



Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN  
Programa de Mestrado Profissional em Letras



**ProfLetras**  
Unidade Pau dos Ferros

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO  
DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO CARTA  
ARGUMENTATIVA**

DINÁ MENDES DE SOUZA OLIVEIRA

**Pau dos Ferros**

**2015**

DINÁ MENDES DE SOUZA OLIVEIRA

**A PRODUÇÃO DE TEXTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO  
DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO CARTA  
ARGUMENTATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, *Campus Avançado* “Profa. Maria Elisa de Albuquerque Maia” – CAMEAM/UERN, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora:** Prof. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal.

**Pau dos Ferros**

**2015**

A dissertação “A PRODUÇÃO DE TEXTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA”, autoria de **Diná Mendes de Souza Oliveira**, foi submetida à Banca Examinadora, constituída pelo PROFLETRAS/UERN, como requisito parcial necessário à obtenção do grau de Mestre em Letras, outorgado pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN

Dissertação defendida e graduada em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA BANCA EXAMINADORA**

---

**Profa. Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Presidente da Banca

---

**Prof. Dr. Valdecy de Oliveira Pontes**

Universidade Federal do Ceará (UFC)  
Examinador Externo

---

**Profa. Dra. Maria Edileuza da Costa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
2º Examinador

---

**Profa. Dra. Maria do Socorro Maia Fernandes Barbosa**

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Suplente

## DEDICATÓRIA

A meu Deus:

Fonte de todas as minhas forças e conquistas.

Meu esposo e filhos: abrigo no deserto.

Meu pai e minha mãe e minhas irmãs:

Apoio e carinho.

A vocês dedico este trabalho!

## AGRADECIMENTOS

A Deus primeiramente por ser o motivo da minha canção de vitória. Ele me deu essa oportunidade e forças para vencer circunstâncias.

Agradeço a minha família, especialmente a meu esposo pelo apoio, o incentivo sempre e aos meus três filhos, meus tesouros, agradeço por compreender cada ausência minha.

Aos meus pais, Antônio, Salete, minhas irmãs especialmente a Dimone pela força com meu bebê, minha família por parte do meu esposo, a Marlenilda ajudante na luta doméstica e diária. Todos a seu modo andaram comigo essa jornada.

Aos professores do Proletras pela ampliação do nosso saber e em especial a minha orientadora Dra. Rosângela Maria Bessa Vidal, Professor Constantin Xipas, Marcos Nonato, Socorro Maia, Edileuza. Eles contribuíram muito com a realização desse trabalho.

Agradeço, ainda, a alguns amigos professores como Professora Rosa Leite (UERN), Professor Evandro (IFRN), Professora Ofélia (PB), que além de terem paciência em me ouvir também contribuíram com sugestões maravilhosas para minha pesquisa, correções e o apoio sempre.

Agradeço o apoio parcial da Escola Municipal Professor Severino Bezerra, alguns colegas de trabalho que foram mais sensíveis a minha necessidade de estudar, em especial aos meus alunos que sempre se dispunham ao pagamento das aulas no contra turno durante o período das aulas de Mestrados. (**É isso ai professora...aula a tarde!**) e todos viam com um sorriso no rosto que me impulsionava a continuar minha dupla jornada.

O apoio e o carinho de irmãos na fé da congregação da qual participo. Eles sempre oraram por mim, agradeço de todo coração!

Enfim, agradeço a todos, que de forma direta ou indireta, contribuíram para que eu pudesse concluir mais uma etapa da minha vida.

*“Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui iustamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro”.*

(Mikhail Bakhtin)

## RESUMO

Compreendendo que o Ensino de Língua Portuguesa deve ter como foco a preparação do aluno para o uso efetivo da linguagem em suas demandas sociais, o ensino de produção textual se estabelece como prioridade, na perspectiva de levar o aluno a interagir socialmente por meio da linguagem, compreendendo e produzindo textos. É nesse contexto que, enquanto professor/pesquisador buscamos estudar a produção de texto no 9º ano do Ensino Fundamental, estudando especificamente as condições de produção textual a partir do gênero carta argumentativa. Interessou-nos saber como as condições de produção, no estudo do gênero carta argumentativa podem contribuir para a ampliação da competência escrita dos alunos levando-os a produzirem textos eficientes e relevantes ao seu contexto social. Dando suporte teórico a nossa pesquisa, estão as concepções de Bakhtin (1992) sobre a linguagem como meio de interação que nos permite através dos gêneros do discurso trabalhar a discursividade e a construção dos sentidos. Também a concepção de Geraldi (1997) sobre as condições de produção como determinantes para a produção de textos eficientes, uma vez que é possível saber o que dizer/ para quem dizer e assim, propiciar ao aluno uma situação de produção mais próxima possível das que ele conhece e com as quais faz uso da linguagem em seu cotidiano. Auxiliam-nos também as discursões de Köche (2010) sobre o gênero carta argumentativa que permite ampliar a capacidade linguística e argumentativa dos sujeitos através da escrita de cartas de reclamação/solicitação, como também as contribuições de Koch (2009) sobre a produção de textos argumentativos como espaços em que os alunos podem se constituir sujeitos através das escolhas linguísticas e dos argumentos. Assim, instituímos como *corpus* as produções de textos de vinte três (23) sujeitos participantes e, mediante a necessidade de um recorte, escolhemos aleatoriamente 05 textos para amostragem. A pesquisa é qualitativa e etnográfica por se tratar de um estudo que, além de primar pela qualidade dos dados encontrados, também estuda o contexto e as condições dos sujeitos para compreender suas práticas sociais, podendo interferir na dinâmica destas. Nosso trabalho de cunho interventivo utiliza uma metodologia de produção, a partir de uma sequência didática (SD) como proposta por Schneuwly e Dolz (2007). Assim, foram realizadas sete oficinas com o objetivo de aprimorar habilidades de escrita pela apropriação de recursos linguísticos relacionados à argumentação, atentando às condições de produção relativas ao gênero em estudo. Os resultados mostraram que, com a intervenção realizada, a partir de um trabalho desenvolvido em uma sequência de atividades, os sujeitos se envolveram com as propostas por encontrar nela relação com o seu cotidiano e encontraram nas condições de produção voltadas para a escrita como prática social, um norteamento para escrever com um propósito e através do gênero carta argumentativa, os sujeitos viram a escrita como oportunidade de se colocarem enquanto sujeitos ativos que ampliando sua competência discursiva, encontraram um espaço para interagir com o outro, com o mundo no qual se inserem enquanto sujeitos transformadores.

**Palavras-chave:** Produção Textual, Condições de Produção, Gêneros Discursivos, Carta argumentativa, Sequência didática.

## RESUMEN

Comprendiendo que la enseñanza de la Lengua Portuguesa debe centrarse en la preparación del alumno para el uso efectivo del lenguaje en sus demandas sociales, la enseñanza de la producción de textos se ha establecido como una prioridad, con la finalidad de llevar al alumno a interactuar socialmente a través del lenguaje, comprendiendo y produciendo textos. Es en este contexto que, como profesor/investigador estudiamos la producción de textos en el 9º grado de la Educación Primaria, estudiando específicamente las condiciones de producción de textos a partir del género de la carta argumentativa. Nos interesó saber cómo las condiciones de producción textual, en el estudio del género de la carta argumentativa, pueden contribuir para el desarrollo de la competencia escrita de los alumnos llevándolos a producir textos eficientes y relevantes en el contexto social. Dando soporte teórico a nuestra investigación, están los conceptos de Bakhtin (1992) sobre el lenguaje como medio de interacción que nos permite a través de los géneros del discurso trabajar la *discursividad* y la construcción de los sentidos. También nos fundamentamos en el concepto de Geraldini (1997) que trata de las condiciones de producción como *determinantes* para la producción de textos eficientes, ya que es posible saber lo que decir/para quién decir y así, proporcionar al alumno una situación de producción más próxima posible de las que él conoce y con las cuáles hace uso del lenguaje en su vida cotidiana. También nos ayudaron los estudios de Köche (2010) sobre el género carta argumentativa que permite aumentar la capacidad lingüística y argumentativa de los sujetos a través de la producción escrita de cartas de reclamación / solicitud, así como las contribuciones de Koch (2009) sobre la producción de textos argumentativos como espacios donde los estudiantes pueden constituirse sujetos a través de las opciones lingüísticas y de los argumentos. Así, instituímos como el *corpus* de veintitrés (23) sujetos participantes y, por la necesidad de un recorte, seleccionamos 05 textos para las muestras. La investigación es de carácter cualitativo y etnográfico, ya que es un estudio que, además de priorizar la calidad de los datos encontrados, también estudia el contexto y las condiciones de los sujetos para comprender sus prácticas sociales, que pueden interferir en las dinámicas de estas. Nuestro trabajo de intervención utiliza una metodología de producción, a partir de una secuencia didáctica (SD) propuesta por Schneuwly y Dolz (2007). Por lo tanto, se realizaron siete talleres, de producción textual, con el objetivo de mejorar las habilidades de escritura para la apropiación de los recursos lingüísticos relacionados a la argumentación, considerando las condiciones de producción relacionadas al género en estudio. Los resultados mostraron que, con la intervención realizada a partir de un trabajo desarrollado en una secuencia de actividades, los sujetos se involucraron con las propuestas por encontrar en ellas relación con su cotidiano y encontraron en las condiciones de producción de la escritura como práctica social una orientación para escribir con un propósito y a través del género carta argumentativa, los sujetos vieron la escritura como una oportunidad de situarse en cuanto sujetos activos que ampliando su competencia discursiva, encontraron un espacio para interactuar con los demás, con el mundo en el que se insieren como sujetos transformadores.

**Palabras-clave:** Producción de Textos, Condiciones de Producción, Géneros Discursivos, Carta argumentativa, Secuencia didáctica.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – tabela para análise das características dos textos para leitura inicial.....	<b>53</b>
<b>QUADRO 2</b> - definições do gênero carta apresentado aos alunos em oficina	<b>55</b>

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA1</b> - criação da página e do grupo “escrevendo, argumentando e dando as cartas .....	<b>66</b>
<b>FIGURA 2</b> – Pergunta aos alunos sobre o conceito carta argumentativa .....	<b>67</b>
<b>FIGURA 3</b> – Definições dos alunos sobre o gênero carta argumentativa .....	<b>67</b>
<b>FIGURA 4</b> – Postagem das cartas argumentativas (todas) .....	<b>94</b>
<b>FIGURA 5</b> – Postagem de uma carta específica .....	<b>95</b>
<b>FIGURA 6</b> – Membros do grupo marcados nas postagens das cartas .....	<b>96</b>

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

<b>UERN</b>	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
<b>UFC</b>	Universidade Federal do Ceará
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacional da Educação
<b>SD</b>	Sequência Didáticas
<b>R</b>	Reescrita

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>13</b>
<b>2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA</b> .....	<b>20</b>
2.1 – Relembrando as concepções de linguagem .....	20
2.2 – O texto como unidade de ensino .....	22
2.3 – Os Gêneros Discursivos .....	26
2.4 – Ensino de Produção de texto na Perspectiva dos Gêneros do Discurso	29
2.5 – Condições didáticas de produção textual .....	37
2.6 – Gênero Carta argumentativa .....	39
2.7 – Sequência Didáticas na Perspectiva de Schneuwly e Dolz .....	42
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>45</b>
3.1 – Aspectos Metodológicos da Pesquisa .....	45
3.2 – Constituição do <i>Corpus</i> .....	48
3.3 – Procedimento e critérios para análise .....	49
3.4 – Ação Pedagógica: intervenção .....	50
<b>4 ANALISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	<b>63</b>
4.1 – Delimitando o caminho à análise .....	63
4.2 – 1º contato com o gênero “Carta argumentativa” .....	64
4.3 – 2º momento dos alunos com o gênero em estudo .....	67
4.4 – 3º contato com o Gênero .....	72
4.5 – Primeira produção da Carta .....	74
4.6 – Análise dos textos .....	75
4.7 – Intervenção do professor e segunda Produção da Carta .....	87
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>106</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>112</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>115</b>

# 1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Língua Portuguesa tem sido um desafio para os professores no que diz respeito à relevância e ao significado de propostas de atividades para a construção do conhecimento em Língua Materna, tendo em vista as dificuldades apresentadas, pelos alunos, para interpretar e produzir textos.

A realidade é que os alunos sentem muita dificuldade em produzir textos escritos e cada vez que são convidados a escrever sentem-se desconfortáveis a dar início a suas produções e assim organizar suas ideias em um texto que atinja a intenção comunicativa a que se propõe. Na maioria das vezes, os alunos não são direcionados a produzir numa situação real de uso da linguagem não sabendo o que escrever, para quem escrever e como escrever, ou seja, qual o gênero que melhor imprime essas ideias.

