais e estaduais da organização formal de ensino — o papel de "juiz da sentença educacional". Todos os níveis, com suas deliberações, são importantes para que os vários processos de transposições didáticas atinjam seu objetivo maior: o aprendizado do aluno.

Quadro 1 – Os três níveis da atividade educacional

1.º NÍVEL	2.º NÍVEL	3.º NÍVEL
SISTEMA EDUCACIONAL	SISTEMA DE ENSINO	SISTEMA DIDÁTICO
Este nível é responsável pela formulação de diretrizes educacionais gerais. No contexto brasileiro, podemos citar documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Estaduais, a Base Nacional Comum Curricular, além das Matrizes Curriculares das quais se originam as diretrizes para a organização dos saberes implicados na Prova Brasil e Provinha Brasil.	Aqui se situam as escolas, os programas, a administração, supervisão e coordenação das ações no interior da escola, tanto para a organização do tempo (séries, anos, ciclos do fluxo escolar) como para a progressão das aprendizagens.	Nesse nível se localizam os três polos: professor/alunos/objetos do conhecimento. Nele se institucionalizam, presentificam e focalizam os objetos do conhecimento e se materializam os mecanismos de internalização e apropriação dos artefatos culturais por meio dos *gestos didáticos* dos professores.

Fonte: adaptado de Nascimento (2011, p. 430)

Essa teoria da transposição didática vem sendo explorada pelos estudiosos do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) para compreender a dinâmica da didatização dos saberes em ambiente de ensino e aprendizagem da língua. Para tanto, tais estudiosos subdividem o processo geral da transposição didática em dois focos. Um diz respeito à *transposição didática externa* (objeto da nossa pesquisa), etapa na qual o objeto teórico é transformado em objeto a ser ensinado; o outro comporta a *transposição didática interna*, na qual os conhecimentos passam a ser efetivamente ensinados e aprendidos (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009; BARROS, 2012a).

Existe uma visão simplista em relação ao trabalho docente, como se ele somente se localizasse no âmbito da transposição didática interna ("dentro da sala de aula"). Precisamos valorizar e incentivar as formações que focalizam também a transposição didática externa, momento de se pensar nas primeiras transformações pelas quais passa o conhecimento, de buscar compreender como os objetos de referência funcionam e como eles podem ser adaptados para o contexto do sistema didático; momento também de se planejar as ações docentes. É justamente esse o foco do nosso artigo.

Em uma visão interacionista de ensino da língua, tendo como eixo estruturador os gêneros textuais, precisamos de ferramentas para mediar o processo de transposição didática dos conhecimentos integrantes das práticas de linguagem. Os pesquisadores de Genebra propõem duas ferramentas: o modelo didático e a sequência didática de gêneros (SDG),[3] as quais exploramos a seguir.

3 O gênero textual é o *objeto unificador* da sequência didática, por isso optamos por acrescentar "de gêneros" à expressão "sequência didática". Dessa forma, distinguimos o procedimento criado pelo ISD de outros, os quais pertencem a áreas diferentes, que levam a mesma designação.

A MODELIZAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO

Para De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático é um conceito que tem origem na prática da engenharia didática e que possibilita estabilizá-la, tornando-a visível e sistematizando-a. É uma ferramenta que permite visualizar as "dimensões ensináveis do gênero" (Cf.: DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), ou seja, cria um parâmetro para o ensino do objeto, dando condições ao professor de planejar as atividades para a sua didatização.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), o modelo didático tem tanto uma dimensão prática (é uma ferramenta que impulsiona o agir didático) como uma força normativa — impossível de desconsiderar, pois se trata "do ensino, da maneira de guiar os alunos, da relação mantida com a metodologia" (p. 69). É sempre o resultado de práticas linguageiras concedidas pela sociedade, portanto, sociohistóricas, o que faz com que seja um lugar de reflexões sobre as práticas pedagógicas.

Para os pesquisadores genebrinos, o modelo pode ser *explícito/conceitualizado*, produzido conscientemente para um processo específico de transposição didática, ou *implícito/intuitivo*, quando o docente já o tem internalizado pela sua própria prática docente. Neste artigo, tratamos do primeiro caso, aquele que deve ser pensado no interior de uma engenharia didática.

Quando conceitualizado, o modelo deve partir, primeiramente, de uma consulta aos especialistas do gênero (tanto estudiosos como usuários do gênero). Isso pode ser feito por meio de pesquisas, entrevistas, questionários, observação direta ao contexto de produção e recepção do gênero. O segundo passo, de acordo com o método adotado pelo ISD, é a coleta de um *corpus* textual representativo do gênero para fins de descrição de suas características, para, assim, poder dimensionar as recorrências em relação às *capacidades de ação, discursivas e linguístico-discursivas* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a) que o sujeito necessita mobilizar no ato da produção e leitura[4] desse gênero.

Porém, a modelização didática necessita ainda de uma observação das capacidades de linguagem dos alunos em relação à produção/leitura do gênero — as que eles já possuem e quais devem ser desenvolvidas. Ou seja, é preciso adaptar o *modelo teórico* (BARROS 2012b) — primeira fase da modelização — ao contexto didático, a fim de se estabelecerem as *dimensões ensináveis* do objeto de ensino para a intervenção em curso.

Todavia o processo de modelização pode ser feito, *a priori*, sem levar em conta as capacidades de linguagem dos aprendizes, ou seja, o contexto de intervenção — é o que Barros (2012b) tem chamado de *modelo teórico*:

> [...] o modelo do gênero pode ser visto, a priori, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD [sequências didáticas] — essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado (BARROS, 2012b, p. 15).

4 Embora a sequência didática tenha sido criada como um procedimento para o trabalho com a produção de textos, não é possível pensar que exista um trabalho de produção oral ou escrita sem a implicação de atividades de leitura.

Ou seja, é possível o pesquisador elaborar um modelo teórico de um gênero específico para, posteriormente, ser adaptado pelo professor como modelo didático para diversos contextos de ensino da língua; ou os dois processos da modelização — fase inicial da transposição didática externa — podem ser pensados conjuntamente.

Cristovão (2001, p. 43) aponta ainda outras funções para o modelo didático: "instrumento para a formação de professores; ferramenta disponível para possibilitar adaptações e mudanças nas sequências didáticas; indicações de critérios de avaliação do desenvolvimento das capacidades de linguagem que os alunos devem construir". Acreditamos, assim como a autora, que além de ser uma ferramenta indispensável na didatização de um objeto de ensino, a modelização pode ser também um instrumental valioso na formação docente — seja inicial ou continuada. Isso porque, para se descrever um gênero (do ponto de vista contextual, discursivo e linguístico) e adaptá-lo a um contexto específico de ensino é necessário mobilizar uma gama de saberes (de diversos tipos e procedências) e articulá-los a um agir situado, desenvolvendo, com isso, capacidades docentes imprescindíveis para o ato de ensinar.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97) descrevem a sequência didática de gêneros (SDG) como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito", o qual direciona a produção de diversas atividades didáticas. Conforme proposto pelos pesquisadores de Genebra, a SDG possui, basicamente, a seguinte estrutura:

- *Apresentação da situação de comunicação*: momento em que o professor deve promover uma sensibilização em relação ao gênero, de forma a criar/simular uma "necessidade" para a produção textual. Nessa fase, o professor apresenta o projeto de ensino à classe e o gênero no seu meio social.

- *Primeira produção*: avaliação do nível de conhecimento do aluno sobre o gênero. Fase que "[...] terá papel de regulação das atividades" (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p. 247), pois é por meio dela que o professor vê os erros dos alunos e seleciona as atividades que vão ao encontro dessas dificuldades.

- *Módulos*: oficinas focadas em objetivos específicos para desenvolver atividades que trabalhem os "problemas" evidenciados pela primeira produção.

