XXVII Encontro
de Iniciação à Docência

https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/enid/index

Pró-reitoria de graduação – ENID – 2025

ARTIGO SUBMETIDO AO XXVII ENID - 2025 - UFPB
A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCRITA: OFICINAS DE PRODUÇÃO TEXTUAL COM O GÊNERO CARTA ABERTA POR MEIO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Caio Severino Florentino;
Elaine Nascimento da Silva;
Luiz Fernando Nascimento Soares;
Nagiany Santos da Silva;
Luana Francisleyde Pessoa de Farias;
Cristina Silva de Lima.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID
CCAE, Campus IV, Mamanguape-PB

INTRODUÇÃO

O ensino da escrita na escola contemporânea tem assumido um papel central na formação de sujeitos críticos, capazes de utilizar a linguagem como instrumento de reflexão e intervenção social. Longe de se limitar a um conjunto de normas e convenções gramaticais, escrever, no contexto educacional, significa participar ativamente das práticas discursivas que circulam na sociedade. Entretanto, apesar das orientações teóricas e metodológicas apresentadas em documentos oficiais como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), observa-se que muitos estudantes ainda enfrentam dificuldades em compreender a função comunicativa dos textos e em produzir escritos que expressem posicionamentos críticos diante de situações concretas. Esse cenário evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que articulem o ensino da língua à construção da consciência social, promovendo experiências de escrita com propósito e significado.

Nessa perspectiva, o trabalho com gêneros discursivos constitui uma importante via de acesso ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos. Ao possibilitar que o estudante compreenda as condições de produção e circulação dos textos, essa abordagem o aproxima de contextos reais de comunicação e amplia suas possibilidades de expressão. Dentro dessa proposta, o uso das sequências didáticas – conforme defendem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – configura-se como uma ferramenta metodológica que organiza o processo de ensino em etapas interligadas, partindo da escrita inicial até chegar à produção final, de modo a garantir uma progressão das aprendizagens. As sequências permitem que o professor atue como mediador, oferecendo apoio contínuo ao aluno em suas necessidades de reescrita, reflexão e aprimoramento textual.

Com base nesse referencial, o gênero carta aberta foi escolhido como foco das atividades desenvolvidas pelos bolsistas do Subprojeto de Língua Portuguesa do Campus IV, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, situada no Litoral Norte Paraibano. A intervenção foi realizada em uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre de 2025, e teve como objetivo central promover o ensino da escrita como uma prática social, crítica e reflexiva. O gênero selecionado mostrou-se particularmente adequado, uma vez que a carta aberta é caracterizada pela defesa de opiniões, denúncias e apelos públicos, permitindo que o aluno compreenda o poder transformador da palavra escrita. Por meio desse gênero, o estudante é instigado a se colocar como sujeito discursivo ativo, construindo argumentos, dialogando com diferentes vozes sociais e exercitando o direito à expressão cidadã.

Além de seu potencial formativo, a carta aberta possibilita uma aproximação entre o

conteúdo escolar e a realidade dos alunos, pois trata de temas de interesse coletivo e incentiva a mobilização de argumentos fundamentados em valores éticos e sociais. Conforme apontam Araújo, Nascimento e Nascimento (2020), a BNCC propõe uma concepção de escrita voltada para o uso social da linguagem, na qual o texto é entendido como prática discursiva situada, construída nas interações e voltada para a participação no mundo. Assim, o trabalho com esse gênero contribui para que o aluno perceba que escrever não é apenas cumprir uma tarefa escolar, mas um ato de posicionamento diante da realidade e de engajamento social.

Desse modo, o presente artigo tem como objetivo relatar a experiência vivenciada pelos pibidianos na elaboração e aplicação de uma sequência didática voltada ao ensino da escrita com finalidade e conscientização social, tendo o gênero carta aberta como eixo articulador. Busca-se evidenciar como o uso dessa metodologia favoreceu o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes, estimulando a reflexão crítica e o engajamento nas práticas de leitura e escrita. Acredita-se que experiências como esta reafirmam a importância da escrita como espaço de cidadania e diálogo, promovendo um aprendizado que ultrapassa os limites da sala de aula e alcança a vida em sociedade.