Formar Alunos como competentes leitores e como produtores de texto é uma árdua tarefa que o professor de Língua Portuguesa deve se empenhar para desenvolvê-la, a partir de ações sistematizadas com diferentes gêneros textuais tornando o texto a base do conteúdo do ensino de língua como propõem Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que o ensino seja voltado para as três práticas de linguagem: leitura, produção e análise linguística focando os textos orais ou escritos.

Não se concebe mais que as aulas de língua portuguesa tenham como foco o estudo de nomenclaturas gramaticais e normas que não fazem sentido com a realidade do uso da linguagem que o aluno faz antes de entrar na escola.

Nesse sentido, as escolhas metodológicas do professor devem centrar-se na visão interacional e reflexiva das competências comunicativas, dando ênfase à prática de produção de texto como um processo, organizado em etapas que levam em consideração a interação social para o desenvolvimento da linguagem e a importância desta para o desenvolvimento cognitivo do aluno.

Nessa perspectiva, esse trabalho traz uma pesquisa realizada sobre a Prática de Produção de texto no Ensino Fundamental, especificamente no 9º ano, da Escola Municipal de Pau dos Ferros, Professor Severino Bezerra, na qual somos professores. Nós buscamos além de compreender as dificuldades do nosso aluno em produzir texto com eficiência e relevância social dentro e fora da escola, intervir em nossa prática e

tentar melhorar a realidade que se desenha diante de nossos olhos de pesquisador. E foi essa realidade que nos levou a observar o ensino de produção textual na turma do 9º ano, série final desse ciclo, um momento em que os alunos são cobrados a produzir mais textos e por essa razão, há uma maior necessidade de ações sistemáticas para que essa prática se dê de maneira eficiente.

Na verdade, considerando o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do estudo do texto, dos gêneros, a leitura e a produção de texto deve permear em todos os níveis do Ensino Fundamental, mas no 9º ano, série em que se encerra uma das etapas da educação básica, é preciso que os alunos compreendam com mais afinco, o processo de Produção de texto, o estudo dos gêneros e faça relação destes gêneros com os textos que ele produz socialmente. Essa não era ainda a realidade que se apresentava para nós. Pois, percebemos que a produção de texto devia receber um melhor direcionamento para se constituir uma prática eficiente capaz de gerar produtores de textos proficientes na escola.

É bom refletir que, na escola, o professor de língua portuguesa carrega sozinho, a responsabilidade de formar alunos conhecedores da língua em todos os seus aspectos, lendo, interpretando e produzindo bons textos, porque, nem sempre há uma proposta na/da escola conhecida e praticada por todos os professores que envolva essas práticas, reproduzindo-se o pensamento equivocado de que a responsabilidade de formar sujeitos competentes quanto ao uso da linguagem é somente de quem trabalha com a disciplina de Língua Portuguesa. Por essa razão, a leitura e a produção de texto nem sempre são prioridades, pois demandam tempo e estratégias para levar o aluno a construir o sentido daquilo que lê e, conseqüentemente, tornar-se capaz de produzir bons textos. Pensando no fator tempo e nas demais atividades que a sala de aula requer, muitas vezes, os professores deixam de trabalhar as sequências didáticas para a produção textual optando pelo uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e às vezes para interpretações elementares que não dão conta da dimensão do texto. Por dar prioridade a uma leitura mecanizada, com atividades repetitivas, a produção de texto passa a ser vista como mais uma atividade escolar e, por sua vez, os alunos têm dificuldades de interpretar, de produzir textos e de ampliar as suas competências linguísticas.

Por essas circunstâncias, a busca por um ensino de Língua Portuguesa cada vez mais eficiente, principalmente no que se refere à prática de produção textual, tem sido foco das discussões desde os anos 70 conforme os Parâmetros Curriculares

Nacionais- PCN de Língua Portuguesa do 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental (1998). Tais reflexões acerca da necessidade urgente de melhorar a qualidade de ensino no Brasil, tem como eixo, principalmente, o domínio da leitura e da escrita pelos alunos, uma vez que a ausência desse domínio é responsável, na maioria das vezes, pelo fracasso escolar dos estudantes. Nesse documento oficial e normativo para o ensino do 6º ao 9º ano, está posto que “a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para serem objetos de correção.” (BRASIL, 1998, p. 19). Os PCN consideram a língua como lugar próprio de interação, que se manifesta, primordialmente, através de textos orais e escritos. E que é, portanto, neles e sobre eles que, enquanto professores, devemos intervir.

Particularmente, a motivação inicial para a realização desse trabalho cujo tema é: **A PRODUÇÃO DE TEXTO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: ESTUDO DAS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO TEXTUAL A PARTIR DO GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA** foi justamente um problema identificado na prática de sala de aula, a dificuldade dos alunos quanto ao desenvolvimento de sua capacidade comunicativa escrita, no tocante à produção de textos, considerando as condições de produção e compreendendo o uso, a função social do texto escrito na perspectiva dos gêneros do discurso. O problema foi detectado quando em diagnóstico para com turma do 9º Ano na qual lecionamos, ao abordarmos a prática de produção de textos escritos, buscando saber quais gêneros eles conheciam, que textos produziam antes de estarem na série atual, se faziam associação dos gêneros que circulam fora da escola com os que eles encontravam dentro dela, Deparamo-nos com uma turma com grandes dificuldades de produzir textos escritos e de reconhecer os gêneros trabalhados na escola.

Numa reflexão como profissional, elencamos vários motivos possíveis para essa dificuldade dos alunos: pouca leitura; falta de conhecimento dos gêneros textuais e da relação destes com os textos que eles produzem socialmente, pouco interesse pelos temas que permeiam a sociedade, ou mesmo dificuldade de compreender a proposta do professor para a produção textual. Todas essas hipóteses nos levaram a refletir como se ensina a escrever determinados gêneros, e até mesmo, a pensar como os alunos do 9º ano veem o processo de produção de texto, se é algo importante ou apenas uma atividade corriqueira, o “fazer redação”, ou, ainda, se o modo como estamos trabalhando a produção de texto com esses alunos está adequado à sua faixa etária.

Considerando essas dificuldades encontradas em nossa prática enquanto professora na Rede Municipal de Ensino em Pau dos Ferros, RN, procuramos estudar a produção textual no 9º ano por meio do gênero Carta Argumentativa, e intervir abordando uma metodologia voltada para o estudo desse gênero a partir das sequências didáticas propostas por Dolz e Schneuwly, com ênfase nas condições de produção de Geraldi (1997). O gênero “Carta argumentativa” requer que seja definido previamente quem é seu interlocutor, um determinado assunto, o que leva o aluno a observar tais condições de produção para fundamentar sua argumentação. Não é que outros gêneros não requeiram a definição de um interlocutor, mas a carta argumentativa deixa muito mais evidente a necessidade vital de se saber a quem vai escrever. Dessa forma, o aluno pode se colocar enquanto sujeito crítico e ativo que escreve com propósito e atribui um valor social ao seu texto, já que ele surge de questões pertinentes à sua realidade.

Observando outros trabalhos na área de Produção textual, que discutem principalmente o gênero Carta argumentativas, encontramos alguns trabalhos relevantes como: Produção de carta argumentativa na escola: uma proposta de interação social de Jacques e Kist (2012), que apontam a produção de carta argumentativa como uma atividade que propicia a participação ativa na vida social e na tomada de decisões, através do uso da linguagem. Desse modo, as autoras defendem a utilização da linguagem como forma de interação social, que se fortalece através do processo de interlocução. Outro trabalho nessa área é o de Louise S. do Pinho (2013) Argumentação em foco: a carta argumentativa, que se volta especificamente à argumentação e aos uso dos operadores argumentativos.

Há outros trabalhos como a tese de doutorado de Vieira (2007), Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção interativa, que embasada no Interacionismo sócio discursivo investigou de que forma sequências didáticas, aliadas a uma lista com as peculiaridades dos gêneros resumo de artigo opinativo, dissertação e resenha crítica, a partir de interlocuções/intervenções diferenciadas, podem, no momento da reescrita, intitulada por ele de Interativa, tornar-se ferramentas importantes que auxiliam para uma produção mais eficiente desses mesmos gêneros. Como podemos ver, há muitos trabalhos discutindo a prática de produção de texto na perspectiva dos gêneros textuais, mas o nosso se diferencia por pretendermos trabalhar o gênero carta argumentativa como ferramenta para fazer com que as

condições de produção sejam consideradas no momento de produção e levar os alunos a relacionar seus textos às práticas sociais peculiares a seu contexto.

Nossa intenção foi fazer com que o aluno/produtor de textos conseguisse compreender o texto não como uma estrutura acabada (produto), mas o próprio processo de planejamento e construção, ou seja, o resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias e que são postos em ação em situações concretas de interação social. Nesse sentido, ele compreende e produz o gênero “carta argumentativa” atentando para as condições didáticas de produção, compreendendo que cada gênero do discurso tem uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específico. Nosso trabalho também se diferencia dos demais, porque nos focamos no estudo dos Gêneros do Discurso, conforme a abordagem de Bakhtin.

Assim, esse trabalho, apesar de discutir um assunto bem acentuado nas pesquisas desses últimos anos que é a produção de texto, se constitui uma pesquisa relevante, pois atenta para o estudo das condições de produção, a partir do gênero carta argumentativa e se volta à realidade específica dos nossos alunos que muito nos interessa intervir. É diante dessas considerações que apresentamos a seguir os objetivos do nosso trabalho e nossas questões de pesquisas.

### **Objetivo Geral:**

Estudar o processo de produção textual na sala de aula de 9º ano por meio do gênero carta argumentativa.

### **Objetivos específicos:**

- Propiciar uma proposta de aula de Língua Portuguesa que considere as condições de produção de texto, de forma que o aluno relacione os seus textos às práticas sociais peculiares a seu contexto.
- Propor a compreensão da produção textual como prática de escrita interativa a partir de textos com valor e função social.
- Aplicar uma proposta para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita dos alunos de 9º ano do ensino fundamental com base no modelo de sequência didática que contribua para a formação crítica dos estudantes;

- Propor a prática da produção textual com base no gênero do discurso “carta argumentativa”, considerando as condições de produção abordadas por Geraldi (1997).

### **Questões de pesquisa:**

- Como levar os alunos a produzirem textos na perspectiva dos gêneros associando-o às suas práticas cotidianas?
- Como as condições didáticas de produção textual contribuem para a produção de textos eficientes e socialmente relevantes?
- De que forma o Gênero “Carta argumentativa” pode levar o aluno a melhorar sua competência discursiva?

Mediante esses objetivos e questionamentos, conduz-nos nessa discussão Bakhtin com a teoria da interação verbal, do dialogismo e a noção de gêneros e demais autores como: Marcuschi, (2008), Antunes (2003), Soares (1987), Geraldi (1992) com as condições de produção, Koch (2004), Santos (2013) que apresentam considerações teórico reflexivas para uma abordagem da produção textual como atividades em que o aluno se constitui como sujeito que sabe efetuar as escolhas no sentido de saber o que dizer, para quem dizer e como dizer.

A linguagem é vista aqui na perspectiva interacionista, ou seja, “como o lugar em que os sujeitos sociais, ativos se interacionam, empenhados em uma atividade sociocomunicativo” (KOCH 2009, p.12). E ainda com base em Schneuwly e Dolz trazemos suas contribuições a respeito do trabalho com gêneros textuais em sala de aula, atentando para a importância das sequências didáticas como recurso metodológico, assim também como Rojo (2004), dentre outros que apresentam a importância dessa metodologia. As diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais também apresentam as sequências didáticas como uma proposta para ser desenvolvida no ensino de línguas bem como outras colocações sobre o Ensino de Língua Portuguesa, no tocante à prática de produção de textos orais e escritos que também serão observados nesse trabalho. Todos os autores citados, cada um ao seu modo, propõem, além da reflexão, algumas estratégias para uma prática onde a produção de textos na escola se constitua como prática de interação em que os alunos podem tornar-se produtores eficientes de textos.

Tendo apresentado nossa pesquisa, mostramos a seguir, a organização do nosso trabalho que está dividido em quatro capítulos. No capítulo 2 situamos o leitor em nossa área de pesquisa e trazemos os pressupostos teóricos que o norteiam, tendo em vista o nosso estudo está voltado para a produção de texto, discutimos as concepções de linguagem, o texto como unidade de ensino, a prática de produção textual, o ensino da produção de texto na perspectiva do gênero do discurso - carta argumentativa- discorrendo também sobre as condições didáticas de Produção Textual e ainda sobre sequências didáticas. No Capítulo 3, mostramos os procedimentos metodológicos empregados inclusive em nossas ações interventivas em sala de aula. No Capítulo 4, trazemos a análise do *corpus*, e, por último, trazemos as considerações finais acerca dos resultados obtidos ao longo de nossas ações.

Compreendemos que essa pesquisa trará resultados importantes para nossa prática enquanto professor de Língua Portuguesa, uma vez que nos proporcionará amadurecimento e experiências inusitadas com nossos alunos. Passamos a conhecer melhor as dificuldades encontradas e as possíveis estratégias para amenizá-las. Em relação ao ensino de Produção Textual, nosso desejo é que este trabalho sirva como fonte de pesquisa aos colegas professores de Língua Portuguesa, oportunizando a reflexão sobre sua prática pedagógica e incitando sua ressignificação na sala de aula.