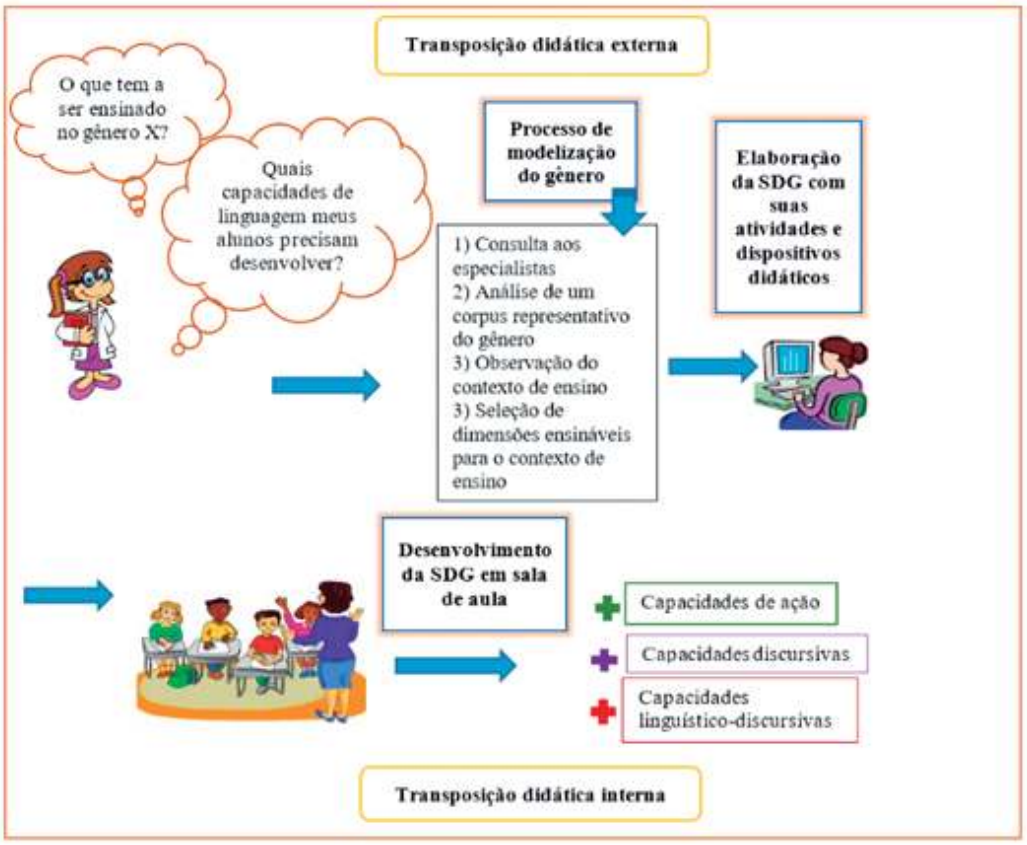
- *Produção final*: momento em que o aluno vai reescrever seu texto, a partir de processos de revisão instaurados pelo professor. O aluno pode optar por desprezar a primeira produção e começar um texto novo, com base nos conhecimentos adquiridos nos módulos ou reescrever a sua primeira produção. Nesta fase, é possível ver se o aluno internalizou as operações de linguagem do gênero, sistematizadas durante os módulos. É uma etapa que proporciona ao professor e aluno observarem o desenvolvimento da aprendizagem, por meio do confronto das produções inicial e final.

Como vemos, o foco de uma SDG é a produção textual. Evidentemente, para se escrever é preciso recorrer a leituras — para ter o que dizer, para ter modelos para a escrita — e a análises linguísticas — para se entender como a língua funciona no gênero alvo da produção. Entretanto, mesmo trabalhando a leitura e a análise da língua, a SDG

privilegia o trabalho com a produção textual (oral ou escrita). É ela que direciona todas as atividades dos módulos.

Para ilustrarmos a função das duas ferramentas didáticas (modelo didático e SDG) na perspectiva adotada pelo ISD, trazemos a Figura 1.

Figura 1– A transposição didática na perspectiva do ISD



Fonte: As autoras

O CONTEXTO DA INTERVENÇÃO DIDÁTICA: PIBID

O modelo didático que apresentamos a seguir foi pensado para alunos do oitavo ano de uma escola pública de classe média participante do PIBID-Português (UENP), no ano de 2014. Neste projeto, de forma colaborativa, uma professora da Universidade (coordenadora do subprojeto PIBID), professoras do Ensino Fundamental (supervisoras do subprojeto PIBID) e alunos de Letras (alunos de iniciação à docência) trabalharam para desenvolver novas capacidades intelectuais nos estudantes. O foco do trabalho didático foi a produção de gêneros da esfera jornalística para a organização de um jornal escolar impresso — o Jornal PIBID, Primeira Edição.

Um dos gêneros selecionados para compor o jornal escolar foi a carta do leitor (alvo desta pesquisa). Para que a carta se tornasse objeto a ser ensinado para os alunos do oitavo ano, foi necessário um trabalho de transposição didática externa. Nesse processo, modelizamos o gênero (Cf.: tópico 4), tendo em vista a delimitação de suas dimensões

ensináveis. Em seguida, construímos uma sinopse da sequência didática[5] (provisória, pois foi sendo readaptada durante o processo de intervenção) como ferramenta de planejamento e sistematização das ações didáticas.

Na construção do modelo didático, percebemos que seria difícil trabalhar todas as possibilidades discursivas do gênero unificador da SDG, uma vez que cartas do leitor podem ser de reclamação, solicitação, agradecimento, denúncia, argumentativas, etc. Ou seja, não daria para abordar todos os tipos de uma só vez, por se tratar de um projeto de ensino com foco na produção de vários gêneros textuais, os quais comporiam futuramente o jornal escolar. Sendo assim, nesse oitavo ano, optamos por produzir cartas do leitor que se aproximassem de uma modalidade bastante difundida nos jornais: a que traz uma argumentação para defesa de um ponto de vista em relação a uma questão polêmica atual.

A temática proposta para a produção das cartas teve como foco duas questões polêmicas: 1) A Copa do Mundo (2014) foi um evento relevante para o Brasil?; 2) Qual atitude o dono de um animal de estimação deve tomar quando não o quer mais? A primeira delas se justifica pela época em que foi desenvolvido o trabalho, junho de 2014; quanto à segunda proposta, o objetivo foi dialogar com a temática da reportagem que estava sendo escrita para compor o Jornal PIBID (gênero trabalhado por outro grupo PIBID, em outra turma), pois, nos jornais, muitas vezes, algumas cartas do leitor e reportagens dialogam sobre a mesma temática.

Um diferencial do nosso trabalho é que a produção da SDG se deu concomitantemente à intervenção didática, ou seja, a cada aula novas atividades eram feitas, temáticas eram questionadas, textos escolhidos previamente perdiam lugar para outros (textos publicados recentemente que apresentavam mais potencial para aprendizagem), etc. Evidentemente, foi feita uma sinopse da SDG previamente (Cf.: tópico 4.2), na qual delineamos um planejamento geral com descrição dos objetos, conteúdos e atividades de cada módulo previsto. Porém, tal estratégia serviu apenas como um "projeto" para guiar as ações, pois essas foram sempre sofrendo *reconcepções* (MACHADO; LOUSADA, 2010) no decorrer do processo. O formato desenvolvido possibilitou mais dinamicidade aos pibidianos e mais envolvimento dos alunos, pois as atividades foram se moldando às necessidades da intervenção. Questões como o tom adequado dos textos utilizados e os tipos de atividade e tarefa foram sempre pauta de reconcepções.

Um aspecto que desconsideramos na SDG foi a etapa de envio da carta ao editor. Como sabemos, as cartas do leitor de revistas e jornais, antes de serem publicadas em tais suportes, são enviadas ao editor, o qual pode realizar alterações/adaptações no texto. No nosso contexto de ensino, como tínhamos objetivos didáticos, entre eles o foco na autoria do aluno, optamos por não fazer uma editoração; o texto que o aluno escreveu foi pautado no texto final que é publicado no jornal, com título, sem elementos epistolares clássicos como o cabeçalho com local e data, o vocativo e frases de despedida. Mesmo sem a editoração clássica do jornal, as cartas dos alunos, foram se transformando durante a SDG, por causa das revisões que aconteceram no processo.

5 A sinopse construída é uma ferramenta que explicita, módulo a módulo da SDG, os objetivos, objetos de ensino, atividades e dispositivos didáticos.

Cabe esclarecer que no projeto PIBID não temos a obrigação de aferir notas ou conceitos aos alunos. Entretanto, entendemos que houve uma forma de avaliação das produções, pois precisamos selecionar quais delas iriam ser publicadas no Jornal PIBID.