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolvida caracterizou-se como uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa e de natureza aplicada, realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), subprojeto de Língua Portuguesa - Campus IV, da Universidade Federal da Paraíba. O estudo foi conduzido na Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante de Albuquerque, localizada no município de Mamanguape-PB, com uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental, durante o segundo semestre letivo de 2025. Participaram da proposta os bolsistas do programa, sob orientação da professora coordenadora do subprojeto e supervisão da docente responsável pela turma.

A adoção da abordagem qualitativa justifica-se pelo seu caráter interpretativo e reflexivo, uma vez que, conforme Paiva (2019, p. 11), “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos processos”. O método escolhido foi a pesquisa-ação, por possibilitar uma atuação direta no contexto investigado, permitindo a análise e a transformação simultânea da prática educativa. De acordo com Paiva (2019, p. 70), esse tipo de pesquisa “se caracteriza pela intervenção em busca de mudanças positivas em determinado contexto”. Nessa perspectiva, o principal objetivo da intervenção foi ensinar a escrita como prática social e de conscientização, tomando como base o gênero carta aberta, de modo a promover o desenvolvimento da competência discursiva dos alunos e estimulá-los a utilizar a escrita como forma de expressão, diálogo e posicionamento crítico diante de situações reais. A metodologia adotada baseou-se nos princípios das sequências didáticas, conforme propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). A sequência foi elaborada pelos bolsistas do PIBID e estruturada em três módulos principais, além da produção inicial e da produção final.

Na etapa inicial, foi realizada uma produção diagnóstica, cujo propósito foi identificar o domínio prévio dos estudantes quanto à estrutura, à linguagem e à função comunicativa do gênero carta aberta. Essa escrita inicial serviu de ponto de partida para orientar as ações pedagógicas seguintes, permitindo que os bolsistas reconhecessem as principais dificuldades dos alunos e adaptassem as atividades conforme suas necessidades.

Em seguida, a sequência desenvolveu-se por meio de três módulos temáticos. O primeiro módulo concentrou-se na estrutura composicional da carta aberta, abordando seus elementos constitutivos e a organização textual. Nessa fase, os estudantes analisaram exemplos reais e participaram de atividades de reconstrução e ordenação de trechos, o que os ajudou a compreender a lógica interna do gênero.

O segundo módulo voltou-se para o trabalho com a argumentação, com foco na elaboração de uma tese, na seleção de argumentos consistentes e no uso de estratégias persuasivas, para tanto foram promovidas discussões coletivas juntamente com atividades.

O terceiro módulo teve como tema a adequação linguística, enfatizando o uso da linguagem formal e a escolha vocabular adequada ao contexto de circulação da carta aberta.

A sequência culminou na produção final, momento em que os estudantes reescreveram suas cartas abertas à luz dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores. Essa etapa foi essencial para avaliar os avanços obtidos, tanto no domínio estrutural e argumentativo quanto na

consciência sobre a função social da escrita. As produções finais evidenciaram maior clareza, coesão e engajamento discursivo, demonstrando que os alunos passaram a compreender a escrita como instrumento de expressão cidadã.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando os pressupostos teóricos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) (2004), elaboramos uma sequência didática para o ensino do gênero textual carta aberta, considerando seu poder de reivindicar melhorias para um problema que é coletivo, social e de interesse público. No que diz respeito ao gênero carta aberta, Bezerra (2007) afirma que

> é um texto utilizado em situações de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, atendendo a diversos propósitos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar, entre outros. É um gênero de domínio público, de caráter aberto, com o objetivo de divulgar seu conteúdo, possibilitando ao público geral a sua leitura (Bezerra, 2007, p. 210)

Contudo, trata-se de um gênero que, embora possua uma estrutura relativamente estável, apresenta flexibilidade temática e discursiva, permitindo sua adaptação a diferentes contextos e finalidades comunicativas. Por isso, é um gênero produtivo no espaço escolar, uma vez que ele possibilita, ao educador, trabalhar com seus alunos, o desenvolvimento do posicionamento autoral, da argumentação e, consequentemente, o fortalecimento de uma consciência cidadã.