## 2 BASES TEÓRICAS DA PESQUISA

Para a construção desse capítulo em que apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam a nossa pesquisa, nos embasamos em teorias, discursos, questionamentos e experiências de outros que já trilharam caminhos em busca de compreender a linguagem, as práticas sociais e/ou escolares e que podem contribuir com propriedade para a fundamentação do nosso discurso.

### 2.1 Relembrando as concepções de linguagem

Ao direcionarmos nossa discussão e estudo para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especificamente a prática de produção textual é intrínseca a essa discussão, a abordagem das concepções de linguagem existentes. Isto porque a adoção de uma dessas concepções se associa diretamente às escolhas metodológicas e conteudistas que fazemos dentro da sala de aula. Essas escolhas definem o posicionamento do professor frente ao ensino da língua. Segundo Geraldi (2005), qualquer metodologia de ensino articula uma concepção política, ou seja, o modo como vemos e interpretamos a realidade à nossa volta influencia os mecanismos que utilizamos na sala de aula. Nesse sentido, o que ensinamos e para quem ensinamos está atrelado à nossa postura e, conseqüentemente, à concepção de linguagem que adotamos. Silva (1986) diz que a forma como vemos a linguagem define os caminhos de ser aluno e professor de língua portuguesa, por isso há de se buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo.

Duas concepções de linguagem preponderaram até o Século XX. Primeiro a **linguagem como expressão do pensamento** e em seguida, a **linguagem como instrumento de comunicação**. A linguagem como expressão do pensamento foi a base dos estudos tradicionais, pois se firmava no princípio de que a linguagem era a tradução do que se pensava, regida por uma gramática normativa estática que ditava as regras “do certo e do errado,” distinguindo os bons falantes dos que não eram. Sendo assim, o modo de se expressar, de utilizar a linguagem era um ato individual que não tinha nenhuma relação com o contexto social, mas era interno e dependia da capacidade pessoal de organizar o pensamento. Para isso, o falante devia absorver as regras e assim estabelecer essa organização.

O ensino da Língua era prescritivo, e se constituía no estudo de regras gramaticais pré-estabelecidas que deviam ser seguidas sem questionamentos e sem espaços para outra variedade de língua que não fosse a padrão. Aliás, nem se concebia o termo variedade linguística, pois o que não era igual aos padrões clássicos estabelecidos era reconhecido como erro. Quanto à língua, era entendida como um sistema de normas, abstrata, sem nenhuma abertura, ou interferência social. Geraldi (2005) ressalta que, se concebemos a linguagem como tal, somos levados à afirmação corrente que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

Ligada à teoria da comunicação, a segunda concepção da linguagem como instrumento da comunicação aborda a linguagem como um código que transmite a mensagem a um receptor. Emissor e receptor só estabelecem uma comunicação mediante o conhecimento e domínio do código – conjunto de signos- que se combinam segundo regras.

Mais uma vez a linguagem é isolada do contexto social do indivíduo que é desconsiderado na situação de uso. Importa a mensagem a ser codificada ou decodificada pelo emissor/receptor respectivamente. Nesse contexto, o interlocutor é passivo sobre o qual a língua, que é vista como um sistema de códigos se opõe e se estabelece enquanto formas que ele (interlocutor) não as pode alterar.

No ensino da língua essa concepção implica em aulas voltadas para o estudo das estruturas, em exercícios repetitivos e automatizados que não levam em consideração a participação do aluno no processo de ensino e aprendizagem. A prática pedagógica é efetivada pelos exercícios contínuos de descrição gramatical, de regras e terminologias repassadas de forma descontextualizada e artificial, visando o domínio da norma culta. O professor detém o domínio da língua e cabe a ele, exclusivamente, o papel de repassar o conteúdo, de forma que os alunos absorvam conhecimento e seja capaz de reproduzi-lo como tal.

A terceira concepção da linguagem a tem como forma de interação e isso implica dizer que ela não serve apenas para expressão do pensamento ou transmitir uma mensagem de um emissor para um interlocutor. Ela é vista como um lugar de interação humana. Bakhtin (1992, p. 95) esclarece que:

(...) na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular.

Isso quer dizer que não é possível separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, sendo ela constituída pelo fenômeno social da interação verbal, que se dá através da enunciação, do diálogo, seja ele efetuado na forma oral ou na escrita. É no momento da interação que os interlocutores se tornam sujeitos ativos construindo sentido naquilo que falam e escutam, ou seja, acontece uma compreensão ativa entre eles. Desse modo, ambos são importantes e se constituem no próprio discurso. Bakhtin afirma também que todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo e nesse sentido, a atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constitui a partir do social, e por essa razão, toda a enunciação é socialmente dirigida.

Para Koch (2008, p. 8), essa concepção da linguagem como interação se diferencia por que:

Encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação que possibilita aos membros de uma sociedade a prática dos mais diversos tipos de atos, que vão exigir dos semelhantes reações e ou comportamentos.

Não há, portanto como desvincular a linguagem humana das práticas sociais e os sujeitos se constituem na interação que daí resulta. É nesse sentido que o ensino de língua passa a ver o aluno como sujeito ativo e como tal deve atuar de igual modo no processo de ensino e aprendizagem. É, pois, por essa razão que esse trabalho assume a concepção de linguagem como interação verbal, nos moldes concebidos por Bakhtin (1992), bem como a sua noção de gênero e de texto a ser comentado no desenrolar desse trabalho.

## 2.2 O Texto como unidade de ensino

Retomando a ideia de que a concepção de linguagem que assumimos influencia as escolhas do que ensinar e para que ensinar, a linguagem como interação eleva o olhar às práticas sociais, às situações de uso da fala relativas ao cotidiano, revelando que o uso da linguagem se constitui prática social e que a interação deve ser o foco das discussões pertinentes ao ensino da língua. Tanto a interação, como as práticas de ler e produzir texto se constituem como formas de qualificar o

leitor/produtor, tornando-o um sujeito ativo que adquire o conhecimento e cria sua própria identidade social.

Sendo a língua variada, variável, dialógica, o ensino de Língua Portuguesa deve centralizar o texto como unidade de ensino porque este se constitui como lugar de interação, onde é possível perceber as manifestações da língua viva e ativa, as relações sociais e históricas que envolvem os sujeitos da interação e o contexto. Marcuschi (2008, p. 71) ao falar sobre a noção de texto, afirma que:

O texto pode ser entendido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, entidade de comunicação e um artefato sociohistórico. De certo modo, pode-se afirmar que o texto é uma (re) construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo.

O texto é visto, assim como entidade comunicativa que forma uma unidade de sentido e não é, pois, isolado do contexto social nem tão pouco a produção discursiva se dá, em unidades isoladas, mas em texto e como assegura Marcuschi (2008), texto é “o único material linguístico observável”. Ou seja, ele é a própria língua em uso.

Se nos interessa a formação do aluno como um coautor do conhecimento e parceiro do processo de ensino e aprendizagem, podemos alcançar esses objetivos quando priorizamos reflexões sobre a língua com base em textos orais e escritos promovendo uma interação entre leitura, produção de texto e análise linguística como está posto nos Parâmetros Nacionais de Educação – PCN. (BRASIL, 2001, p. 23), quando diz que:

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos-letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases- que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracteriza, como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Podemos compreender que ampliar a competência discursiva é a prioridade do ensino de Língua. Entende-se por competência discursiva a capacidade que o sujeito adquire de usar a língua de diversos modos, produzindo diferentes efeitos de

sentido, adequando o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita. Refletindo sobre o que diz os PCNs, para colocar o texto como base do ensino de língua portuguesa, é preciso que o professor tenha uma noção ampla de texto como modo de interação, sejam eles orais ou escritos, verbais/não verbais, uma vez que em ambas as modalidades o texto revela o uso efetivo da língua por sujeitos em determinadas práticas discursivas. Assim, não é mais concebível ver o texto como algo pronto e acabado e procurar interpretar o que o produtor quis dizer, mas sim observar no texto as condições de produção, as funções ou finalidades que ele pretende cumprir e os efeitos de sentido.

Segundo Marcuschi (2008), O texto é uma unidade máxima de funcionamento da língua e Cavalcante (2013) o apresenta como um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas culturais, sociais e cognitivas. Nas duas definições de texto, tanto de Marcuschi como de Cavalcante, fica evidente que a noção de interação define a noção do que seja o texto evento comunicativo, os sujeitos – agentes sociais – utilizam do contexto sociocomunicativo, histórico e cultural para construir o sentido e referenciar seus textos.

Desse modo, reconhecer o texto como um ato comunicativo requer do professor de Língua Portuguesa uma definição de qual conteúdo é mais relevante ensinar e qual metodologia é mais adequada para o ensino da disciplina. O foco deve ser a leitura/interpretação e a produção textual. Analisando a real necessidade de trabalhar na perspectiva de formar leitores competentes, as recentes propostas das teorias do texto e do discurso tornam-se mais eficientes do que as metodologias tradicionais de ensino do texto como pretexto para o ensino prioritário da gramática.

Para Marcuschi (2008), partindo do questionamento sobre o que se deve estudar quando se estuda a língua, aborda que a escola não deve ensinar o que o aluno já sabe, visto que este chega à escola sabendo a língua. Ou seja, tem competência comunicativa. Nesse sentido, é preciso valorizar a reflexão sobre a língua em detrimento de um ensino normativo. Marcuschi (2008, p. 55) aborda que:

Nessa perspectiva, o trabalho em Língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos. Sem esquecer a língua, essa mudança do foco iria do significante à significação. Do enunciado a enunciação. Da palavra ao texto e deste para toda a análise e produção de gêneros textuais. É uma forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a

língua é variável e variada, as normas gramaticais não são tão rígidas e não podem ser o centro do ensino.

Assim, não se trata apenas de não priorizar o ensino normativo. Mas o trabalho com o texto requer mais atenção no tocante ao tratamento que esse recebe em sala de aula. O professor precisa ter uma concepção de texto como atividade intersubjetiva e argumentativa. O texto deve ser visto como discurso, isto é, deve ser considerado um evento em situação dialógica, em que se manifestam elementos linguísticos e extralinguísticos. Desse modo não se concebe apenas que é necessário priorizar o estudo do texto em sala de aula em detrimento da gramática como diz os PCN, mas é necessário um novo modo de abordar o texto, nas aulas de Língua e não puramente de Português.

Como afirma Marcuschi (2008), deve ser priorizado nesse ensino o desenvolvimento da competência comunicativa. Ou seja, o objetivo central do trabalho do professor deve voltar-se para o ensino da língua no contexto da compreensão, produção e análise textual e isso é possível quando se prioriza o ensino na perspectiva dos gêneros. E é nesse aspecto que chamamos de “novo modo” de abordar o texto em sala de aula, quando trabalhamos em torno dos aspectos da linguagem, do gênero, do texto e da leitura. Vemos o texto como unidade de ensino com matizes específicos, voltando nossa atenção às produções e efeitos de sentidos, fugindo das tradicionais interpretações textuais de cunho conteudístico. Muitas vezes o texto é escolhido para ser trabalhado em sala de aula, é interessante, mas o trato dado a ele depois da leitura não é jus à proposta de desenvolver a competência discursiva do aluno. Infelizmente ainda existe uma distância entre o que se sabe na escola e o que a vida exige saber fora dos muros dela. Pois, nem sempre há uma relação entre a diversidade de texto que circula na sociedade com o que é visto na escola.

Não podemos negar que a vida moderna exige cada vez mais a ampliação da utilização da escrita, usos e práticas sociais em que a leitura e a escrita são requisitadas e essas práticas requerem habilidades que são alcançadas a partir da ampliação da competência linguística e discursiva, concretizadas em situações de leitura e produção textual. Todas essas situações deixam mais evidentes o quanto devemos priorizar o texto como unidade de ensino e devemos ficar atentos para o uso dele com eficiência em sala de aula.

### 2.3 Os Gêneros Discursivos

Nas discussões que esse trabalho propõe sobre o Ensino de Língua Portuguesa, abordamos que o texto seja a unidade central do ensino de Língua e a prática da produção textual o ponto de partida das atividades em sala de aula. Neste contexto, a ênfase aos gêneros do discurso se torna parte indissociável desse modelo de ensino voltado para o uso efetivo da língua, observando seu caráter vivo, interacional e dialógico. Bakhtin (1992) diz que o sujeito social se interpela pelas vozes de outros sujeitos num processo dialógico na interação verbal: do sujeito com outros sujeitos, do discurso com outros discursos, dos sujeitos com discursos.