PROCESSO DE MODELIZAÇÃO E DIDATIZAÇÃO DO GÊNERO "CARTA DO LEITOR"

Para viabilizar a produção do jornal escolar cabe modelizar não só os gêneros selecionados como também o próprio jornal, uma vez que também precisamos didatizar o suporte textual. Esse trabalho de didatização do suporte proporcionou a resolução de alguns questionamentos, entre eles: Como geralmente é estruturado o plano global de um jornal? Com qual objetivo ele é construído? Quais gêneros possuem mais valor social? Para tanto, primeiramente, elaboramos *modelos teóricos* (BARROS, 2012b) dos Cadernos da *Folha de Londrina* — jornal selecionado como modelo-base do projeto de pesquisa —, os quais propiciaram o conhecimento da esfera jornalística e de seus diversos gêneros textuais. Os resultados das pesquisas em questão deram, assim, respaldo para a *modelização didática* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) do jornal escolar, bem como para a delimitação das *potencialidades ensináveis* dos gêneros selecionados para compor esse jornal.

CARTA DO LEITOR: O QUE DIZEM OS ESPECIALISTAS DO GÊNERO

Para Corrêa (2014, p. 148), o gênero carta do leitor "se apresenta em seção fixa, tendo como destinatário os produtores e leitores do jornal. As cartas tratam de uma variedade de assuntos e temas relacionados à mídia ou matérias, reportagens, artigos e/ou outros textos arrolados anteriormente ao periódico". A carta explora temas da mídia ou textos jornalísticos já publicados no jornal. A carta do leitor é, pois, um gênero epistolar que pressupõe a comunicação entre indivíduos, pois nela há a comunicação entre o produtor da carta e o editor da seção do jornal. Embora assinada pelo leitor, podemos falar, nesse caso, em coautoria, já que o editor tem liberdade para fazer adaptações e cortes no texto — esse é um contrato explícito entre os interactantes. Sendo assim, a carta do leitor é "um diálogo entre leitores, apenas mediado pelo editor" (FRANCISCO, 2011, p. 131). Filho (2011, p. 137) adiciona que é "comum que haja [nas cartas do leitor] o acréscimo de um título temático (o qual é criado não pelo leitor, mas pelo editor)". Portanto, a carta que é publicada é sempre o resultado do agir de dois atores: o leitor e o editor; o que se configura em um processo de coautoria (BEZERRA, 2010).

Filho (2011, p. 127) relata que, com o advento da internet, aumentou o envio de cartas do leitor aos jornais (via e-mail), por ser um processo mais fácil do que o tradicional, via correios. O autor explica que tal situação aumentou o fluxo de cartas que chegam ao editor, mas que o jornal não ampliou o espaço destinado ao gênero: "enquanto a manifestação de opinião do leitor tem crescido significativamente nos dias atuais, este crescimento não se traduz no aumento das páginas de jornais destinados a este gênero" (FRANCISCO, 2011, p. 129).

Sobre os assuntos abordados pela carta, Melo (1985) defende que esses se distanciam totalmente do momento de eclosão do assunto, uma vez que ela pretende focar o outro lado do fluxo jornalístico: o do receptor, da coletividade. Nessa perspectiva, a

carta é um "[...] espaço facultado aos cidadãos para que expresse seus pontos de vista, suas reivindicações, sua emoção" (CARVALHO; GURCHEL, 2010, p. 3).

A carta é um espaço destinado ao leitor para expor sua opinião. "Nas cartas há a materialização da intenção discursiva dos seus autores e seu direito à palavra é garantido, pois são detentores do saber, do poder e do saber fazer" (CHARAUDEAU, 1996 apud COSTA, 2005, p. 31). O leitor assume o papel de "comentarista, gerador de pautas e mesmo de redator de matérias" (FRANCISCO, 2011, p. 128), podendo ter inúmeros objetivos como: elogiar, reclamar, argumentar sobre algum tema, agradecer, informar, fazer uma propaganda, criticar, elogiar, etc. Esse fazer do leitor tem de ser respeitado, mesmo que a opinião defendida por ele não seja a da grande maioria, visto que ali é o espaço dele.

A MODELIZAÇÃO DA CARTA DO LEITOR E SUA DIDATIZAÇÃO EM UMA SDG

O modelo teórico do gênero "carta do leitor" foi feito com aporte da pesquisa bibliográfica (síntese no tópico anterior) e das cartas do leitor publicadas pela *Folha de Londrina*, uma vez que esse jornal tem grande repercussão na região atendida pelo subprojeto PIBID, ou seja, é um exemplar do *letramento local* (Cf.: NASCIMENTO, 2010; ROJO, 2009).

Já no processo de modelização didática levamos em consideração as capacidades reais dos alunos, os objetivos de ensino e o contexto escolar, num processo de observação da sala de aula, e de previsões feitas sobre aquela determinada turma. Com base nessa observação prévia, foi feito o processo de modelização do gênero, partindo do modelo teórico das cartas do leitor publicadas pela *Folha de Londrina*, o qual trazemos a seguir, com o objetivo de comparar com o modelo didatizado pelo projeto de ensino do PIBID. O modelo didático delimita as dimensões ensináveis do gênero, partindo da sua pertinência para o contexto de intervenção (subprojeto PIBID). Além disso, trazemos, paralelamente, as oficinas em que os objetos modelizados foram abordados.

Quadro 2 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades de ação

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Esfera jornalística.	Esfera escolar, um simulacro da esfera jornalística.	OFICINAS 1, 4
Agente produtor: leitor do jornal que assume um papel de cidadão que deseja se expressar publicamente em relação de um tema/fato atual da região e de interesse comum.	Agente produtor: aluno que assume o papel de um leitor-cidadão que precisa expressar seu ponto de vista em relação a questões polêmicas (selecionadas em sala de aula) à comunidade escolar.	OFICINAS 1, 3, 4
Receptor: assume o papel social de cidadão crítico interessado em pontos de vista diferentes em relação a questões atuais.	Receptor: comunidade escolar que assume o papel social de leitores de textos de alunos (sentido de pertencimento).	OFICINAS 1, 3, 4
O objetivo é expressar uma visão em relação a temas veiculados em mídias jornalísticas (sobretudo no suporte onde a carta é publicada) ou a fatos recentes da região.	O é objetivo expressar uma opinião em relação a temas polêmicos propostos no contexto escolar (para ser publicado no Jornal PIBID).	OFICINAS 1, 2, 4
Trata de temáticas e/ou fatos atuais que podem estar presentes em outras cartas do leitor ou em outro texto da esfera jornalística.	Trata de duas temáticas selecionadas pelo subprojeto PIBID:1) Copa do Mundo de 2014 e 2) Animais abandonados.	OFICINA 5

Quadro 3 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades discursivas

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Plano textual global: título curto, geralmente, com apenas um substantivo (pode ser criado pelo editor do jornal); um único parágrafo; texto assinado, com local e papel social do leitor.	Plano textual global: título curto, geralmente, com apenas um substantivo (criado pelo aluno); um parágrafo; traz imagem ilustrativa da temática, assinatura, papel swocial (aluno), série e escola.	OFICINAS 3, 4
Referência a alguma matéria jornalística publicada anteriormente (para as cartas-respostas — a grande maioria).	Não foi modelizado, pois as cartas escritas pelos alunos não seriam cartas-respostas.	XXX
Tipo de discurso mais comum: discurso expositivo interativo.	Discurso do EXPOR. Não foi modelizado se o expor seria interativo ou teórico: decisão a cargo do autor-aluno.	OFICINA 7
Tipo de sequência predominante: sequência explicativa e argumentativa.	Tipo de sequência predominante: sequência argumentativa (a partir de questões polêmicas).	OFICINAS 7, 8, 9

Quadro 4 – Síntese da modelização da carta do leitor: capacidades linguístico-discursivas