Inicialmente, no primeiro encontro, direcionamos, aos alunos, a seguinte pergunta norteadora: *quando as pessoas querem se manifestar publicamente, contra algo que consideram injusto ou pretendem resolver um problema coletivo, de que formas elas podem fazer isso?* Com as respostas que foram citadas, conduzimos a discussão até chegar às cartas abertas, de modo a mostrar para os estudantes que, além das opções que eles responderam – como abaixo-assinado, protestos e textos em redes sociais – existem outras formas de reivindicar melhorias para um problema social.

Em seguida, foram apresentados e lidos, por meio de *slides* projetados no *datashow*, trechos de cartas abertas, com o propósito de demonstrar, na prática, como esse gênero possibilita ao autor posicionar-se diante de uma situação de interesse coletivo e direcionar sua reivindicação às autoridades competentes, objetivando a busca de soluções cabíveis.

Enquanto líamos as cartas com os estudantes, chamávamos atenção para alguns elementos estruturais dos exemplares para que eles notassem, além da linguagem empregada, que adotava um tom formal, dentre outros aspectos que fazem parte do gênero textual carta aberta. Após a leitura das cartas, explicamos brevemente que o gênero textual em questão é um dos meios que nos possibilita, enquanto cidadãos, nos posicionarmos diante de um problema que aflige um coletivo.

Em seguida, situamos os estudantes de que eles deveriam produzir uma carta aberta com base em uma situação-problema que os afetava no contexto escolar ou comunitário, pois, conforme Koch e Elias (2009), a escrita implica a escolha de um gênero textual apropriado, como um anúncio, bilhete ou currículo, que esteja em consonância com as práticas sociais. Sendo assim, a abordagem das autoras dialoga com o nosso objetivo ao propormos oficinas de escrita, que pressupõem, ao final, os alunos possuam domínio do gênero textual em foco, além de reconhecer o potencial da escrita e do domínio da carta aberta como ferramentas, capazes de transformar a realidade social em que vivem.

Pressupondo, assim, uma situação-problema para motivá-los a escreverem, promovemos um diálogo coletivo, para que os alunos definissem o tema central das produções. Essa discussão teve caráter formativo, pois possibilitou que os estudantes refletissem sobre questões sociais que os afetam diretamente, elencando os principais pontos que poderiam ser reivindicados nas cartas abertas. Assim, a turma participou da construção da temática, reforçando o sentido de autoria e de pertencimento ao processo.

No diálogo em questão, os estudantes demonstraram preocupações com relação à estrutura da escola, em que muitos citaram a climatização da sala de aula que é escassa, com poucos ventiladores que não conseguem atender à demanda de climatização e do bem-estar coletivo, tanto dos alunos quanto dos professores.

Além do problema citado, os alunos comentaram a respeito de outros desafios infraestruturais, como as portas deterioradas dos banheiros, a falta de armários para armazenarem os livros didáticos que ficam por cima das carteiras e sobre *bullying* que ocorria entre os alunos. Sendo assim, foi feita uma votação para escolher o tema da produção inicial, que acabou sendo a falta de ventiladores para a sala de aula.

Após a escolha do tema, os estudantes foram convidados a elaborar uma carta aberta inicial, com base na situação comunicativa apresentada. Essa atividade teve como finalidade observar as representações que possuíam sobre o gênero, bem como seu domínio inicial das estratégias argumentativas.

Considerando que a turma possui alunos que não dominavam plenamente a leitura e a escrita, optamos por adotar estratégia de contar com o apoio de um escriba, responsável por registrar o texto a partir do que o estudante ditava. Dependendo da quantidade de discentes nessa condição, contou-se com o auxílio dos pibidianos e da professora supervisora, garantindo que todos pudessem participar do processo de produção, independentemente do nível de proficiência escrita.