Na verdade, os gêneros do discurso ganham espaço nas discussões dos últimos vinte anos, devido a uma maior procura, por parte de alguns linguistas e pesquisadores, em analisar os princípios organizadores do discurso, muito mais do que a construção formal e estrutural dos gêneros. Observando o caráter interacional, o contexto em que se situam, as práticas sociais nas quais os gêneros são produzidos, é fatídico que eles sempre se realizam no enunciado, no discurso. Bakhtin (1992, p. 274) ao conceituar os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados, afirma que:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua- recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais-, mas também, e sobretudo por sua construção composicional.

É notório que Bakhtin prioriza o enunciado ao invés da oração por compreender o enunciado como base da interação verbal, evidenciando também a importância das condições de produção e de como um enunciado influencia o enunciado do “outro”. As intenções, as respostas tudo contribui para a comunicação e toda essa atividade tem caráter social e se instaura nas práticas sociais e na cultura intrínseca às atividades humanas. Neste sentido, estabelece a diferença do enfoque aos gêneros discursivos e implica também os enfoques das pesquisas nessa área. Conceber os gêneros em seus aspectos linguísticos e em suas características textuais deixa de lado as relações entre o texto e seu contexto. E nessa dimensão, Bakhtin

nos aponta para olharmos os gêneros como atrelados às experiências humanas, como ação social e como tal requer que estejamos atentos às situações em que recorrentemente seu uso se dá, pois os gêneros são socialmente definidos.

Assim, com base em Bakhtin (1992; 2009), Bazerman (1994; 2005; 2006), Miller (1984; 2009), pretendemos discorrer sobre gêneros do discurso compreendendo de que forma seu estudo em sala de aula pode contribuir para a formação do aluno sujeito/produtor de textos eficientes, capaz de usar a língua a favor da ampliação de sua capacidade discursiva.

Tanto Miller (2009), como Bazerman (2005), concebem os gêneros como ação social e ambos ressaltam a recorrência do uso de um gênero como forma de estabelecê-lo socialmente e a sua prática numa situação real de uso como ponto de partida para compreensão de suas características. Esses autores ressaltam que a situação de uso, para Miller situação retórica, revela os propósitos comunicativos do usuário, suas experiências e nos ajuda a compreender, interpretar e produzir certos textos. Miller (2009) resalta que além de conhecer a situação retórica, o contexto também faz- se necessário conhecer a motivação dos participantes do discurso, pois seus propósitos e suas intenções definem o discurso, uma vez que, esses elementos são quem definem a situação. O que está por traz da produção deste ou daquele gênero? Quais são as intenções do produtor ao escolher determinado gênero textual? Essas questões podem nos levar a confirmar o caráter social dos gêneros e a observar tanto as condições de produção, a finalidade, como a receptividade dessa atividade no outro já que este, na função de interlocutor, define o discurso do outro.

Nesse sentido, ao estabelecer uma relação entre os gêneros como ação social e as ações humanas, buscamos compreendê-los interpretando as intenções dentro de um contexto situacional, já que estas são históricas, marcadas no tempo e no espaço, voltando-se a um público específico, numa situação retórica, como afirma Miller (2009). Para a autora, mais do que classificar os gêneros nomeando-os, importa saber como eles funcionam. Ela adota gêneros como convenções discursivas, situadas e contextualizadas socialmente, que atendem às necessidades e motivações de um campo comunicativo. Desse modo, a estrutura formal de um gênero atende a uma convenção discursiva e a reflete socialmente, ou seja, é definida por essa sociedade e por ela utilizada em situações específicas, são recorrentes, mas podem mudar junto com esta mesma sociedade.

Bazerman (2005), por sua vez, retrata esse caráter social do gênero afirmando que conceituar os gêneros como fato social nos permite também compreender que os textos retomam outros textos e isso pode ser percebido nas marcas textuais, mas vai muito além dessas marcas quando, por exemplo, observamos que, num sistema de atividades humanas mais ou menos complexo, um texto suscita outro texto e assim se forma uma cadeia obrigatória para o funcionamento desse sistema. Segundo o autor, cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social e estes por sua vez consistem em ações sociais significativas realizadas pela linguagem, ou atos de fala e estes fatos se realizam através de gêneros.

Sobre os atos de fala, Bazerman aponta que as ações realizadas pelos sujeitos se estruturam em situações propícias para o seu sucesso. Eles são organizados de modo que atendem a certa regularidade e por isso são reconhecíveis pelos seus participantes. Há, portanto, uma recorrência de certos modos de agir que estabelecem o uso dos gêneros de forma mais ou menos hierárquica e recorrente. Bazerman (1994, p. 81) afirma que um “gênero existe apenas à medida que seus usuários o reconhecem e o distinguem”. Podemos compreender daí que o autor entende que somente os usuários dos gêneros podem interpretar as situações específicas, reconhecê-las, identificá-las a um gênero e esse com outros já concebidos, comparando-os, percebendo suas diferenças e semelhanças e o validando como um tipo. Com isso o autor reforça a importância de consultar os usuários de um gênero à respeito de sua recorrência, observando a sua regularidade nos aspectos textuais, mas principalmente sua função social dentro do contexto de uso.

É nesse contexto que nosso trabalho se fundamenta quando propõe uma metodologia diferenciada para o estudo da produção de texto, a partir do gênero Carta argumentativa. Trazendo essa visão interacional de gênero fazemos com que a escrita se torne significativa e motivadora para nossos alunos. Bazerman (2006, p. 19) relaciona a visão social de gênero a uma visão social também da escrita afirmando que essa visão pode nos ajudar a desenvolver uma pedagogia que:

Ensine aos alunos que gêneros são não somente formas textuais, mas também formas de vida e de ação. Eles encontrarão sua agência não na concorrência com textos autoritários da escola, mas na contribuição para o diálogo na sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades.

É necessário, portanto que gêneros diversos entrem na escola, considerando principalmente os que circulam socialmente no contexto do aluno, assim, estes deixarão de estranhar os textos da sala de aula, pois muitas vezes não se parecem com nenhum gênero que eles reconheçam.

Vale salientar que tornar o estudo de um gênero algo pertinente ao aluno, ao seu contexto social fará com que estes, ao perceberem que há uma relação do gênero em estudo com os textos produzidos em seu contexto, compreendam que através de sua produção e circulação social, é possível promover a ação, a mudança da realidade em seu entorno.

#### 2.4 Ensino de Produção de Texto na Perspectiva dos Gêneros do Discurso

Sendo o foco desse trabalho o estudo sobre a prática de produção textual no 9º ano, tomaremos parte da discussão, dialogando com alguns autores que ao seu modo contribuem para nosso embasamento. As noções de um trabalho dentro da sala de aula na perspectiva do gênero do discurso carta argumentativa nos fizeram refletir sobre noções, conceitos de gêneros do discurso apresentadas por Bakhtin (1992). Marcuschi (2008), Koch (2012), contribuem para nossa discussão com suas considerações sobre a prática de produção textual. E como nos interessa desenvolver a prática de produção de texto efetiva através do gênero carta argumentativa, levando em consideração as condições de produção, Geraldi (1997; 2005), complementa a base teórica de nosso estudo.

Frente às novas demandas sociais, a escrita está presente em quase todas as atividades humanas, e o domínio da produção de textos de diferentes gêneros é visto como possibilidade para a participação cidadã em esferas formais e informais. A prática de produção textual é algo indispensável para o ensino e aprendizagem da língua materna, uma vez que é no texto que a língua “se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de forma, quer enquanto discurso” (GERALDI, 1993, p. 135), pois a partir do texto o aluno pode aprimorar sua capacidade na escrita e torna-se apto a ordenar suas ideias, transformando-as em conteúdo de qualidade. Justificamos assim,

a necessidade de ensinar os alunos a produzirem textos, já que, um dos objetivos da escola é a formação do cidadão capaz de usar a escrita de forma efetiva tendo condição de usar e assumir a palavra em sua forma oral, mas principalmente na escrita, para participar ativamente das diferentes esferas de comunicação existentes na sociedade.

Entretanto, a prática de produção escrita na escola nem sempre se aproxima dos comportamentos sociais. Já que não leva o aluno a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam ler e escrever. O fato de que o texto é um elemento essencial à aprendizagem da escrita, nos remete a observar as várias maneiras de concebê-lo, ou melhor, constatar os diferentes modos e possibilidades de escrita dos textos e assim poder compreender as dificuldades da escola em trabalhar efetivamente a prática de produção textual.

Geraldi (1993, p. 135) propõe duas concepções principais que se distinguem na produção escrita: uma se caracteriza em escrever “para a escola”. Para essa concepção, o aluno escreve para o professor atribuir-lhe uma nota, e desse modo, o aluno se expressa de forma um tanto artificial e mecânica, sem demonstrar o seu ponto de vista. Já a outra concepção determina que o aluno demonstre suas ideias mais abertamente, colocando-se no texto, expondo seu modo de ver e conceber a vida e o contexto que o cerca. Essa segunda concepção devia ser mais predominante no contexto escolar por se encaixar no perfil das demandas sociais atualidade, tendo em vista que a prática da escrita nos últimos anos se efetivou, de maneira que, não é mais privilégio apenas de escritoras ou pessoas eruditas até consideradas iluminadas pelo dom e a capacidade de fazer uso da escrita. A escrita está no meio dos mais variados ambientes sociais, além dos muros da escola, dos trabalhos formais, nas ruas, placas, letreiros, *sítes*, redes sociais, está cada dia mais sendo usada para a comunicação e para o andamento da vida cotidiana.

É cabível inicialmente refletir sobre o significado de escrita, observando que não é tão fácil definir o que é escrever. Segundo Koch (2012), existe uma pluralidade de respostas para o termo escrita porque sua concepção não se encontra dissociada do modo pelo qual se entende a linguagem, o texto e o sujeito que escreve. “Em outras palavras, subjaz uma concepção de linguagem, de texto e de sujeito escritor ao modo pelo qual entendemos, praticamos e ensinamos à escrita, ainda que não tenhamos consciência disso” (KOCH, 2012, p. 32). É possível assim dizer que o conceito de

escrever varia de acordo com a concepção de linguagem que temos, dando a escrita focos diferentes.

Segundo Koch (2012), a concepção de escrita pode ter foco na língua, no escritor ou na interação. Quando a escrita foca a língua, a ênfase está em escrever bem no sentido de conhecer e utilizar regras gramaticais, e num bom vocabulário. São esses os aspectos cobrados pelos professores que tem essa visão da escrita, por conseguinte, os alunos incorporam a ideia de que necessitam saber de gramática, ler textos eruditos para ampliar seu repertório de palavras espelhando-se em grandes autores. O sujeito é pré-determinado pelo sistema que está posto e cabe a esse escritor se apropriar dele para escrever.

Quando a concepção de escrita foca o escritor sobressai à noção de que a escrita representa o pensamento no papel e, nessa situação, o sujeito é individual e controla suas ideias e ações. Nesse sentido, cabe ao leitor captar o sentido, a ideia do produtor conforme foi mentalizada. O texto é um produto lógico, pronto e acabado e a escrita é uma atividade que não leva em consideração o outro, suas experiências, o seu conhecimento, pois, não há interação nesse processo, como acontece quando o foco da escrita é a interação. Nessa concepção, em que o foco da escrita é a interação, o ato de escrever nem é visto como apropriação de regras gramaticais, nem se volta ao pensamento e intenções individuais do escritor, mas leva em consideração a interação entre quem escreve e quem lê, sendo a escrita uma **produção textual**. E como produção textual, tal atividade exige do produtor no momento de realização, a ativação de conhecimentos linguísticos, enciclopédicos, de textos e interacionais, como também a mobilização de várias estratégias. Koch, (2012, p. 34) destaca que:

Nessa concepção interacional (dialógica) da língua, tanto aquele quem escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente - se constroem e são construídos no texto, este considerado um evento comunicativo para quais concorrem aspectos linguísticos, cognitivos, sociais e interacionais.

Nesses termos, o texto é visto numa perspectiva dialógica e textual-discursiva, como o lugar de interação em que os atores sociais se constituem nessas situações de interação. Desse modo, a produção de um texto coerente revela que o aluno está tendo uma compreensão de mundo, está adquirindo competência discursiva, linguística e prática de leitura.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ensino (1998) propõem que a prática de produção seja diversificada e que constitua um desafio à criatividade do aluno e ao seu desempenho e que permitam desenvolver sua competência escrita. Geraldi (1993, p. 139) partilha dessa mesma ideia quando reforça a importância de centralizar o ensino de língua na ampliação da competência discursiva através da produção de texto pois a considera o ponto de chegada e de partida de todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. “É no texto que a língua se revela em sua totalidade como conjunto de forma ou como discurso, remetendo-se a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões”. (Grifo nosso).

Para esse trabalho efetivo com a produção de texto acontecer, o professor deve compreender a produção de texto como um processo que envolve uma série de procedimentos que ajudam o produtor a acionar os conhecimentos necessários, suas próprias estratégias assegurando condições para que haja realmente a interação entre quem produz e quem lê e com o contexto de ambos. Nesse sentido, é preciso que a prática de produção textual do professor esteja bem planejada, com objetivos claros que possibilitem o momento de produção do texto. Koch (2013, p. 36) diz que:

O como dizer o que se dizer é revelador de que a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência e a eficácia da comunicação.