Modelo teórico (Folha de Londrina) Carta do Leitor	Modelo didático (Jornal PIBID) Carta do Leitor	Didatização: Oficina da SDG (Cf.: Quadro 5)
Pontuação: comum da linguagem lógico-argumentativa, como dois pontos, travessão, vírgula, ponto final. Pelo teor interativo do texto, também podem ser encontrados pontos de interrogação (com efeito de pergunta retórica) e exclamação (para designar entonação valorativa).	Pontuação: comum da linguagem lógico-argumentativa, como dois pontos, travessão, vírgula, ponto final. Pelo teor interativo do texto também podem ser encontrados pontos de interrogação (com efeito de pergunta retórica) e exclamação (para designar entonação valorativa).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Sinais gráficos: uso de aspas para marcar o discurso indireto, uso de parênteses como recurso explicativo ou exemplificativo ou como forma de introduzir a voz do autor de forma dialógica.	Sinais gráficos: uso de aspas para marcar o discurso indireto, uso de parênteses como recurso explicativo ou exemplificativo ou como forma de introduzir a voz do autor de forma dialógica.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Uso de conectivos lógicos (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.).	Uso de conectivos lógicos (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.).	OFICINA 10
Uso de modalizadores: lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos.	Uso de modalizadores: lógicos, deônticos, apreciativos e pragmáticos.	OFICINA 11
Linguagem: formal, mas sem deixar de ter o tom de "diálogo" com o leitor.	Linguagem: formal, mas sem deixar de ter o tom de "diálogo" com o leitor. O tom formal na linguagem do aluno soa, muitas vezes, como informal, por conta do seu repertório lexical e sintático.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)

Uso frequente do pronome "você" para referir-se ao leitor. Uso frequente de construções prescritivas (modo imperativo, modalizadores da ordem do dever, precisar) para aconselhar, dar sugestões, ordens, ou seja, incitar o leitor a fazer alguma ação.	A referência ao leitor (no diálogo ou na incitação de ações) fica a cargo do autor-aluno (não aparece explicitamente no modelo).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Pessoa do discurso assumida pelo autor: comum uso da primeira pessoa do singular (às vezes, ela aparece implícita, quando o autor usa, por exemplo, o imperativo para incitar uma ação no leitor — se tem um TU, tem também um eu); é comum o autor assumir um NÓS para se colocar na condição de um grupo (povo, eleitores, grupos de professores, etc.); também aparecem discursos	A posição enunciativa não foi modelizada didaticamente: decisão a cargo do aluno-autor.	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Tempo de ancoragem: presente (momento da ação de escrever a carta)	Tempo de ancoragem: presente (momento da ação de escrever a carta)	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)
Vozes enunciativas: vozes sociais diversas (implícitas ou explícitas); vozes de personagens (citações), voz do autor.	Vozes enunciativas: vozes sociais diversas (implícitas ou explícitas); voz do autor (caso o aluno assuma a primeira pessoa).	OFICINAS 9, 12, 13 (Revisão/ Reescrita/ Retextualização)

Na concepção da metodologia das SDG é preciso saber adaptar o gênero de referência social à situação didática proposta. Por isso, o professor deve ter sempre em mente o *modelo didático* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004a) do gênero para poder mediar o processo de ensino, fazendo avaliações e intervenções coerentes e que levem o aluno a compreender o objeto da escrita, se construindo como ator do seu agir linguageiro.

A modelização teórica, como é possível observar pelos quadros, direciona a delimitação das dimensões ensináveis do gênero para o contexto de intervenção didática. No caso da carta do leitor, as adaptações do modelo teórico para o didático se dão de forma mais significativa no plano contextual, isso porque o gênero, embora permaneça um instrumento de interação (nesse caso, aluno-comunidade escolar), é agora, principalmente, um gênero a aprender (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004b, p. 81). Seu contexto de produção não é mais o mesmo, uma vez que agora ele sofre as coerções naturais do processo didático: é produzido por outra instituição social, por outros atores, com propósitos comunicativos que incorporam ao seu estatuto social interesses voltados para o ensino. Veja, por exemplo, que o objetivo da escrita da carta no ambiente didático, embora mantenha os traços sociais do objeto de referência, muda significativamente, pois uma coisa é se sentir "tocado" por uma questão a ponto de publicar uma carta em um jornal comercial de considerável abrangência, expondo e defendendo seu ponto de vista; outra coisa é, a partir de uma questão polêmica proposta em sala de aula, tomar um posicionamento e selecionar argumentos (muitas vezes não acessíveis aos alunos) para defendê-lo. A seleção prévia das temáticas foi uma decisão tomada para sistematizar melhor as atividades propostas para a SDG, uma vez que, assim, elas poderiam ser planificadas com antecedência, o que não ocorreria se elas "nascessem" de discussões em sala de aula. Evidentemente, tal decisão tira, em parte, a autonomia e o grau de

autoria do aluno. Por outro lado, ganha-se em produtividade e planejamento didático. São caminhos que a modelização didática impõe no seu percurso como ferramenta mediadora do ensino.

No plano discursivo, é possível também perceber as influências do novo contexto de interação. Como objeto de referência social, a carta do leitor não costuma trazer imagens ilustrativas, porém, para o contexto de intervenção, cujo alvo seria a publicação de um jornal escolar, esse recurso é elencado como essencial para dar dinamicidade às produções, servindo de "chamariz" para a leitura dos textos como podemos conferir no Anexo A.

Também é destaque no nível discursivo a seleção prévia do tipo de carta que seria escrito, já que o gênero epistolar em questão é bastante heterogêneo discursivamente, como vimos na seção 4.1. Na didatização, é delimitada uma modalidade, a carta do leitor argumentativa (mas que não responde explicitamente a uma matéria jornalística anterior). Tal escolha, ao mesmo tempo em que reduz as possibilidades discursivas, imprime mais sistematização ao processo de ensino, uma vez que se consegue centrar em um modelo textual de referência mais estável, fato que favorece o processo natural de *imitação*, processo esse que a aprendizagem não tem como ignorar (Cf.: VIGOTSKI, 2008).

Por outro lado, é dada mais flexibilidade à forma de enunciação. O modelo didático não delimita se o expor será interativo (deixando marcas do contexto de produção, sobretudo, expondo o eu que se coloca no texto), teórico (mantendo um distanciamento do contexto, produzindo, com isso, mais objetividade discursiva) ou misto teórico-interativo (Cf.: os conceitos mencionados em BRONCKART, 2003, p. 165-209). Diferentemente da questão anterior, nesse caso, o objetivo foi buscar caminhos para um discurso mais autoral. O modelo didático tenta, dessa forma, balancear os dois polos: o gênero como objeto social e o gênero como objeto didático.

No nível linguístico-discursivo, são poucas as reconcepções feitas no modelo teórico. A mais expressiva diz respeito ao fato de se deixar a cargo do aluno-autor a decisão de se colocar como primeira pessoa do singular, do plural ou manter-se distante, argumentando como uma entidade abstrata (embora todas as cartas sejam assinadas). Da mesma forma, o modelo não engessa a forma como o aluno-autor deve dialogar com o leitor do jornal, pois é comum nas cartas do leitor publicadas no suporte investigado uma referência explícita à segunda pessoa (VOCÊ) da interação, por meio de invocação direta ou pelo uso de estratégias injuntivas que incitam o leitor a agir (passagens de sugestões, ordens, alerta, etc.). Esse é um fato interessante, visto que, mesmo não modalizada didaticamente e, portanto, não sendo fruto de um trabalho sistemático, tal dimensão foi encontrada em várias cartas dos alunos, talvez por *imitação* dos exemplares lidos em sala. Veja, por exemplo, como o aluno termina sua carta sobre o abandono de cães, invocando seu leitor a pensar sobre um possível ato de abandono: "Pense [você] antes de querer abandonar um animal, porque há muitas pessoas que querem adotar um!" (Carta publicada no Jornal PIBID, Primeira Edição, com o título "Cães maltratados sem pudor"). O fato exposto mostra, como vemos, o aluno se transformando em ator do seu dizer.

Outro ponto a se destacar na modelização didática é a seleção dos modalizadores como uma dimensão ensinável do gênero. Na tradição escolar, os modalizadores, dificilmente, são elencados como objetos de ensino. Entretanto, seu potencial como

elemento desencadeador de sentidos no texto é muito grande, uma vez que a modalização revela as avaliações do agente-produtor ou dos personagens e instituições sociais mobilizadas no discurso frente ao conteúdo temático que está em jogo. No caso da carta do leitor, um gênero argumentativo da esfera pública, mostrar para o aluno as possibilidades desses elementos linguístico-discursivos na construção de sentidos dos textos é fundamental para que ele possa tanto fazer uma leitura mais crítica das cartas que circulam nas mídias como produzir textos de forma mais consciente, sabendo o valor e a significação que as palavras e expressões modalizadoras carregam em si.