Após o primeiro encontro, fizemos uma análise das produções iniciais dos estudantes, para elencarmos as dificuldades apresentadas por eles e pontos que deveriam melhorar, para que pudéssemos construir três módulos que focassem nas dificuldades mais recorrentes nas cartas.

Dessa maneira, constatamos, a partir da análise feita, que 1) os estudantes conheciam pouco acerca do gênero carta aberta, logo não dominavam a estrutura; 2) não possuíam a habilidade de defender seus pontos de vistas, com base em argumentos consistentes; e 3) misturavam os elementos da linguagem oral escrita, alternando registros formais e informais no mesmo texto. Assim, estruturamos três módulos, que foram organizados em três aulas, a qual cada uma iniciava-se com uma exposição teórica e atividade prática referente ao tema da aula.

Assim sendo, no segundo encontro, correspondente ao Módulo I da oficina de escrita, retomamos as produções iniciais dos alunos, pois, como observamos, muitos ainda apresentavam dificuldades em reconhecer e aplicar a estrutura do gênero carta aberta. Diante disso, exploramos, por meio de uma aula dialogada, com o auxílio de *slides* e *datashow*, o gênero carta aberta, com foco nas características composicionais e discursivas, mas com uma ênfase maior do que no primeiro encontro.

Durante a exposição, discutimos com os estudantes o que é uma carta aberta, a quem ela se dirige, qual sua função social e em quais contextos ela é utilizada. Enfatizamos que se trata de um texto voltado a questões de interesse coletivo, com linguagem formal e intenção persuasiva, pois busca convencer o leitor e provocar reflexão acerca de determinado problema social.

Nesse sentido, as cartas selecionadas abordavam temáticas próximas à realidade social da escola e dos estudantes, escolha feita de forma estratégica, para despertar o interesse e a sensibilização dos alunos, além de levá-los a compreender a função social da escrita, e consequentemente, a intencionalidade comunicativa do gênero. Assim, ao terem contato com cartas abertas de pessoas que se manifestavam contra problemas em suas escolas, bairros ou espaços de convivência, os alunos puderam reconhecer a escrita como uma ferramenta de expressão e transformação social.

Contudo, a leitura orientada nos possibilitou mostrar, aos alunos, os elementos estruturais do gênero, como data e local, título, introdução, desenvolvimento, conclusão e assinatura, além de compreender a importância de um discurso fundamentado e coerente.

Após a exposição teórica sobre o gênero carta aberta, propusemos uma atividade prática de análise textual, que consistia em identificar e grifar, no texto, as partes que correspondiam a cada cor, de acordo com o que compreendiam, acerca da organização do gênero textual. Dessa maneira, os alunos foram organizados em duplas e receberam uma carta aberta impressa, acompanhada de um modelo de carta aberta, legendada com cores previamente definidas. Assim, cada cor correspondia a um elemento da estrutura do gênero em questão, conforme mostra a figura 1:

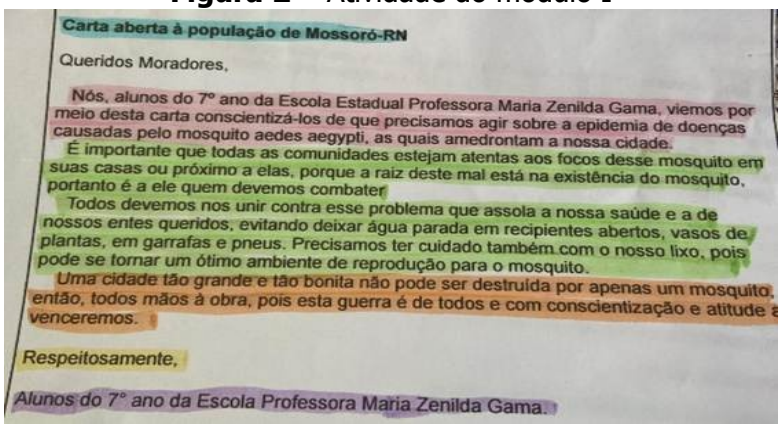
Figura 1 – Modelo de carta aberta

★ PASSO 1: TÍTULO ★ O título é objetivo e ilustrativo, indo direto ao ponto; Deve estar centralizado, acima do texto.	★ PASSO 2: INTRODUÇÃO ★ Apresente a ideia e tema, mostrando o caminho que a carta irá tomar.	★ PASSO 3: DESENVOLVIMENTO ★ Aprofunde as ideias apresentadas na sua introdução; Mostre seus melhores argumentos.
★ PASSO 4: CONCLUSÃO ★ Encerre o debate aqui e apresente alguma solução ou reflexão ao leitor.	★ PASSO 5: DESPEDIDA ★ Use expressões formais como "atenciosamente", "com os melhores cumprimentos" e afins.	★ PASSO 6: ASSINATURA ★ Identificação, com o nome oficial do remetente; Pode ser uma pessoa, um grupo ou uma instituição.

Fonte: acervo dos autores (2025)

Como podemos ver, temos: azul para o título, rosa para a introdução, verde para o desenvolvimento, laranja para a conclusão, amarelo para a despedida e roxo para a assinatura. Nota-se que, em cada elemento do gênero, possui, além da cor, indicações do que deve conter em cada parte da carta aberta. Solicitamos que os alunos colassem no caderno, pois serviriam para que eles pudessem consultar futuramente, caso tivessem dificuldades no processo de reescrita da produção inicial deles, ação que viria a acontecer na produção final. Enquanto na figura 2, conforme exposta abaixo, temos uma das atividades, em que a dupla demonstrou compreensão da estrutura composicional do gênero:

Figura 2 – Atividade do módulo I



Carta aberta à população de Mossoró-RN

Queridos Moradores,

Nós, alunos do 7º ano da Escola Estadual Professora Maria Zenilda Gama, viemos por meio desta carta conscientizá-los de que precisamos agir sobre a epidemia de doenças causadas pelo mosquito aedes aegypti, as quais amedrontam a nossa cidade.

É importante que todas as comunidades estejam atentas aos focos desse mosquito em suas casas ou próximo a elas, porque a raiz deste mal está na existência do mosquito, portanto é a ele quem devemos combater

Todos devemos nos unir contra esse problema que assola a nossa saúde e a de nossos entes queridos, evitando deixar água parada em recipientes abertos, vasos de plantas, em garrafas e pneus. Precisamos ter cuidado também com o nosso lixo, pois pode se tornar um ótimo ambiente de reprodução para o mosquito.

Uma cidade tão grande e tão bonita não pode ser destruída por apenas um mosquito, então, todos mãos à obra, pois esta guerra é de todos e com conscientização e atitude venceremos.

Respeitosamente,

Alunos do 7° ano da Escola Professora Maria Zenilda Gama.

Fonte: acervo dos autores (2025)

Pensamos nesta atividade, de caráter lúdico e colaborativo, com o intuito de tornar a aula mais envolvente para os alunos. Deste modo, além de permitir que demonstrassem, por meio da atividade, o que haviam compreendido da exposição dialogada sobre o gênero carta aberta, a proposta serviu como instrumento diagnóstico, ao passo que nos ajudou a identificar o que foi efetivamente assimilado e quais pontos ainda precisariam ser retomados. Ao mesmo tempo, a atividade funcionou como uma avaliação da nossa própria metodologia, possibilitando verificar se seria necessário adaptar as próximas aulas, ou ainda, propor novas estratégias nos módulos seguintes, de acordo com o nível de compreensão dos estudantes.

Assim, para encerrar o primeiro módulo, discutimos com os alunos acerca do que eles grifaram e por quê. Por ser uma turma pouco participativa, tivemos que direcionar as perguntas diretamente a eles, e conforme a participação de algumas duplas, outras participavam, justificando os motivos pelos quais concordavam ou discordavam da resposta registrada pelos colegas.