Dessa forma, compreendendo que a produção de texto requer o ensino de procedimentos estratégicos, de construção que além de dar formas textuais, dão também sentido, no tocante ao processo de interação, o professor deve utilizar uma metodologia apropriada para ensinar a escrever.

Nesse contexto é que as sequências didáticas<sup>1</sup> se estabelecem como forma de trabalhar substancialmente a prática de produção textual na perspectiva dos gêneros textuais como determinam os PCN (BRASIL, 1998, p. 76):

---

<sup>1</sup> As sequências didáticas na perspectiva de Schneuwly e Dolz (2007) serão abordadas mais à frente em um tópico específicos a elas.

Pensar em atividades para ensinar a escrever é, inicialmente, identificar os múltiplos aspectos envolvidos na produção de textos, para propor atividades sequenciadas, que reduzam parte da complexidade da tarefa no que se refere tanto ao processo de redação quanto ao de refacção.

Desse modo compete ao professor de língua materna criar oportunidades para que o aluno estude os mais diversos gêneros, sua estrutura e funcionalidade, para que se torne capaz não só de reconhecê-los e compreendê-los, mas também de construí-los de modo adequado, em suas variadas situações social. Tal prática de estudar na perspectiva dos gêneros proporciona o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, capacitando-o a um bom desempenho na sua vida diária, nos mais diversos eventos de interação verbal. Assim é de extrema importância que o professor de Língua Portuguesa tenha consciência do que seja o processo de produção de textos, pois essa estratégia vai muito além da simples atividade de fazer um texto a partir de um título, de uma temática, de uma imagem ou mesmo de um fragmento de outro texto. Geraldi (2005).

Existe todo um trabalho de estudo, de contextualização do assunto a ser abordado, antes de chegar à etapa de produção propriamente dita. Além do conhecimento cognitivo, deve haver um estudo do gênero a ser produzido: quem escreve, para quem, com que finalidade, onde circula, se a linguagem é mais ou menos formal, qual o vocabulário mais adequado, entre outras questões dessa natureza. É preciso que haja conhecimento da estrutura da frase, do parágrafo, do texto; e domínio de usos de elementos de coesão e linguísticos. Enfim, o produtor de um texto precisa ter conhecimento de vários elementos e mecanismos implicados no processo de construir textos, tendo em mente que se trata de uma prática social, processo de interação, em que alguém diz algo a outro alguém, com determinada intenção. Na medida em que o texto, numa perspectiva mais ampla os gêneros discursivos são reconhecidos e trabalhados em sala de aula em suas diversas situações sociais, na prática de leitura ou na produção textual, o aluno passa a ver a linguagem como um processo de interação verbal e a manifestação falada ou escrita deixa de ser um ato mecânico, destituído de sentido.

Faz-se necessário que, neste momento, abramos um espaço para apresentar a noção de gêneros discursivos, numa concepção dialógica ou interacional de língua, levando em consideração o caráter social e intersubjetivo da linguagem que deixa de ser vista apenas como estrutura para incorporar o uso social dessa estrutura por

sujeitos históricos. Bakhtin (1992) definiu gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados denominados de gêneros textuais”. A relativa estabilidade deve-se a característica essencial dos gêneros do discurso de serem mutáveis, flexíveis às demandas sociais de uso da linguagem e pelo próprio caráter sócio histórico dos gêneros.

Segundo Bakhtin, cada esfera da atividade humana comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa. Desse modo, as relações entre os processos de formação dos gêneros e as ações humanas são muito intrínsecas, uma vez que, uma se relaciona com a outra.

No que se refere à escolha de um gênero, o autor afirma que nunca é um fato individual, mas coletivo, pois o gênero é uma forma de inclusão social e de execução de um plano comunicativo intencional. Os gêneros do discurso são institutos sócio discursivos e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Nesse sentido, eles exercem papel fundamental, visto que desenvolvem habilidades linguísticas e ampliam a participação social do indivíduo.

Conceituando os gêneros discursivos como enunciados mais ou menos estáveis, com três dimensões (tema, estilo e estrutura composicional), caracterizadas como entidades evocadas pelos sujeitos para fins interativos, Bakhtin (1992) define o enunciado como um todo comunicativo e que é marcado pela enunciação e que se relaciona a outros enunciados. Este deve ser entendido como uma unidade de comunicação verbal, cuja determinação se dá através de três fatores que vem a ser o tratamento sobre o objeto, a intenção do locutor e a sua estruturação em um gênero do discurso. Assim, os gêneros são institutos que se diferenciam entre si devido a terem uma forma de composição própria, oficial e original. A forma é peculiar a cada gênero que tem um estilo determinado, de acordo com o foco, as esferas de necessidade temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

Levando em consideração a complexidade e a esfera de uso dos gêneros, Bakhtin classifica-os em primários, que são os simples e os gêneros secundários, que são os chamados de complexos. Os gêneros primários dizem respeito à vida cotidiana, numa relação imediata com as situações nas quais são produzidos. Os gêneros secundários, por sua vez, são circunstâncias de uma situação cultural com mais complexidade. Eles exercem papel fundamental, pois desenvolvem habilidades

linguísticas e ampliam a participação social do indivíduo. Desse modo, os gêneros do discurso são enunciados fundamentais à interação social, pois dão suporte ao processo de comunicação em diferentes esferas e contextos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004) afirmam que através dos gêneros os sujeitos dialogam para agir discursivamente no mundo. Esses gêneros caracterizam-se pelo conteúdo temático, pelo estilo e pela construção composicional, e cada um desses elementos flexiona-se conforme a vontade enunciativa ou a intenção do locutor. Nesse contexto, ao produzir um texto, o produtor deve optar pelo gênero que mais sintoniza com a ação discursiva pretendida.

Nestas circunstâncias, cabe ao professor apresentar aos alunos textos discursivos reais, pois proporciona a estes, a possibilidade de aprenderem novas estratégias na criação de textos de diferentes gêneros, pois, esta diferença pode fazer com que os leitores sejam cidadãos competentes. Marcuschi (2002, p. 33) afirma que: “Os textos se manifestam sempre num ou noutro gênero textual e que um maior conhecimento do funcionamento dos gêneros textuais é importante tanto para a produção como para a compreensão”. O autor enfatiza que esta é ideia proposta nos PCNs quando estes priorizam que o trabalho com o texto deve ser feito por meio dos gêneros, sejam eles orais ou escritos, compreendendo assim, que gêneros textuais, tanto na modalidade oral como na escrita, são instrumentos essenciais para a interação social, visto que dão suporte verbal às inúmeras situações comunicativas dos indivíduos.

Nesse sentido, retomando os gêneros do discurso, Bakhtin (1992, p. 302) nos fundamenta quando diz que:

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo de fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Fica notória a relação dos gêneros com as práticas sociais e que toda atividade humana está intrinsecamente ligada à utilização da língua. Mas isso também implica dizer que não podemos criar um gênero a cada vez que formos falar. Eles estão atrelados a um contexto histórico, institucionalizados de acordo com a situação de uso e intenção dos usuários. Eles são “relativamente estáveis”, mas em seus aspectos composicionais mantém certa “tradição” histórica e culturalmente

repassadas, mas que estão sujeitas a alterações dependendo das mudanças das próprias atividades humanas e suas novas demandas.

O ato de priorizar o ensino da produção de texto na perspectiva dos gêneros textuais (nomenclatura usada nos PCNs e em MARCUSCHI) e do discurso (BAKHTIN)<sup>2</sup> revela uma nova compreensão da língua, no aspecto do seu funcionamento e do seu uso, no qual o professor oferece aos alunos situações reais para a ampliação e aprofundamento de seus conhecimentos acerca da Língua Portuguesa, uma vez que, por mais simples que seja o gênero, nele, todas as palavras e letras ganham significação. Assim a produção escrita assume sentido porque está ligado pelo uso.

Uma abordagem de textos do cotidiano leva a produção textual a alcançar objetivos mais concretos, próximos da vida real, das práticas de oralidade e escrita que circulam fora da escola. E isto se afina com o que diz os PCN (BRASIL, 1998, p. 28):

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender.

Esse pensamento se afina com Schneuwly e Dolz (1997), pois de acordo com eles, o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa proporcionar ao aluno um melhor conhecimento desse gênero, apreciação e compreensão, para que assim este aluno seja capaz de produzi-lo na escola ou fora dela. Em seu artigo: Os Gêneros Escolares: das Práticas de Linguagem aos Objetos de Ensino, Schneuwly e Dolz (1997) citam que a aprendizagem da linguagem se dá, precisamente, no espaço situado entre as práticas e as atividades do aprendiz, que conduzem a construção das práticas de linguagem. Desse modo, para que o aprendiz possa desenvolver capacidades transferíveis para outros gêneros e para que possa encontrar soluções para sua produção, ele precisa ter um amplo repertório de leituras

---

<sup>2</sup> Nota-se que neste trabalho, priorizamos a nomenclatura de Gêneros do Discurso- na perspectiva de Bakhtin. Implica focar o contexto, as intenções do autor/produzidor, as condições de produção. Os PCNs, Marcuschi e outros autores utilizam o termo gênero textual e seus textos como são usados na íntegra em citações nesse trabalho, trazem o termo "gênero textual".

de diversos gêneros e construir uma ponte entre os textos que estuda na escola e os que circulam fora dela. Os autores apontam que na escola, nem sempre os gêneros fazem referência a outros gêneros exteriores à escola, que poderiam ser considerados modelos ou fontes de inspiração. Nesse caso, não se criam as situações autênticas de comunicação e a abordagem aos textos é representacional e não comunicativa.

## 2.5 Condições didáticas de produção textual

O trabalho com a produção de texto na perspectiva dos gêneros do discurso nos leva a discutir outro aspecto importante de adotarmos essa postura metodológica do ensino de gêneros discursivos: eles nos garantem que se definam claramente as condições de produção, a saber, o que dizer, para que dizer (razão), para quem dizer (interlocutor), o comprometimento com o que diz enquanto locutor (provar o que diz), e a escolha das estratégias, são condições que constituem a situação de produção de um texto, pois a torna mais autêntica levando os alunos a produzirem textos reais, que existem de fato e circulam socialmente. Quando nos referimos a “textos que existem” fazemos oposição a alguns textos advindos de situações artificiais de produção que em nada se relacionam com situações reais de uso da linguagem. Geraldi, (1997), salienta sobre a relevância da produção textual estar voltada para os questionamentos “o que dizer”, “para que dizer” e “para quem dizer”, pois estes servem de base para que se estabeleça comunicação, tornando o texto eficaz, com um objetivo real e direcionado a um leitor específico.

A escrita desprovida de objetivo claro e bem definido, levará, de fato, o aluno a sentir dificuldades de escrever sobre algo que ele não domina e nem sente necessidade de aprender, porque não lhe parece interessante. Dessa forma não será possível levar os alunos a se colocarem na posição de sujeito autor/leitor /produtor, processo esse que se dá pela interação professor e aluno, aluno e o texto, texto e gênero. Nesse contexto, cabe-nos citar Bakhtin (1992, p. 300) quando este nos diz que:

[...] os parceiros diretamente implicados numa comunicação, conhecedores da situação e dos enunciados anteriores, captam com facilidade e prontidão o intuito discursivo, o querer-dizer do locutor, e, às primeiras palavras do discurso, percebem o todo do enunciado em processo de desenvolvimento.

Entendemos, portanto, que pela interação do leitor/produtor com o texto, coordenada pelo professor orientador com suas experiências de leitura e produção, o aluno compreende a situação de produção, o intuito discursivo, e tem definido as condições de produção citadas anteriormente, o processo de produzir texto se tornará mais acessível e eficaz.

Compreendemos, assim, que a produção escrita na sala de aula deve estar relacionada às necessidades enfrentadas no dia a dia do aluno, de forma que ele se reconheça nesse contexto e se sinta convidado a participar com responsabilidade desse processo de produção. Esse é um dos caminhos para alcançar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores levando o aluno a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolva a escrita como, por exemplo, quando ensinamos nossos alunos a argumentar para conseguir a resolução de um problema que envolva a sua comunidade, para um órgão público, onde o aluno vai precisar saber que na situação apresentada, ele precisa de um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específico. Desse modo ele terá as condições mínimas para saber o que escrever e de que forma fazer isso, a maneira que vai elaborar seu texto.

As condições de produção são guias para as estratégias de escrita que permitem ao produtor alcançar o seu propósito comunicativo. Geraldi (1997, p. 137) reflete sobre cada uma delas e nos ajuda a compreender cada uma dentro do contexto de produção textual em que o aluno se assume enquanto locutor.