O modelo didático apresentado procura, pois, seguir os *critérios de validade* (Cf.: DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 48-49): *legitimidade* (ancorado no modelo teórico), *pertinência* (adequação ao contexto de intervenção do PIBID) e *solidarização* (equilíbrio entre os dois critérios). Ele é o eixo condutor da elaboração da sinopse final da SDG (QUADRO 5), a qual foi sendo construída no decorrer da intervenção, processo que possibilitou maior flexibilização das ações didáticas.

Para o projeto PIBID, o modelo teórico/didático foi a ferramenta que orientou a construção da SDG. Serviu para selecionar as dimensões ensináveis e planificar as atividades que se pretendiam desenvolver. No nosso caso, como dissemos, a SDG foi se construindo de acordo com a intervenção didática, tendo como ferramenta de planejamento uma sinopse contendo: os títulos de cada módulo/oficina, juntamente com os objetivos, os objetos (conteúdos) e as atividades elaboradas; sinopse essa que apresentamos a seguir para que possamos, em seguida, analisá-la à luz da modelização do gênero.

Quadro 5 – Sinopse da sequência didática do gênero "carta do leitor"

OFICINAS	OBJETIVOS	OBJETOS	ATIVIDADES
OFICINA 1: Contextualizando o projeto de ensino	Apresentar o projeto do jornal escolar. Contextualizar a produção jornalística, com foco nos gêneros opinativos do jornal.	Projeto do jornal escolar. Contexto de produção de gêneros do jornal: foco no suporte.	Apresentação do projeto de ensino discursivamente. Discussão oral do contexto de produção do jornal, por meio de exemplares do jornal Folha de Londrina. Apresentação da seção "opinião" do jornal e dos gêneros que a compõem.
OFICINA 2: Opinando para se colocar como cidadão no mundo	Tomar consciência da argumentação no ato de opinar. Compreender o que é uma questão polêmica.	O ato de opinar e argumentar. Questões polêmicas.	1. Visualização do vídeo lúdico "O Fim do Recreio". 2. Questionário oral sobre o vídeo. 3. Resposta escrita à pergunta: Qual a ideia defendida pelo deputado no vídeo? Você concorda? Por quê? 4. Competição oral: foco na argumentação a partir de questões polêmicas apresentadas pelo professor.
OFICINA 3: Comparando os tipos de cartas	Identificar as diferentes modalidades de carta e compreender o funcionamento de cada um.	Modalidades diferentes de carta.	1. Atividade escrita de comparação entre a carta pessoal, carta do leitor e carta ao leitor, a partir de um questionário com questões abertas e fechadas.

OFICINA 4: Lendo cartas do leitor	Compreender sucintamente o contexto de produção e o plano textual global da carta do leitor argumentativa.	Contexto de produção e plano textual global da carta do leitor argumentativa.	1. Presentificação do gênero "carta do leitor" no suporte impresso: leitura e análise de cartas de leitor argumentativas.
OFICINA 5: Aprofundando no tema para poder se posicionar	Conhecer melhor sobre os temas das cartas que serão produzidas.	Conteúdo temático das produções das cartas do leitor dos alunos.	1. Discussão oral sobre os temas "Copa do Mundo 2014" e "animais abandonados", a partir da leitura e escuta de textos e vídeos diversos. 2. Síntese escrita de um dos textos discutidos (em grupos).
OFICINA 6: Escrevendo a primeira produção	Produzir a primeira versão da carta do leitor para diagnóstico das capacidades de linguagem.	Primeira produção do gênero carta do leitor.	1. Produção de uma carta do leitor individual sobre um dos dois temas propostos.
OFICINA 7: Comparando diferentes cartas do leitor	Entender semelhanças e diferenças entre alguns modelos discursivos de carta do leitor.	Distinção de diferentes modelos discursivos de carta do leitor.	1. Atividade escrita de comparação de diferentes modelos discursivos de cartas do leitor: denúncia, comentário, agradecimento, etc. (questionários com perguntas abertas e fechadas). 2. Atividade de leitura para identificação da função e do projeto de dizer de diferentes cartas do leitor (em jornais). 3. Atividade oral sobre o teor argumentativo de cada carta.
OFICINA 8: Analisando a argumentação em artigo de opinião	Entender o que são argumentos e o funcionamento da sequência argumentativa. Compreender o peso de cada argumento no projeto de dizer do texto.	Argumentos e sequência argumentativa.	1. Leitura e discussão oral do artigo de opinião "Truculência na internet" de Marcelo Leite. 2. Atividade escrita de análise do funcionamento da sequência argumentativa no artigo de opinião. 3. Atividade oral: apontamento dos argumentos utilizados pelo autor; análise dos argumentos mais fortes.
OFICINA 9: Retextualizando a argumentação	Identificar o posicionamento e os principais argumentos de um artigo de opinião para retextualizá-lo em uma carta do leitor argumentativa.	Retextualização entre gêneros do argumentar.	1. Produção de uma carta do leitor a partir de um artigo de opinião: retextualização.
OFICINA 10: Articulando as ideias por meio de conectivos	Entender o que são conectivos textuais e seu funcionamento discursivo nos textos argumentativos, sobretudo, na carta do leitor. Saber usar os conetivos lógicos em textos argumentativos.	Conectivos textuais na carta do leitor argumentativa.	1. Leitura e discussão do texto "Fumante não é excluído. É vítima" (Jussara Fiterman). 2. Atividade oral de identificação e compreensão do funcionamento de conectivos que atuam como oposição de ideias, adição de ideias. 3. Atividade escrita com perguntas abertas e fechadas sobre o uso de conectivos no texto analisado. 4. Discussão e correção oral da atividade.

OFICINA 11: Modalizando	Entender o funcionamento de certos modalizadores textuais e sua importância enunciativa na argumentação. Saber mobilizar coerentemente modalizadores textuais num projeto de dizer.	Modalizadores textuais.	1. Leitura e discussão do texto "Brutalidade não pode ser reação à cantada" (Jairo Bouer). 2. Atividade escrita de identificação, reflexão e uso de modalizadores textuais. 3. Discussão e correção oral da atividade. 4. Atividade escrita, com perguntas abertas e fechadas, em relação ao uso de modalizadores.
OFICINA 12: Exercitando a revisão e reescrita textual	Tomar consciência em relação a vários problemas da escrita (problemas de ordem transversal ou próprios da discursividade da carta do leitor argumentativa).	Revisão e reescrita do gênero "carta do leitor".	1. Revisão coletiva da carta do leitor, a partir de cartas do leitor dos alunos ou fragmentos do texto (em slides). 2. Atividade de reescrita individual de uma carta do leitor de um dos alunos, a partir de uma lista de constatações das características (de ação, discursiva, linguístico-discursiva) da carta do leitor argumentativa.
OFICINA 13: Produzindo a versão final da carta do leitor para ser publicada no Jornal PIBID	Consolidar o aprendizado sobre a escrita da carta do leitor argumentativa.	Reescrita do gênero carta do leitor argumentativa.	1. Reescrita da primeira produção da carta do leitor, a partir de correção prévia do professor (primeira revisão) e lista de constatação do gênero.

A sinopse da SDG apresentada é a última versão do processo de didatização. Sumariza e explicita os objetivos, objetos e atividades desenvolvidas para o projeto de ensino da carta do leitor, organizando-os em oficinas, cada qual com o foco diferenciado. Ela mobiliza, com estratégias diversas, os objetos selecionados como ensináveis na modelização didática do gênero — parâmetro inicial para a construção da SDG — e outros que foram sendo percebidos durante a intervenção didática. Nesse sentido, cabe aqui analisar: a articulação entre o modelo didático e a didatização dos objetos de ensino; as reconcepções necessárias na transposição didática interna; o peso das capacidades de linguagem no trabalho final; as estratégias de didatização dos objetos a ensinar; para assim conseguirmos discutir o papel da modelização e do planejamento no processo de ensino.