A partir da produção inicial, constatamos a necessidade de reforçar o conceito de argumentação, pois, nas cartas, os alunos reivindicaram melhorias na ventilação da sala de aula,

mas apresentaram poucos argumentos que sustentassem suas solicitações. Nesse sentido, no segundo módulo, introduzimos o conceito de argumentação, a partir de questionamentos sobre o que é argumentar e com a seguinte pergunta: *por que ela é necessária?*

Como resposta a essa pergunta, apresentamos exemplos com os nomes dos próprios alunos, com base em uma situação corriqueira da sala, o exemplo foi dividido em dois slides: no primeiro, mostrou-se uma aluna comentando com a professora que o tempo do recreio era muito curto, em seguida, a professora pergunta o motivo, mas a discente responde apenas com "sei lá, eu só acho isso". No segundo *slide*, apresentamos o mesmo exemplo, mas com a diferença de que a aluna argumenta os motivos pelos quais acredita que o recreio é curto.

Após a exibição, questionamos os estudantes sobre em qual *slide* a aluna conseguiu convencer a professora de seu ponto de vista, os alunos responderam que foi no segundo, e, a partir disso, discutimos que a argumentação se sustenta em uma tese e nas razões que a justificam. Dessa forma, esse tema da aula e o exemplo proposto, dialogam com o pensamento de Freire (2002), quando afirma que o papel do professor é estimular a reflexão e a autonomia no desenvolvimento de um pensamento crítico. Assim, compreende-se que a argumentação é uma das formas de expressar ideias de maneira consciente e fundamentada, através de um ponto de vista.

Nesse sentido, ao longo da aula, com o intuito de tornar o conteúdo mais atrativo e próximo da realidade dos estudantes, utilizamos um *slide* com diversas imagens de tirinhas, charges e situações do cotidiano escolar, com o objetivo de despertar o interesse dos discentes e aproximar o tema de suas vivências. Assim, uma dessas imagens, consistia na figura de dois personagens que estavam de frente um para o outro, entre eles havia a figura de um número que dependendo da perspectiva, tratava-se do número 6, ou do número 9.

Isto é, a partir dessa ilustração, explicamos que nem sempre concordamos com o ponto de vista do outro, mas isso não significa que um está certo e o outro errado, pois existem gostos e opiniões diferentes. Reforçamos essa explicação com um outro exemplo, o qual foi utilizado o nome de duas alunas da sala. Nesse exemplo, elas mostram pontos de vistas diferentes sobre gostar do calor, uma não gosta e a outra sim, logo em seguida, as duas apresentam argumentos e motivos que as fazem gostar e não gostar do calor. Dessa forma, através dessa situação, conseguimos demonstrar de forma prática que existem opiniões diferentes, e que podemos utilizar da argumentação para manter um diálogo ou até mesmo, convencer o outro sobre o seu ponto de vista, pois "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (Freire, 2002, p. 12). Em seguida, explicamos a relação entre o uso da argumentação e a escrita de uma carta aberta. Por fim, exibimos um vídeo educativo com ilustrações sobre o uso excessivo do celular. Após a exibição, foi proposta a seguinte atividade: *Escreva um pequeno texto de 5 a 8 linhas, para responder a seguinte pergunta: você concorda com a mensagem do vídeo? Por quê?*
Lembre-se: não basta dizer 'sim' ou 'não'. Você precisa explicar o porquê, usando exemplos, causas, consequências ou comparações.

Em relação à produção textual, a maioria dos alunos, que realizaram o exercício, apresentaram argumentos consistentes em seus textos. Eles refletiram e demonstraram consciência sobre o uso excessivo do celular, na elaboração de argumentos como "o uso excessivo do celular 'te desliga' do mundo" e "pode causar ansiedade e depressão". No entanto, alguns alunos não desenvolveram adequadamente o texto, limitando-se a uma única frase e sem apresentar argumentos.

No módulo três, nossa oficina teve como foco o estudo da linguagem formal e informal, utilizamos novamente o recurso dos slides e o quadro como suporte didático. Iniciamos com a seguinte pergunta: *vocês falam com a professora da mesma forma que falam com os seus amigos do WhatsApp?* Todos responderam que não. Em seguida, apresentamos o exemplo de dois alunos da turma conversando entre si e, posteriormente, uma aluna dialogando com a professora. Questionamos se havia diferença entre as formas de fala, e os alunos afirmaram que sim. Logo, explicamos que as duas falas estavam em situações diferentes, assim, em cada ambiente ou situação faz-se necessário um tipo de linguagem.