- a) Se tenha o que dizer: implica no assunto sobre qual se deve falar e podendo ser solicitado pela escola, mas pode ir além do que se pede, dizer também aquilo que a escola não sabe. Experiências pessoais, conhecimento de mundo são importantes e devem ser valorizados.
- b) Ter uma razão a dizer o que se tem a dizer: se refere à motivação, a intenção do locutor para sua produção que deve empolgá-lo a produzir.
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer: é a definição do interlocutor, do auditório. Para quem escrever? Quem vai ler o meu texto?
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; (o que implica responsabilizar-se, no processo, por suas falas): implica em consciência das afirmações que se faz, da posição que o sujeito assume para defender seu ponto de vista.
- e) Se escolhem as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). Implica em escolhas não aleatórias para, a partir das definições dos critérios de cada letra acima, dizer com propriedade, se utilizando dos recursos da língua, da composição do gênero para efetivar seu texto. É fundamental a participação do professor para que numa relação de coautoria, ambos participem do processo efetivamente.

Retomando o item c (*Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer*), é muito importante que o aluno saiba “quem vai ler o seu texto”, além do professor. Geraldi (1997) quando aborda as condições de produção de um texto, o *para quem dizer* ressalta a diferença entre redação e produção textual nas atividades de escrita realizadas na escola. Para a produção de texto, os textos produzidos na e não para escola, precisam ter funcionalidade e relação com os textos que circulam socialmente e isso implica em um sujeito leitor que não seja apenas o professor.

Entregar um texto para o professor é apenas cumprir uma tarefa escolar. Quando isso acontece, é notável a falta de estímulo do aluno em participar de atividades de escrita, pois ele não vê um sentido para tal. Surge então, a necessidade de que o aluno tenha contato com diversos gêneros, lendo-os assiduamente para que ele perceba as estruturas textuais em suas diferenças e os propósitos comunicativos. Assim, não sendo o professor o interlocutor único do texto haverá maior participação do aluno na construção do texto. Desse modo, não está em jogo a nota que será atribuída, a correção e leitura do texto, apenas no momento da correção que parece só se iniciar depois que o aluno entrega o texto nas mãos do professor. O envolvimento de ambos (professor – aluno) se dá em todo o processo de produção.

As condições didáticas de produção são, portanto, aspectos importantes para a condução da prática de produção textual, pois direcionam e objetivam a atividade, delimitando-a até para que depois seja possível ao professor saber julgar se o texto atende ou não as condições pedidas para sua realização.

## 2.6 Gênero Carta argumentativa

Interessa-nos o desenvolvimento da competência de escrever textos relevantes ao contexto social do aluno, e por essa razão priorizamos o estudo do gênero carta argumentativa.

Compreendemos que escrever é manter uma interação com alguém, trocar ideia, agir sobre o outro, e, portanto, a produção de texto não faz sentido se não cumprir esse papel de interagir, ao mesmo tempo em que remete um sentido aos sujeitos envolvidos no processo de interação através do texto.

Nesse sentido, a produção de textos argumentativos possibilita a utilização da linguagem como prática social e o gênero carta argumentativa se constitui como

instrumento para que o aluno possa concretizar o uso da linguagem de forma efetiva, pois propicia a participação ativa na vida social e na tomada de decisões.

O uso desse gênero permite a utilização da linguagem como forma de interação social e o processo de interlocução. Köche (2014) afirma que a escolha do gênero depende da intencionalidade do interlocutor no ato comunicativo, da intenção do sujeito e da situação sócio comunicativa em que está inserido e isso implica dizer que certos gêneros se adaptam perfeitamente em determinadas situações comunicativas em que a argumentação é requerida. Koch (2008, p. 29), a esse respeito, nos diz que:

Quando interagimos através da linguagem, temos sempre objetivos, fins a serem atingidos; há relações que desejamos estabelecer, efeitos que pretendemos causar, comportamentos que queremos ver desencadeados, isto é, pretendemos atuar sobre o outro de determinada maneira, obter dele determinadas reações (verbais ou não verbais). É por isso que se pode afirmar que o uso da linguagem é essencialmente argumentativo: pretendemos orientar os enunciados que produzimos no sentido de determinadas conclusões (com exclusão de outras).

Meditando assim sobre esse caráter argumentativo da linguagem, e que é importante explorar a capacidade crítica do aluno/sujeito, o gênero carta argumentativa se estabelece porque permite ao seu locutor convencer o leitor do texto, interlocutor definido pelo próprio contexto e pela intenção do produtor, compreendendo a dimensão de causa e efeito que uma argumentação pode trazer, para, a partir daí, se utilizar desses recursos em suas produções textuais.

Segundo Köche, (2014, p. 45), esse gênero se diferencia dos demais gêneros argumentativos como, por exemplo, o artigo de opinião, pois, “[...] o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião”. Por isso o uso desse gênero se justifica quando almejamos por meio da linguagem interagir e interferir no meio social em que vivemos e com o outro através do processo de interlocução.

Além das marcas linguísticas da argumentação, dos operadores argumentativos que podemos apresentar ao aluno no trabalho com o gênero “carta argumentativa”, podemos também, a partir do contexto, trabalhar as condições de produção e assim, ajudá-los a definir o que dizer, para quem dizer motivados pela

relação da produção do gênero citado com seus possíveis leitores e com as situações cotidianas de ambos.

Pela interlocução, haja vista que essa se dá de forma explícita, é possível definir o interlocutor, ou seja, o gênero carta se dirige sempre a alguém específico, com poderes de solucionar o problema levantado, para quem o produtor da carta adequa a fala, a linguagem, o tratamento adequado a esse interlocutor.

Em sua estrutura, o gênero Carta argumentativa compõe-se dos seguintes elementos: *Local e data, identificação do destinatário, vocativo* que é o nome da pessoa para a qual a carta se destina e, por essa razão, a presença dos pronomes de tratamento é indispensável e deve ser usado de acordo com o grau de ocupação/função desempenhada pelo interlocutor. Tem-se ainda, *o corpo do texto*, espaço em que se expõem o assunto, os argumentos abordados de maneira clara, sucinta e precisa, *a expressão de despedida* que varia dependendo do grau de intimidade entre os interlocutores, podendo ser ou não formal e, por último, a *assinatura do remetente*. No que se refere à linguagem, esta poderá ou não ser totalmente objetiva, mas certamente deverá ser clara e coesa.

Assim, ao aprender como são feitas as cartas argumentativas, tanto sua estrutura como, principalmente, seu contexto de produção, o aluno adquire competência comunicativa para se colocar enquanto sujeito ativo que pretende mudar a realidade ao seu redor. Seja solicitando, seja reclamando algo, apesar de algumas vezes essas intenções estarem interligadas (alguém que reclama também solicita). Entretanto Köche (2014) afirma que elas possuem algumas diferenças entre si. As cartas de solicitação objetivam fazer um pedido e, nesse caso, são enviadas especificamente a um interlocutor preciso e responsável pela resolução ou pelo atendimento do pleito. As cartas de reclamação podem ser expostas em ambientes ou suportes públicos porque visam, além de reclamar, pressionar o órgão, entidade ou pessoa física a se sentirem constrangidas para resolverem a situação em questão. Busca-se também encontrar adeptos. Porém, em ambas, predomina a intenção de um pedido, a busca de um direito, de um serviço.

No contexto da sala de aula, o uso desse gênero permite ao aluno não apenas se apropriar de informações sobre o conteúdo desse gênero, da sua estrutura e sobre a linguagem mais adequada a ele, mas também toma consciência de que os cidadãos têm o direito de reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes. Köche (2014) afirma que, quando se trata da produção de texto com

caráter inovador, na perspectiva dos gêneros discursivos, a carta argumentativa é um dos gêneros fundamentais e indispensáveis à formação de um cidadão discursivamente competente.

A autora coloca, ainda, que a carta argumentativa se torna um meio pelo qual o aluno toma consciência de que ele pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto.

É nesse contexto que inserimos a discussão sobre a importância do ensino de gêneros tendo como procedimento metodológico as sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Conforme as discussões a seguir, as sequências didáticas contribuem para que o trabalho com o gênero se efetive e garanta a aprendizagem por meio da linguagem e da interação.

## 2.7 Sequências Didáticas na Perspectiva de Schneuwly e Dolz

Para início deste tópico, retomamos a ideia do texto como objeto das aulas de Língua Portuguesa e a importância dos gêneros para uma prática escolar eficiente no que se refere ao trabalho com a linguagem, já que ela ocorre por meio destes. Entretanto, nossa discussão se desenvolve buscando evidenciar a necessidade de que as atividades com os gêneros não pode ser meramente um cumprimento do currículo, já que eles estão postos como proposta nos conteúdos escolares. Para que se efetive a importância dos gêneros, é preciso que o aluno reconheça as características desses com as práticas sociais, fazendo relação da forma vista na escola com a forma que eles se apresentam nos usos sociais.

Nesse sentido, as sequências didáticas se constituem como metodologia ideal para que o aluno perceba todo o processo de produção de um gênero, percebendo sua diversidade e as diversas possibilidades de utilização nas muitas situações comunicativas.

Muitos teóricos discutem a importância do ensino de língua portuguesa voltado ao ensino dos gêneros textuais, no entanto nós voltamos a Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), pela visão dos gêneros como formas de funcionamento da língua e linguagem criadas conforme as diferentes esferas da sociedade em que o falante (indivíduo) se insere. Por ser um produto social e se inserir em diferentes espaços, os gêneros são heterogêneos e possibilitam diferentes construções no processo de comunicar e interagir. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83):

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos a situação de comunicação. Não escrevemos da mesma maneira quando redigimos uma carta de solicitação ou um conto; não falamos da mesma maneira quando fazemos uma exposição diante de uma classe ou quando conversamos à mesa com amigos. Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes. Apesar dessas diversidades podemos constatar regularidades. Em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de gêneros de textos, reconhecidos de e reconhecido por todos, e que, por isso mesmo, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso.

Dessa forma, para que o aluno compreenda o gênero como representação da prática da linguagem em uso, viva e eficaz e assim consiga dominar esses diferentes gêneros, o professor precisa criar procedimentos metodológicos com o objetivo de levar o aluno ao desenvolvimento das capacidades necessárias para que ele entenda e faça uso dos gêneros. Tais procedimentos são chamados pelos autores de Sequências didáticas que são postas por eles como “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (DOLZ E SCHNEUWLY 2004).

Assim, o estudo dos gêneros deve se dar em sequências em que o professor, ao priorizar um determinado gênero, deve descrevê-lo fazendo referências a outros usos sociais exteriores à escola, ensinando o passo a passo até que os alunos se sintam preparados a escrevê-lo com propriedade, ainda que, muitas vezes terão que escrever e reescrever como parte do processo de apropriação da escrita. Aprende-se a escrever, escrevendo.

A definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Dolz e Schneuwly (1998, p. 93) é: “um conjunto de módulos escolares organizadas sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

Conforme Dolz e Schneuwly (1998), a característica de uma sequência didática passa pela apresentação de uma situação de forma detalhada, seja ela oral ou escrita, a produção inicial que leva em consideração o conhecimento prévio do aluno e é usada como um momento para o professor fazer o diagnóstico daquilo que esse aluno já sabe. A partir desse diagnóstico, o professor pode organizar o próximo passo, considerando os novos objetivos para seus alunos alcançarem. Para isso, ele

se utiliza de atividades variadas e sistematizadas fazendo com que o gênero seja de total domínio do aluno. Por fim, vem a produção final, o momento em que o aluno põe em prática os novos conhecimentos adquiridos.

Mais uma vez, além do papel definitivo do professor como mediador, ele pode avaliar o progresso do aluno observando até que ponto as sequências escolhidas foram adequadas ao trabalho com o texto e a produção.

A prática de produção textual requer do professor dedicação às escolhas dos conteúdos e temáticas dos textos, atenção ao gênero e a suas características, aos passos dados avaliando sempre todo o processo a fim de torná-lo eficiente no sentido de formar bons produtores de texto.

Assim, tendo apresentado nossa intenção de pesquisa, os motivos que nos levaram a estudar o processo de produção textual e os fundamentos teóricos que dão suporte nossa pesquisa, seguimos os princípios do trabalho acadêmico mostrando no capítulo a seguir, as escolhas e procedimentos metodológicos planejados buscando estabelecer relação com a teoria e desta com a análise do *corpus*.

Desse modo, explicitaremos os caminhos que trilhamos ao longo desse trabalho.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesse capítulo trazemos os procedimentos metodológicos da pesquisa. Assim, o capítulo contém uma caracterização da natureza da pesquisa, uma breve descrição do *corpus* e dos sujeitos da pesquisa, bem como a apresentação das categorias de análise e os procedimentos empregados na observação das condições de produção das cartas argumentativas dos alunos do 9º Ano.