Para iniciar a análise, destacamos um fato bastante próprio das SDG elaboradas por pesquisadores/professores brasileiros: um aprofundamento da etapa que o ISD denomina de apresentação da situação. Na SDG analisada, essa etapa comporta as oficinas 1, 2, 3, 4 e 5. O que deveria ser apenas uma apresentação do gênero e do projeto acaba se estendendo para um trabalho sistemático com foco no contexto de produção e no plano textual global do gênero, ato de opinar e argumentar, questões polêmicas, modalidades diferentes de carta, conteúdo temático das produções. Mesmo que a metodologia das SDG proponha que a sistematização dos objetos de ensino aconteça, efetivamente, após a primeira produção diagnóstica, alguns pesquisadores têm detectado a importância de uma *presentificação* (Cf.: AEBY-DAGHÉ; DOLZ, 2008) mais efetiva do gênero para que o aluno possa realizar a versão inicial do seu texto (Cf.: BARROS,

2015). Costa-Hübes e Simioni (2014) apresentam, inclusive, um esquema ampliado da SDG, trazendo um módulo de reconhecimento do gênero, anterior à fase da primeira produção.

No caso da SDG analisada, é possível verificar que mesmo a ampliação do repertório temático foi didatizada na fase da apresentação da situação. Não vemos problema nessa opção, mas entendemos que, nesse caso, a discussão sobre a temática deve ser reiterada depois, quando os alunos estiverem em processo de reescrita textual. Isso porque a carência de repertório de conteúdo empobrece muito a escrita do estudante, sobretudo, num gênero argumentativo em que o que se tem a dizer é fundamental para a construção do projeto de dizer. Compreendemos que o aluno deve, sempre que o projeto de ensino possibilitar, escolher a temática da carta que irá escrever. No projeto em questão a pré-seleção ocorreu por causa da necessidade de se planejar atividades previamente, uma vez que esse se insere em um programa de formação inicial de professores centrado na instrumentalização formativa para a produção de materiais didáticos, o que força, de certa maneira, a uma planificação, mesmo que provisória, das atividades didáticas. Todavia, hoje temos consciência de que isso pode ser desmotivador para o aluno, pois seria bem mais significativo que a questão polêmica partisse da sua vivência como cidadão e não fosse imposta pelo projeto didático.

No que se refere aos objetos "contexto de produção", implicados nas capacidades de ação do ato linguageiro, como vemos no Quadro 2, eles foram sistematizados nas oficinas 1, 2, 3 e 4. A oficina 1 busca presentificar o suporte e a seção do jornal que trabalha com a opinião; a 2, ao trabalhar o ato de opinar, envolve o aluno nos propósitos comunicativos do gênero; a 3 traz um confronto entre diferentes modalidades de cartas, o que, com certeza, faz com que o aluno tenha mais clareza do contexto de produção da carta do leitor e sua relação direta com a textualidade (ou seja, a textualidade é confrontada com suas condições externas de produção); e, por fim, a oficina 4 os elementos que parametrizam o contexto são vistos na sua relação com o plano textual global do gênero. Por essa análise, é possível verificar que a concepção de língua adotada pelo projeto parte da ideia que ela é sempre resultado de uma interação, o que pressupõe sempre a compreensão das condições sociodiscursivas de produção e recepção dos textos que materializam as práticas de linguagem. É preciso ressaltar que mesmo o contexto de produção sendo atrelado sistematicamente a certas oficinas, seus elementos foram mobilizados e retomados durante toda a SDG. Isso porque a textualidade só tem significado numa perspectiva interacional se articulada às coerções exercidas pela situacionalidade sociodiscursiva.

No caso das capacidades discursivas, a análise mostra uma ênfase na sequência argumentativa, já que a modalidade da carta do leitor contempla a discursividade do argumentar. A argumentação, sua planificação sequencial e suas estratégias foram alvo de três oficinas – 7, 8 e 9. A oficina 7 não é voltada especificamente para esse fim, mas, ao colocar em evidência diferentes modalidades de carta do leitor, a argumentação acaba aparecendo como uma característica que diferencia e aproxima a discursividade de cada uma. Aliás, a comparação é uma estratégia que permite que o aluno visualize as características de um objeto e entenda o seu funcionamento, a partir do confronto com pares semelhantes ou divergentes. As oficinas 8 e 9 abordam a argumentação a partir do gênero "artigo de opinião". Embora a SDG tenha como eixo a carta do leitor, é possível tomar outros gêneros como ferramentas para a sistematização de objetos a

serem didatizados, no caso em pauta, o artigo de opinião é que faz a mediação do ensino da argumentação. A escolha do gênero foi pautada no seu aprofundamento argumentativo, característica que a carta do leitor perde, muitas vezes, durante o seu processo de publicação (cortes e adaptações do editor). O importante é o aluno ter consciência do objeto que se coloca em foco em cada oficina e sua relação com o projeto de ensino da escrita. Para isso, é importante que o professor mobilize a todo o momento gestos didáticos que acionem a *memória das aprendizagens* para "costurar" as diversas oficinas da SDG (Cf.: BARROS, 2013).

Ainda em relação aos aspectos discursivos, vemos que o objeto modelizado "plano textual global" foi sistematizado na fase da apresentação da situação, nas oficinas 3 e 4. Importante destacar que esse objeto se refere ao planejamento e organização mais geral do texto (Cf.: DOLZ, GAGNON, DECÂNDIO, 2010) e por isso precisa, necessariamente, ser trabalhado no início do projeto para que o aluno possa, depois, associá-lo com outros aspectos da discursividade e textualidade do gênero. Já o discurso do EXPOR, que, como vimos, apenas foi modalizado didaticamente de forma mais geral, em oposição ao discurso do NARRAR e sem entrar na diferenciação entre expor teórico e interativo, não recebeu nenhuma oficina específica, visto que seu conceito é muito complexo para ser sistematizado para o nível de ensino em foco. É fácil o aluno diferenciar um texto narrativo de expositivo, mas não é fácil, nem para o professor, entender o que os caracteriza e os diferencia. Dessa forma, por se tratarem de alunos de oitavo ano, a opção foi apenas por trabalhar superficialmente essa característica na oficina voltada para a comparação de diferentes cartas do leitor.

Em relação às dimensões relacionadas à capacidade linguístico-discursiva, a análise mostra (Quadro 4) que muitos objetos que foram modalizados didaticamente não são alvo de ensino deliberado em uma oficina específica, ficando a sua abordagem por conta das intervenções realizadas no processo de revisão/reescrita textual. Isso é muito comum nos projetos de escrita mediados pela metodologia das SDG, uma vez que se parte do texto do próprio aluno para explicitar problemas linguístico-discursivos de diversas ordens, como é o caso da pontuação, do uso de sinais notacionais (aspas, travessão, etc.), do funcionamento da temporalidade, etc.

> Um dos processos fundamentais do ensino da escrita consiste em reler e revisar o texto de maneira crítica, e reescrevê-lo. Modificar a organização do texto a partir de um novo planejamento, introduzir um novo parágrafo, expandir ou desenvolver um argumento, reformular uma frase, identificar um erro gramatical, lexical ou ortográfico para melhorar a primeira versão do texto pode ser uma forma de ensino. [...] Os alunos têm muitas dificuldades em rever e melhorar os seus próprios textos sem a ajuda do professor. Uma das principais inovações metodológicas no ensino da escrita são os suportes e as ferramentas construídas para facilitar o retorno crítico a seu próprio texto[6] (DOLZ, 2009, p. 7).

6 Texto original em espanhol: "Uno de los procesos fundamentales de la enseñanza de la escritura consiste en releerse, revisar el texto de manera crítica y reescribirlo. Modificar la organización del texto adoptando um nuevo plan, introducir un nuevo párrafo, completar o desarrollar un argumento, reformular una frase, identificar un error gramatical, léxico u ortográfico para mejorar la primera versión del texto, han de formar parte del proceso de enseñanza. [...] Los alumnos tienen muchas dificultades para revisar y mejorar sus propios textos sin la ayuda del profesor. Una de las mayores novedades técnicas de la didáctica de la escritura son los soportes y las herramientas construidas para facilitar el retorno crítico a su propio texto".