Todavia, destacamos que não existe uma linguagem melhor ou pior do que a outra, mas que o uso depende do contexto em que o indivíduo está inserido, a fim de garantir credibilidade ao seu discurso. Relacionamos essa discussão ao gênero carta aberta, enfatizamos que, por ser endereçada a um órgão responsável, exige o uso da linguagem formal, sem gírias ou abreviações comuns em mensagens de *WhatsApp*, como "q" para se referir a palavra "que" ou "vc" para

“você”.

Em seguida, apresentamos um slide com uma carta aberta escrita em linguagem informal, e pedimos aos alunos que indicassem oralmente as palavras que não estavam formais. Após os apontamentos e discussões, demos início à atividade. Distribuímos uma folha de papel ofício contendo uma carta aberta em linguagem informal, e solicitamos que identificassem os termos informais e, posteriormente, reescrevessem os trechos de maneira formal. Assim, essa atividade alinha-se com o que é proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004):

> As tarefas simplificadas de produção de textos são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente […] Entre outras, podem ser citadas as seguintes tarefas: reorganizar o conteúdo de uma descrição narrativa para um texto explicativo, inserir uma parte que falta num dado texto, revisar um texto em função de critérios bem definidos, elaborar refutações encadeadas ou a partir de uma resposta dada, encadear com uma questão etc (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 105).

Segundo os pesquisadores genebrinos, ao propor tarefas de escrita com limites mais definidos e objetivos específicos, o professor oferece aos alunos oportunidades de concentrar-se em aspectos pontuais da produção textual, sem precisar lidar, ao mesmo tempo, com toda a complexidade que envolve a elaboração de um texto completo. Diferentemente das produções livres, que exigem do estudante a articulação entre conteúdo, estrutura, coesão, coerência, gramática e adequação ao gênero, as atividades simplificadas permitem focar em determinados elementos da linguagem. Dessa forma, o docente cria um ambiente de aprendizagem em que o aluno pode aperfeiçoar gradualmente suas habilidades, trabalhando de modo mais direcionado.

Inicialmente, os alunos identificaram com facilidade os termos informais. Entretanto, no momento da reescrita, a maioria demonstrou pouco interesse em realizar a atividade. Reforçamos as explicações e orientações sobre como poderiam reescrever os trechos, mas mais da metade da turma não quis prosseguir. Diante disso, propusemos uma alternativa: pedimos que compartilhassem os trechos informais, e, na lousa, registramos os termos da carta aberta que apresentavam linguagem informal. Em seguida, solicitamos que sugerissem possibilidades de reescrita formal para aqueles trechos, alguns alunos participaram ativamente. Logo em seguida, com ajuda dos discentes, escrevemos no quadro as versões formais, e pedimos que todos copiassem em seus cadernos.

Por fim, a análise das produções finais dos alunos evidenciou avanços significativos no domínio do gênero carta aberta, especialmente no que se refere à organização textual, poder argumentativo e adequação à função social da escrita do gênero em questão. Em comparação com a produção diagnóstica, os textos reescritos demonstraram maior compreensão da estrutura composicional do gênero, com uso de características específicas da carta aberta que não foram contemplados na primeira produção.

Observou-se também, nesse sentido, uma evolução no uso de estratégias argumentativas, com argumentos mais coesos, fundamentados em opiniões, marcas de posicionamento e, consequentemente, fatos da comunidade, o que nos revela um amadurecimento discursivo, levando em consideração a atenção dada pelos pibidianos em tratar, já no módulo II, a argumentatividade como ponto crucial do gênero.