#### 3.1 Aspectos Metodológicos da Pesquisa

Levando em consideração o objetivo desta investigação “estudar o processo de produção textual na sala de aula de 9º ano por meio do gênero carta argumentativa”, a natureza da pesquisa é a qualitativa. Quanto a esta abordagem, Moreira (2002) nos apresenta algumas características dessa metodologia. A saber: foco na interpretação, na subjetividade, pois a perspectiva observada é a do participante; a flexibilidade na condução da pesquisa, uma vez que o caminho dela não pode ser definido a priori; o foco deve ser no processo de pesquisa e não no produto resultado final; preocupação com o contexto, já que o comportamento e a situação formam a experiência; conhecimento do impacto do processo de pesquisa sobre a situação desta considerando que a presença do pesquisador influencia a situação. Isso implica dizer que a abordagem qualitativa não se ocupa com representações numéricas, mas busca compreender, com maior profundidade, questões específicas de um grupo social, tentando entender os motivos das coisas.

Justificamos essa abordagem, por se tratar de uma pesquisa que envolve sujeitos sociais concretos, no caso os alunos do 9º Ano, produtores das cartas argumentativas, que a partir das condições de produção dadas interagem com seus interlocutores buscando convencê-los em cartas de reclamação e/ou solicitação através dos argumentos, numa situação real de uso da linguagem.

Dessa forma, as características dos textos analisados estão voltadas para a análise das condições de produção e sua relevância no processo de escrita do gênero “carta argumentativa”, pois, importa saber se tais textos atendem ao propósito comunicativo esperado. Levando em consideração o objeto investigado e as

circunstâncias de produção, enquanto pesquisadores, buscamos compreender a subjetividade dos sujeitos pesquisados, de modo que não procedêssemos simplesmente com a aplicação de uma teoria em busca de resultados exatos, tanto pela metodologia a ser apresentada, bem como a natureza do objeto pesquisado. A abordagem qualitativa dá à pesquisa uma flexibilidade para que além da aplicação da teoria, possamos também fazer intervenção, pois, enquanto sujeitos históricos e não apenas observadores, participamos da pesquisa ativamente.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa consiste numa atividade de observar o mundo e, ao mesmo tempo em que o interpreta e o assimila, as ações dos sujeitos dão ao mundo significações e visibilidade, transformando-o através de suas práticas. Assim, o sujeito pesquisador estuda as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar os fenômenos em termos dos significados a eles atribuídos. Nesse sentido, Denzin e Lincoln (2006, p. 17) afirmam que:

A pesquisa qualitativa envolve o estudo do uso e a coleta de uma variedade de matérias empíricas - estudo de caso; experiência pessoal; introspecção; história de vida; entrevista; artefatos; textos e produção culturais; textos observacionais, históricos, interativos e visuais [...]. Entende-se, contudo, que cada prática garante uma visibilidade diferente ao mundo.

Dessa forma, podemos perceber que a pesquisa qualitativa é pertinente ao nosso interesse em interpretar os significados existentes no ambiente da investigação, usando técnicas que nos permitam colher os dados e analisá-los, uma vez que ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (GERHARDT e SILVEIRA, 2009).

Quanto ao pesquisador, não é um mero observador, mas passa a participar do processo de pesquisa e modifica também seu comportamento e conhecimento iniciais.

Acreditamos ser esse o melhor procedimento para nós, enquanto professor envolvido e comprometido com o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa na escola pública e esperamos que consigamos analisar, corrigir e avaliar nossas ações no que diz respeito ao ensino da Produção de texto na perspectiva dos

gêneros discursivos, mais especificamente com uma proposta de trabalho com o gênero Carta argumentativa.

Por estar inserida em um contexto escolar, essa investigação também pode ser considerada etnográfica, uma vez que a etnografia é entendida como o estudo de um grupo, quando esta busca compreender os processos da interação social, observando os conhecimentos, os hábitos adquiridos na vida social de um povo ou de um grupo em estudo.

Nesse sentido, a etnografia se enquadra nesta abordagem qualitativa, pois busca compreender os significados atribuídos pelos próprios sujeitos ao seu contexto, à sua cultura e os resultados destas crenças na interpretação dos dados e na compreensão dos mesmos, frente aos processos sociais.

Desse modo, como a pesquisa qualitativa, a abordagem etnográfica busca inserir o pesquisador no contexto natural para colher as informações sobre como os sujeitos se comportam e por que se comportam de tal forma frente ao fenômeno pesquisado e isso dá mais credibilidade aos dados qualitativos, em que as observações e interpretações são feitas totalmente dentro do contexto das interações humanas. Quanto aos resultados da pesquisa são interpretados tendo o grupo como referência ou próprio cenário, conforme as interações no contexto social e cultural e a partir do olhar dos sujeitos participantes da pesquisa.

Por essa razão se justifica nossa pesquisa ser além de qualitativa também etnográfica, pois busca identificar o contexto e as condições de nossos alunos, como suas práticas sociais interferem na dinâmica da atividade, diagnosticando, avaliando e compreendendo enfim as dificuldades deles no processo de produção textual.

Gerhardt e Silveira (2009) elencam algumas características da pesquisa etnográfica:

- O uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- A interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- A flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- A ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- A visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- A não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;

- A variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- A coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

Dentro destes critérios, reafirmamos a nossa pesquisa como etnográfica. Assim, os dados interpretados estão sempre ligados ao grupo, conforme as suas interações no contexto social e cultural e são interpretados a partir do olhar dos sujeitos da pesquisa.

Após algumas definições importantes a respeito da metodologia adotada, passamos à constituição do *Corpus*.

### 3.2 Constituição do *Corpus*

O *corpus* da pesquisa se constitui da produção textual escrita de cartas argumentativas dos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Tais alunos, ao fazerem uso da linguagem escrita numa situação concreta de comunicação, com um propósito comunicativo definido, tornaram-se sujeitos historicamente situados, e, portanto, suas produções são mais do que meros textos produzidos na escola, mas que podem circular com eficiência nas esferas sociais fora da escola.

Com a intenção de perceber como o gênero carta argumentativa desenvolvido em sala de aula, a partir de uma sequência didática e levando em consideração as condições de produção, trabalhamos com toda a turma do 9º Ano da Escola Municipal Prof. Severino Bezerra, composta por 23 alunos, na perspectiva de ajuda-lo a produzir textos reais, relevantes para sua comunidade social. Entretanto, para constituição do *corpus* fizemos um recorte no material, selecionando apenas cinco textos para análise. Fizemos uma escolha aleatória, acreditando que todos esses textos se constituíram referenciais quanto ao uso das condições de produção textual dos alunos, como também a atuação deles como sujeito mediante uma situação real de uso da língua.

As discussões nesse trabalho e na intervenção em sala de aula estão voltadas à prática de produção textual, no estudo do gênero Carta Argumentativa, associando os textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa com as práticas sociais dos mesmos. Por essa razão, buscamos encontrar nos textos indícios que nos levem às respostas das seguintes questões:

- As condições didáticas de produção textual contribuíram para a produção de textos eficientes, reais e de relevância social para nossos alunos?
- Como o Gênero “Carta argumentativa” pode levar o aluno a melhorar sua competência discursiva?

Definido o *corpus*, apresentamos a seguir os passos dados para a análise das produções.

### 3.3 Procedimentos e critérios para análise

A proposta de trabalho aqui apresentada partiu de uma constatação anterior a este projeto a respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos, considerando que eles precisavam de mais atenção ao processo de produção de textos reais, com relevância social e pertinentes ao seu contexto.

Sendo pesquisadora e professora de Língua Portuguesa da turma em observação, ao perceber as dificuldades da turma em produzir textos proficientes, quisemos investigar as possíveis razões que tornavam a prática de produção de texto distante da realidade dos alunos.

Nessa perspectiva, aplicamos um questionário (de questões abertas e fechadas), relativas à leitura e produção de textos na perspectiva dos gêneros, objetivando coletar dados que nos ajudassem a compreender as dificuldades dos nossos alunos em usar a língua para o desenvolvimento de suas capacidades discursivas. A partir dos dados, tivemos noções de que os alunos não conseguiam encarar a produção de texto como um processo e não viam relações dos textos que circulavam na escola com os textos que eles mesmos conheciam e utilizavam fora da escola. Percebemos também que em suas práticas de produção, os alunos não foram orientados quanto às condições de produção de texto, pois estes desconheciam os propósitos comunicativos e atribuíam ao ato de escrever textos como algo pesado, difícil para o qual eles não tinham motivação. Em uma das perguntas, quando quisemos saber quais as condições necessárias para escrever um texto, os alunos citaram um lugar calmo e tranquilo, uma inspiração, papel e lápis e citaram ainda que era importante conhecer palavras bonitas. Nenhum deles mostrava reconhecer como

condições de produção de um texto real e eficiente em seu propósito comunicativo, as condições que Geraldi (1997) apresenta (*O que dizer/ para quem dizer/ para que dizer/ e como dizer*). Estas condições como já discutimos no capítulo teórico, fundamentam a produção de texto porque levam o aluno a pensar sobre o processo de produção textual, observando o assunto sobre o qual deve falar, quem será o seu leitor/interlocutor, qual o objetivo de escrever o texto, qual o melhor gênero para seu propósito comunicativo.

Diante das constatações, partimos para uma atividade de intervenção desenvolvida em quatro etapas: aprofundamento teórico durante todo o período de investigação, criação de uma Sequência didática (SD) utilizando atividades que foram previamente planejadas e a aplicação destas em sala de aula e, em seguida a análise dos resultados.

A sequência didática, conforme apresentamos, abriu espaço para que os alunos produzissem as cartas argumentativas e, em seguida após intervenções, fossem reescritas. Estas produções se constituíram o *corpus* desse trabalho. Entretanto como já dissemos, foi necessário fazermos um recorte tomando como amostragem 05 textos que escolhemos aleatoriamente.

Após selecionarmos os 05 textos, procuramos lê-los observando se os alunos, por meio do procedimento com a SD tinham se apropriado da estrutura do gênero carta argumentativa e quais indícios nos garantiam de que eles tinham levado em consideração as condições de produção, conforme propõe Geraldi (1997) e se estas condições tinham ajudado aos alunos a escreverem com mais propriedade.

Para não corrigirmos rabiscando os textos originais, fizemos as cópias dos textos e os arquivamos, a fim de comparar e observar as possíveis mudanças na segunda produção.

### 3.4 Ação Pedagógica: intervenção

A compreensão da linguagem como fonte de interação na perspectiva de Bakhtin e o objetivo de utilizar as condições de produção (GERALDI, 1997) como critérios definidores da qualidade e da pertinência social dos textos produzidos pelos alunos, nos levou a desenvolver a Prática de Produção de Cartas Argumentativas na turma do 9º, partindo do proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) – sequências didáticas para o trabalho com os gêneros. A atividade de produção textual

foi realizada com um grupo de estudantes do Ensino Fundamental, 9º Ano, da Escola Municipal Prof. Severino Bezerra, uma escola pública de Pau dos Ferros, durante as aulas de Língua Portuguesa.

A prática de produção de cartas argumentativas teve como proposta a elaboração textual pautada na exposição de problemas enfrentados na comunidade escolar dos alunos, propondo a afirmação do ser enquanto sujeito ativo que se apropria com maestria da linguagem através de propostas de defender, afirmar, argumentar ou acusar, solicitando ou reclamando em defesa do seu posicionamento.

Apresentamos aqui, a sequência didática que direcionou o nosso trabalho interventivo em sala de aula, conforme já justificamos, para o estudo das condições de produção de texto a partir do gênero discursivo “Carta argumentativa”.

## **SEQUÊNCIA DIDÁTICA**

### **O que o aluno poderá aprender com essas aulas:**

Ler e identificar carta argumentativa;

#### **OBJETIVOS:**

- Conhecer e reconhecer a estrutura do gênero e a função social deste, levando em consideração o seu propósito comunicativo;
- Compreender as condições de produção como requisito fundamental para produção de texto: (o que dizer, para que dizer, como dizer);
- Ampliar a capacidade argumentativa;
- Produzir uma carta argumentativa.

**Modalidade de ensino:** Ensino Fundamental - Série/Ano: 9º ano

**Componente curricular:** Língua Portuguesa/Produção de Texto

**Tema:** Gênero discursivo Carta Argumentativa

**Tempo estimado:** 14h/a

#### **CONHECIMENTOS PRÉVIOS NECESSÁRIOS:**

- Habilidades de leitura e escrita;
- Gêneros discursivos: (Carta, carta ao leitor, de reclamação, Abaixo-assinado, Manifesto).

#### **Estratégias e recursos utilizados:**

- Utilização de carta argumentativa;
- Atividades realizadas individualmente e em grupo;

- Utilização do laboratório de informática: (editor de texto/acesso a redes sociais, e-mails);

## DESENVOLVIMENTO:

**Atividade 01:** (3h/a) Apresentação da situação e contato com o gênero Carta argumentativa: identificação do contexto de produção, das marcas enunciativas.