Sobre as ferramentas mediadoras do processo de revisão/reescrita apontadas por Dolz (2009), na SDG analisada identificamos três modalidades diferentes: a revisão coletiva mediada por *slides* com reprodução de textos de alunos com destaques de problemas (oficina 12); lista de constatações de características do gênero (de ação, discursiva, linguístico-discursiva) usada na reescrita (oficina 12 e 13); correção do professor nos textos dos alunos (articulação de diferentes tipos de correção: classificatória, indicativa, resolutiva e interativa) para mediar a reescrita individual (oficina 13). Essas ferramentas são muito importantes para o desenvolvimento das capacidades linguageiras do aprendiz.

Se observarmos o Quadro 4, voltados aos objetos linguístico-discursivos, notamos que somente os "modalizadores" e "conectivos" tiveram oficinas próprias para serem abordados. Na didatização de um gênero, é preciso fazer escolhas para transformá-lo em objeto de ensino. Em uma única SDG, é impossível abordar todas as possíveis dimensões ensináveis de um gênero. A modelização se propõe justamente a fazer essa seleção, levando em conta, como vimos, os três princípios de validação: legitimidade, pertinência e solidarização (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Sobre os modalizadores, já as comentamos anteriormente. No que diz respeito aos conectivos lógicos, foco do ensino na SDG, a legitimidade se faz evidente em qualquer observação empírica de cartas do leitor; a pertinência ao contexto se deu pela observação prévia de redações dos alunos, que apresentavam grande dificuldade na mobilização de elementos coesivos sequenciais; a solidarização deu-se no conjunto da SDG — como a argumentação foi destaque nas oficinas, não havia como não abordar os elementos coesivos voltados para a progressão temática.

A modelização didática apontou como dimensão ensinável a referenciação à segunda pessoa do discurso (você) para se referir explicitamente ao leitor, assim como o uso de construções prescritivas para incitar o leitor a realizar uma ação. Mesmo esse objeto não sendo trabalhado em oficinas, desde a primeira produção os alunos, intuitivamente ou por imitação dos textos presentificados na apresentação da situação, já utilizavam essa estratégia, como podemos perceber nesse fragmento: "Se *você* não quiser mais seu bichinho *doe-o* ou procure um canil que tenha vaga" (carta: "Abandono de animais").

Pela análise, é possível verificar o caminho percorrido do modelo teórico para o modelo didático e para a didatização dos objetos na SDG. Como é possível constatar, a maioria das dimensões ensináveis do gênero se tornaram alvo de ensino deliberado: em oficinas específicas para a sistematização de um objeto em particular, oficinas que articulam objetos diferentes (como as que comparam modalidades diversas de cartas), ou oficinas voltadas para a escrita, revisão ou reescrita textual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo debruçou-se sobre uma etapa importante do trabalho do professor: a transposição didática externa[7] do objeto de ensino — no caso analisado, a carta do

7 Embora, em alguns momentos da análise fatos da transposição didática interna tenham sidos acionados, a transposição externa foi o fio condutor da investigação.

leitor. Entendemos que a modelização do objeto de ensino é uma ferramenta fundamental no planejamento das ações didáticas. Ela permite ao professor selecionar o que se tem de mais relevante no objeto de referência para ser ensinado. Nesse processo, o contexto de ensino deve ser fruto de reflexões, pois ele indica a pertinência dos objetos didáticos, os quais são legitimados cientificamente pelo seu funcionamento empírico em situações reais de uso.

Ao construirmos, no decorrer da nossa pesquisa, modelos teóricos dos gêneros dos Cadernos da *Folha de Londrina*,[8] para, depois, pensarmos didaticamente na sua transposição para o ensino, conseguimos, com mais propriedade, construir um modelo didático para o jornal escolar que estávamos idealizando (Jornal PIBID), bem como para seus gêneros. Isso mostra a relevância da modelização no planejamento didático.

Na nossa pesquisa, a sinopse da SDG mostrou-se também uma ferramenta fundamental no planejamento das ações, visto que essa consegue organizar de forma sintética a sequência das atividades a serem desenvolvidas. Ela faz as vezes de um projeto, pois possibilita uma visualização geral da disposição, hierarquização e sistematização dos diferentes objetos de ensino na SDG.

Sabemos que o projeto PIBID, pelo seu formato, permite um trabalho diferenciado; todavia, sem planejamento o trabalho se perde. Assim sendo, é essencial gastarmos mais tempo com ações pré-intervenção didáticas, como a modelização dos objetos e a planificação de atividades, já que o objetivo maior do ensino, na perspectiva de documentos oficiais da educação linguística (PCN – BRASIL, 1997, 1998; DCE – PARANÁ, 2008) é possibilitar ao aluno interagir por meio das linguagens em diversas situações de comunicação. Para tanto, é preciso um ensino mais processual e reflexivo do que quantitativo e burocrático.

Compreendemos também que não basta um trabalho individual de planejamento e produção de materiais didáticos, pois isso se perderia com o passar dos anos. Cabe pensar em um ensino em espiral, no qual os conteúdos sejam trabalhados espiralmente, em graus de dificuldades variados.

Segundo Nascimento e Rosolem (2013, p. 14), "o polo do professor está sendo negligenciado". Segundo as autoras, isso acontece pois não existe articulação entre os sujeitos envolvidos na escola para a construção coletiva de materiais didáticos. Elas acreditam que essa interação permitiria, entre outras coisas: desenvolvimento de pesquisas, troca de informações, construção coletiva e permuta de materiais didáticos. Esse diálogo é justamente um dos grandes trunfos do PIBID, pois é um programa que viabiliza um trânsito fluido entre universidade e escola, formação inicial e continuada, teoria e prática. No caso do subprojeto em questão, a elaboração de materiais didáticosSDGengloba uma rede de formação e pesquisa cujos reflexos já se fazem sentir nos diferentes sujeitos a ela interligados: professor da universidade, alunos do curso de Letras, professores da Educação Básica, alunos da Educação Básica.

8 Cf. Corrêa e Barros (2015), Castellani e Barros (2015) e Mafra e Barros (2016).

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l»enseignement-apprentissage du texte d»opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (Orgs.). **Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français:** un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008, pp. 83-105.

BARROS, E. M. D. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais:** a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 359 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012a.

____. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v. 6, n. 11, pp. 11-35, jan.-jun.- 2012b.

____. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 52, v. 1, pp. 107-126, jan.-jun. 2013.

____. Gesto didático de regulação interna de cunho diagnóstico no procedimento "sequência didática de gêneros". **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 37, n. 4, pp. 335-346, out.-dez., 2015.

____.; MAFRA, G. M. Modelo teórico do caderno "Folha Cidades" da **Folha de Londrina:** ferramenta de transposição didática. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, pp. 38-60, jan.-jun. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais:** língua portuguesa (ensino de primeira à quarta série). Brasília/ DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRONCKART, J-P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado; Péricles Cunha. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2003.

CARVALHO, T. E. M; GURGEL, E. A. **Gêneros jornalísticos no ciberespaço:** estudo sobre os portais UOL e G11. 2010. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-0847-1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2015.

CASTELLANI, R. A.; BARROS, E. M. D. Os gêneros do Primeiro Caderno da **Folha de Londrina:** a construção de um modelo teórico. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, n. 2, 2015. Disponível: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 03 jan. 2016.

COSTA, S. G. Cartas de leitores gênero discursivo porta-voz de queixa, crítica e denúncia no jornal O dia. **Soletras:** revista do departamento de letras da UERJ. Rio de Janeiro, n. 10, 2005. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/soletras/10/03.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2014.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. Um estudo dos gêneros do Caderno Folha 2 da Folha de Londrina: primeira etapa da transposição didática externa. **Pesquisas em Discurso**

Pedagógico, n. 1, 2015. Disponível: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/rev_discurso.php?strSecao=input0>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CÔRREA, Z. T. B. A carta do leitor.In: BONINI, A.; FERRETTI-SOARES, A. S.; JUNIOR, C. B.S.; WENDHAUSEN, V. (Orgs.). **Os gêneros do jornal**. Florianópolis: Insular, 2014. Coleção Linguística, v. 4.

COSTA-HÜBES, T. C.; SIMIONI, C. A. Sequência didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (Orgs.). **Experiências com sequências didáticas de gêneros.** Campinas: Pontes Editores, 2014. pp. 15-39.

CHEVALLARD, Y. **La Transposition Didactique:** Du Savoir Savant au Savoir Ensigné**.** Grenoble, La pensée Sauvage. 1991.