Além disso, a reescrita orientada, fundamentada na proposta interativa de correção defendida por Ruiz (2010) como uma alternativa utilizada pelo professor para indicar, categorizar e até solucionar determinados problemas presentes na redação do aluno que, por algum motivo, não podem ser tratados apenas com anotações no corpo do texto, nas margens ou por meio de símbolos, mostrou-se essencial para que os alunos revisassem criticamente seus textos, reconhecessem fragilidades e aprimorassem coesão, coerência e marcas de autoria.

Os pibidianos fomentaram, nesse caso, a noção de que não havia necessariamente erros na produção inicial, mas ausências que poderiam ser erradicadas após as intervenções. E assim se deu. As discussões coletivas, as escolhas dos módulos da sequência didática, realizadas ao longo das oficinas favoreceram o desenvolvimento de uma escrita mais consciente e engajada, o que permitiu aos estudantes perceberem a carta aberta não apenas como exercício escolar, mas como instrumento de intervenção social, visto que o teor de reivindicação do gênero se familiariza com a realidade periférica e, consequentemente, “esquecida” da escola de atuação do projeto.

Nesse sentido, confirma-se a perspectiva da BNCC, apresentada por Araújo, Nascimento e

Nascimento (2020), ao compreender a escrita como prática social, situada e significativa, refletida na postura mais crítica e participativa dos alunos ao final do processo. Ou seja, evidencia-se, por fim, que os estudantes quando passam a reconhecer que a produção textual ultrapassa os limites da sala de aula e assume um papel de intervenção na realidade, isso lhes permite expressar opiniões, reivindicar direitos, dialogar com a coletividade e pensar o processo da escrita como um ato revolucionário.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reescrita orientada mostrou-se essencial para que os alunos da educação básica revisassem criticamente seus textos, reconhecessem fragilidades e aprimorassem coesão, coerência e marcas de autoria. Assim, a proposta interativa de correção, defendida por Ruiz (2010) como uma alternativa utilizada pelo professor para indicar, categorizar e até solucionar determinados problemas presentes na redação do aluno, ampliou as possibilidades de diálogo entre os principais atores do processo de aprendizagem.

Os pibidianos fomentaram, nesse caso, a noção de que não havia necessariamente erros na produção inicial, mas ausências que poderiam ser erradicadas após as intervenções. As discussões coletivas, as escolhas dos módulos da sequência didática, realizadas ao longo das oficinas, favoreceram o desenvolvimento de uma escrita mais consciente e engajada, o que permitiu aos estudantes perceberem a carta aberta não apenas como exercício escolar, mas como instrumento de intervenção social, visto que o teor de reivindicação do gênero se familiariza com a realidade periférica e, consequentemente, "esquecida" da escola de atuação do projeto.

Nesse sentido, confirma-se a perspectiva da BNCC, apresentada por Araújo, Nascimento e Nascimento (2020), ao compreender a escrita como prática social, situada e significativa, refletida na postura mais crítica e participativa dos alunos ao final do processo. Ou seja, evidencia-se, por fim, que os estudantes quando passam a reconhecer que a produção textual ultrapassa os limites da sala de aula e assumem um papel de intervenção na realidade, isso lhes permite expressar opiniões, reivindicar direitos, dialogar com a coletividade e pensar o processo da escrita como um ato revolucionário.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Denise Lino de; NASCIMENTO, Maria Célia do; NASCIMENTO, Antônio Naéliton do. **Concepção (ões) de escrita na base nacional comum curricular de ensino fundamental.** In: SOUZA, Sweder; RUTIQUEWISKI, Andréia (org.). Ensino de língua portuguesa e Base Nacional Comum Curricular: propostas e desafios (BNCC – ensino fundamental II). 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2020. – (Coleção Estudos Críticos em Linguagem)

DIONÍSIO, Angela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. **Gêneros textuais e ensino.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèlle. **Sequências didáticas para o oral e para o escrito:** apresentação de um procedimento. In.: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola, p. 95-128, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Coletivo Sabotagem, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever:** Estratégias de Produção Textual. São Paulo: Contexto, 2009.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, v. 157, 2019.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola:** uma proposta textual-interativa. 1. reimp. São Paulo: Contexto, p. 33-57, 2010.