CRISTOVÃO, V. L. L. Aprendendo a planificar o próprio trabalho: gêneros textuais na formação de professores de língua estrangeira. In: CRISTOVÃO, V. L. L.; NASCIMENTO, E. L. (Orgs.). **Gêneros textuais:** teorias e prática. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. v. 2

____. Modelo didático de gênero como instrumento para a formação de professores.In: MEURER. J. L; Motta RUTH, D. (Orgs.). **Gêneros textuais.** Bauru/São Paulo: Edusc, 2001.

De PIETRO, J-F; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito de engenharia didática.In: NASCIMENTO, E. L. **Gêneros textuais:** da didática das línguas aos objetos de ensino. Campinas: Pontes, 2014.

DOLZ, J. Claves para ensenar a escribir. **Leer.es.** Disponível em: <http://leer.es/documents/235507/242734/art_prof_ep_eso_clavesparaensenaraescribir_joaquimdolz.pdf/36f29ff9-193b-4d9b-b0b3-c8cf7c7bbc93>. Acesso em: 02 jun. 2010.

____; GAGNON; R.; CANELAS-TREVISI; S. Cartes comcepttueles dês objets d"ensignement. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Des objets em classe de français.** Renes: Presses Universitaries Rennes, 2009, pp. 65-74.

____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas: Mercado das Letras, 2010.

____; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e escrito:** apresentação de um procedimento. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

FRANCISCO FILHO, A. **Gêneros Jornalísticos:** notícias e cartas de leitor no Ensino Fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

GONÇALVES, A. V.; NASCIMENTO, E. L. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalho em Linguagem Aplicada**, Campinas, v. 49, n. 1, pp. 241-257, jan.-jun. 2010.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E. G. A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". **Linguagem em (Dis)curso**, Palhoça, SC, v. 10, n. 3, pp. 619-633, set.-dez. 2010.

MELO, J. M. **A opinião no jornalismo brasileiro**. Petrópolis: Vozes, 1985.

NASCIMENTO, E. L. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS

LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1. 2010, Maringá. **Anais...** Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <http://anais.cielli.com.br/artigos>. Acesso em: 12 dez. 2010.

____; ROSOLEM, L. D. D. L. O plano de trabalho docente: instrumento mediador no trabalho dos professores do paraná.In: CONALI, 4, 2013, Maringá. **Anais...**Congresso Nacional de Linguagens em Interação **(CONALI)**: Múltiplos Olhares. Maringá: UEM-PLE, 2013. v. 1, pp. 1-320.

PARANÁ. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares de Ensino do Paraná.** Paraná: Governo do Paraná, 2008.

ROJO, R. H. R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

____. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da Linguística Aplicada, 2001.

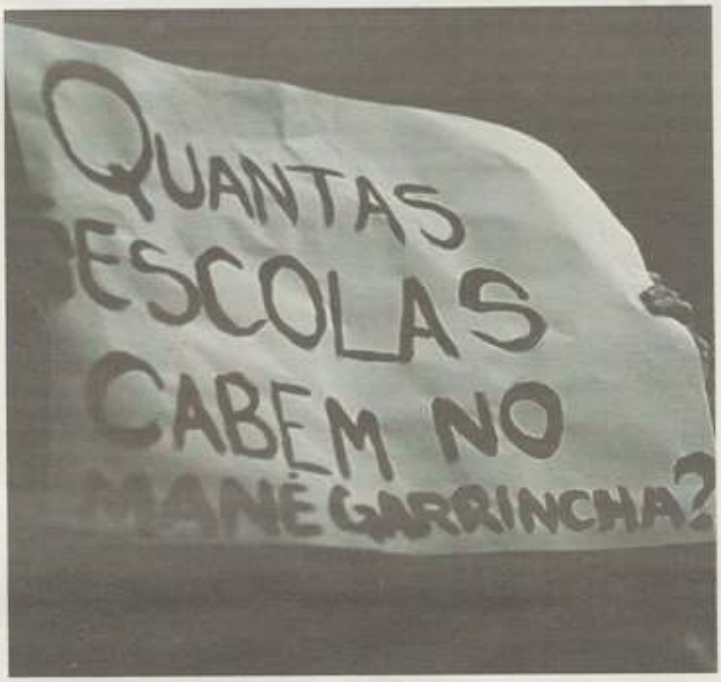
SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004a.

____; ____. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: ; ____. ____ (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004b, p. 71-91.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

ANEXO A

Cartas do leitor, publicadas na primeira edição do Jornal PIBID.



O BRASIL NUNCA SERÁ UM PAÍS DE PRIMEIRO MUNDO

Enquanto muito dinheiro foi gasto com a Copa do mundo, com estádios e panfletos de campanhas eleitorais, muitos animais estão sofrendo nas ruas. Muitos chegam até a morrer! Todos os anos, cerca de dez mil animais são abandonados nas ruas. Em Lisboa, aproximadamente, sete animais chegam aos canis e apenas três saem de lá com vida. Muitas vezes, animais têm que ser abatidos, pois estão vegetando. No Brasil deveria existir práticas de adoção para animais de rua. Vale dizer que o Brasil nunca será um país de primeiro mundo, com animais morrendo nas ruas ou com dinheiro sendo gasto com coisas fúteis.

(Beatriz Assalin Picoloto, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

O BRASIL NÃO É O PAÍS DO FUTEBOL

A Copa do Mundo no Brasil foi um mal evento, pois houve muita fraude na venda de ingressos e muita gente vendeu carro e casa para ir em um evento que durou apena uma hora. O Brasil perdeu a Copa, mas desmascarou os políticos, que são os verdadeiros ladrões que roubam o nosso país. Quem sabe assim,o povo brasileiro cobra mais investimentos na área da educação, saúde e justiça, afinal o Brasil não é feito só de futebol.

(Daniel A. Becker de Sousa, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

VERGONHA

A Copa não foi um bom evento para o Brasil, porque além da Seleção Brasileira de Futebol ter passado pelo seu pior vexame em Copas, o governo saiu como vilão (porque foi mesmo). Mais de 30 milhões gastos em estádios que poderiam ser gastos na educação, saúde ou na segurança . O que adianta ter estádios de primeiro mundo e um país de terceiro mundo?

(Micael M. Godoy Martins, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

CÃES MALTRATADOS SEM PUDOR

Em Ibiporã ocorreu uma denúncia anônima: em uma propriedade rural, próxima às margens do Rio Tibagi, havia mais de vinte cães de raça, de pequeno porte em condições precárias. Os animais tinham um cheiro forte de urina e fezes, alguns estavam presos em gaiolas. A ONG da cidade caracteriza isso como maus-tratos. Não devemos agir dessa maneira! Pense antes de querer abandonar um animal, porque há muitas pessoas que querem adotar um!

(Thayla Moraes Cruz, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

ABANDONO DE ANIMAIS

São abandonados milhares de cães por dia, nas ruas. Muitos canis não têm mais onde colocar os cães. Pense bem antes de abandonar um animal! Se coloque no lugar dele para depois analisar se você gostaria de ser abandonado. Um animal doméstico pode ser sua companhia. Se você não quiser mais seu bichinho doe-o ou procure um canil que tenha vaga.

(Amanda Campagnucci, aluna do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

FILHOTES ADORAVÉIS TODOS QUEREM

Você vai a um pet shop vê um filhote de cachorro bonitinho e compra esse filhote. A família adora o cachorro. Ele vai crescendo cada vez mais bagunceiro: destrói o sofá, rói o pé da mesa. Depois ninguém mais quer o cachorro e abandona-o nas ruas, nas estradas. O cachorro tenta voltar para casa, mas acaba se perdendo. Nas ruas ele acaba sendo maltratado pelas pessoas, porque, entre outras coisas, ele acaba rasgando o lixo, pois está com fome. Alguns são atropelados ou vão para abrigos de animais. Então não abandone seu animal, seja ele cachorro, gato ou qualquer animal de estimação. Leve-o para uma ONG de animais ou para pessoas que querem um cachorro, gato ou qualquer animal.

(Alexandre Carvalho Puerta, aluno do 8º A, Colégio Monteiro Lobato).

Fonte: Jornal PIBID, 2014, p. 4