Apresentar quatro textos (abaixo) para que os alunos (re)conheçam o gênero “Carta argumentativa”. Para tanto, será realizada, primeiramente, uma leitura individual, silenciosa dos quatro textos previamente selecionados. Entre cada leitura, o professor ouve os comentários dos alunos e vai anotando em uma tabela feita no quadro as informações dadas pelos alunos como veremos no quadro abaixo:

### Quadro 1

TEXTO 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Contexto de produção: Local, data de circulação? Quem é o locutor/interlocutor; (Ver em todos os textos).	Finalidade/objetivos (primeiro e segundo texto) Quais são os objetivos? Foram alcançados?	Finalidade e Ponto de vista -tema Qual a intenção do autor: solicita ou reclama algo?	Argumentos: (no terceiro e quarto textos; atentar para os argumentos utilizados)

Os alunos farão leitura dos textos e procurarão encontrar essas características dentro deles, atentando inicialmente para quem escreve a carta e a quem se destina, observando a finalidade do texto, na leitura do segundo texto atentarão para a finalidade e o ponto de vista de quem escreve e por fim, no último texto atentar para os argumentos utilizados. Eles deverão anotar essas características para discussão no grupo. O objetivo desta atividade é ajudar aos alunos a identificarem as características presentes em textos do gênero “Carta argumentativa,” diferenciando-o de um editorial, de uma carta ao leitor, abaixo-assinado, notícia, ou ainda de uma carta comum.

**TEXTO 1**

PREZADOS SENHORES,

Uns amigos me falaram que os senhores estão para destruir 45 mil pares de tênis falsificados com a marca Nike e que, para esse fim, uma máquina especial já teria até sido adquirida. A razão desta cartinha é um pedido. Um pedido muito urgente.

Antes de mais nada, devo dizer aos senhores que nada tenho contra a destruição de tênis, ou de bonecas Barbie, ou de qualquer coisa que tenha sido pirateada. Afinal, a marca é dos senhores, e quem usa essa marca indevidamente sabe que está correndo um risco. Destruam, portanto. Com a máquina, sem a máquina, destruam. Destruir é um direito dos senhores.

Mas, por favor, reservem um par, um único par desses tênis que serão destruídos para este que vos escreve. Este pedido é motivado por duas razões: em primeiro lugar, sou um grande admirador da marca Nike, mesmo falsificada. Aliás, estive olhando os tênis pirateados e devo confessar que não vi grande diferença deles para os verdadeiros.

Em segundo lugar, e isto é o mais importante, sou pobre, pobre e ignorante. Quem está escrevendo esta carta para mim é um vizinho, homem bondoso. Ele vai inclusive colocá-la no correio, porque eu não tenho dinheiro para o selo. Nem dinheiro para selo, nem para qualquer outra coisa: sou pobre como um rato. Mas a pobreza não impede de sonhar, e eu sempre sonhei com um tênis Nike. Os senhores não têm ideia de como isso será importante para mim. Meus amigos, por exemplo, vão me olhar de outra maneira se eu aparecer de Nike. Eu direi, naturalmente, que foi presente (não quero que pensem que andei roubando), mas sei que a admiração deles não diminuirá: afinal, quem pode receber um Nike de presente pode receber muitas outras coisas. Verão que não sou o coitado que pareço. Uma última ponderação: a mim não importa que o tênis seja falsificado, que ele leve a marca Nike sem ser Nike. Porque, vejamos, tudo em minha vida é assim. Moro num barraco que não pode ser chamado de casa, mas, para todos os efeitos, chamo-o de casa.

Uso a camiseta de uma universidade americana, com dizeres em inglês, que não entendo, mas nunca estive nem sequer perto da universidade – é uma camiseta que encontrei no lixo. E assim por diante. Mandem-me, por favor, um tênis. Pode ser tamanho grande, embora eu tenha pé pequeno. Não me desagradaria nada fingir que tenho pé grande. Dá à pessoa uma certa importância. E depois, quanto maior o tênis, mais visível ele é. E, como diz o meu vizinho aqui, visibilidade é tudo na vida.

**Atenciosamente**  
**(Moacyr Scliar, cronista da Folha de S. Paulo, 14/8/2000).**

## TEXTO 2

Caro Felipão,

Nunca nos encontramos pessoalmente, mas permita que eu me apresente: me chamo Marcos Caetano, como você pode ler aí no topo da coluna, e sou cronista esportivo. Mas isso não é importante, pois além de cronista fui, sou e morrerei torcedor. Apesar de respeitar os colegas que pensam diferente, confesso que não entendo os comentaristas que não declaram sua predileção por um time. Se não fosse torcedor do meu sofrido Tricolor das Laranjeiras, jamais teria me apaixonado por futebol. E, sem essa paixão, dificilmente teria pensado em escrever sobre o assunto que é a minha cachaça. Minha e de outros 160 milhões de brasileiros. Do trabalhador da fábrica da Móoca ao menino de rua que cheira cola na Candelária e do catador de papel do Recife ao padre da paróquia da sua Caxias do Sul somos, acredite, todos seguidores da mesma religião: a Seleção Brasileira.

Também não sou hipócrita de imaginar que você tenha decidido fazer do esporte o seu ganha pão – primeiro como jogador e agora como técnico – se não fosse por amor. Somos, portanto, dois apaixonados por futebol. E é puramente nessa condição, de um apaixonado que vê no velho esporte das botinadas um ponto de referência e identidade cultural dos brasileiros, que te escrevo estas mal traçadas.

Em primeiro lugar, sei que eu e os colegas da crônica esportiva vivemos pegando no seu pé. Mas também sei que você traz no caráter uma qualidade que anda escassa nesses tempos de crise moral nas lideranças do futebol: você é honesto. E é impossível deixar de notar o carinho e o respeito que todos os jogadores que trabalharam contigo têm por você. Portanto, quando escrevo críticas sobre o seu trabalho, o faço com a certeza de estar me dirigindo a um homem sincero, preocupado em aprender sempre – e não a um arrogante cheio de empáfia.

Certamente você tem acompanhado as excelentes partidas da fase decisiva do Campeonato Brasileiro. E, claro, viu a eletrizante – não há outra palavra para descrever aquilo – final entre Atlético-PR e São Caetano. São dois times, Felipão, que chegam a comover pela bravura com que buscam o ataque em qualquer circunstância. O Atlético buscou mais, e mereceu vencer o jogo. A lógica do esporte – alguns mencionariam os deuses do futebol – quase sempre acaba premiando quem é mais corajoso.

Mas não desprezemos o São Caetano, que está longe de poder ser considerado fora do páreo. O Azulão teve uma incrível média inferior a um gol por partida no ano – isso sem jogar com sete ou oito atrás, mas no bom e velho 4-4-2. Se esses times finalistas, que representam o novo no futebol brasileiro, não fazem retranca, por que a Seleção deveria fazer? Você apostou na retranca contra Bolívia, Uruguai e Argentina. E ousou mais contra Chile, Paraguai e Venezuela. Perdemos as três partidas que jogamos para não perder e ganhamos as três que jogamos para ganhar.

A razão da carta, como você já percebeu, é uma só: te pedir que ponha o Brasil para jogar como os finalistas – no ataque. Essa é a nossa maior tradição, e traí-la será um crime que não ficará sem castigo na Copa do Mundo. Não sabemos jogar de outro jeito – e o partidaço da final provou-nos isso uma vez mais. Se acerte com o Romário. Chame o Djalminha e os Ronaldinhos. Preste atenção no Kaká e no Alex Mineiro. Contrate o Geninho e o Picerni como auxiliares. Vamos para cima deles, Felipão! Os brasileiros confiam em você. Confie também na gente quando pedimos um time ofensivo. Se ainda estiver em dúvida, ligue a televisão de novo no próximo domingo.

O Azulão precisa vencer por dois gols de diferença – e vem mais futebol brasileiro por aí.

Porque também no esporte, como dizia o Vinícius, meu amigo, só resta uma certeza: é preciso acabar com essa tristeza. É preciso inventar de novo o amor.

CAETANO, Marcos. In: Jornal do Brasil. 17 dez. 2001

### TEXTO 3

Londrina, 10 de setembro de 2002.

Prezado editor,

O senhor e eu podemos afirmar com segurança que a violência em Londrina atingiu proporções caóticas. Para chegar a tal conclusão, não é necessário recorrer a estatísticas. Basta sairmos às ruas (a pé ou de carro) num dia de "sorte" para constataremos pessoalmente a gravidade da situação. Mas não acredito que esse quadro seja irremediável. Se as nossas autoridades seguirem alguns exemplos nacionais e internacionais, tenho a certeza de que poderemos ter mais tranquilidade na terceira cidade mais importante do Sul do país.

Um bom modelo de ação a ser considerado é o adotado em Vigário Geral, no Rio de Janeiro, onde foi criado, no início de 1993, o Grupo cultural Afro Reggae. A iniciativa, cujos principais alvos são o tráfico de drogas e o subemprego, têm beneficiado cerca de 750 jovens. Além de Vigário Geral, são atendidas pelo grupo as comunidades de Cidade de Deus, Cantagalo e Parada de Lucas. Mas combater somente o narcotráfico e o problema do desemprego não basta como nos demonstra um paradigma do exterior. Foi muito divulgado pela mídia - inclusive pelo seu jornal, a Folha de Londrina - o projeto de Tolerância Zero, adotado pela prefeitura nova-iorquina há cerca de dez anos.

Por meio desse plano, foi descoberto que, além de reprimir os homicídios relacionados ao narcotráfico (intenção inicial), seria mister combater outros crimes, não tão graves, mas que também tinham relação direta com a incidência de assassinatos. A diminuição do número de casos de furtos de veículos, por exemplo, teve repercussão positiva na redução de homicídios.

Convenhamos, senhor editor: faltam vontade e ação políticas. Já não é tempo de as nossas autoridades se espelharem em bons modelos? As iniciativas mencionadas foram somente duas de várias outras, em nosso e em outros países, que poderiam sanar ou, pelo menos, mitigar o problema da violência em Londrina, que tem assustado a todos.

Espero que o senhor publique esta carta como forma de exteriorizar o protesto e as propostas deste leitor, que, como todos os londrinenses, deseja viver tranquilamente em nossa cidade.

Atenciosamente, **M.**

**TEXTO 4**

Assú, 17 de Novembro de 2010.

Exmo. Sr. Presidente da COFEM:

Saudações!

O uso de drogas por jovens e adultos vem aumentando indiscriminadamente nos últimos anos. Relacionado a isso percebemos aumento no número de casos da AIDS. Além de ser um problema de saúde o uso de entorpecentes está diretamente associado à educação, a políticas públicas e a família.

Ao ler uma reportagem na revista Folha de S.Paulo, que traz a decisão do COFEM (órgão no qual vossa excelência preside), em fornecer seringas e agulhas para viciados com o objetivo de diminuir os casos de AIDS, fiquei bastante preocupado com os rumos que essa proposta pode tomar.

A droga está inserida em um ciclo de problemas. A distribuição dessas seringas poderá acarretar num aumento de viciados uma vez que o uso antes compartilhado passa a ser pessoal, dando uma falsa impressão de segurança. Com o aumento de dependentes, o tráfico irá aumentar, aumentando assim a violência urbana. Sem falar que em nosso país, para se aplicar uma injeção é preciso ter um conhecimento prévio, adquirindo técnicas para aplicação.

Em meio a isso Vossa Excelência, quero chamar-lhe a atenção para uma revisão minuciosa dessa decisão. A droga e a AIDS devem ser combatidas por meio de políticas públicas e orientações, sendo a família ponto de apoio para o dependente. São estratégias simples que surtem grandes efeitos.

Atenciosamente, **O Cidadão.**

Esperamos que os alunos percebam a estrutura peculiar ao gênero, que as cartas são seqüências textuais dissertativas e que em sua estrutura aparecem sempre os interlocutores e a presença dos elementos pré-textuais (cabeçalho e vocativo) e pós-textuais (expressão introdutora de saudação e de despedida e assinatura).

Após a discussão da finalidade do texto, da presença de argumentos, da questão polêmica abordada e da opinião do autor, o professor deverá trazer para os alunos algumas definições do que é Carta argumentativa para que a turma possa montar a sua própria definição.

**Quadro 2** – definições do gênero carta apresentado aos alunos em oficina

DEFINIÇÃO 1	DEFINIÇÃO 2	DEFINIÇÃO 3	DEFINIÇÃO DO ALUNO.
<p>A carta argumentativa é um texto que, como a própria nomenclatura revela, pauta-se por persuadir o interlocutor por meio dos argumentos por ela atribuídos. A intencionalidade discursiva é retratada por uma reclamação e/ou solicitação por parte do emissor no sentido de convencer o destinatário de forma específica (geralmente na pessoa de uma autoridade ou alguém com poder de decisão) a fim de que o mesmo possa atender à solicitação ora realizada.</p> <p>DUARTE, Vania Maria do Nascimento.</p> <p>Editora do site Brasil Escola</p> <p><a href="http://www.brasilecola.com">www.brasilecola.com</a></p>	<p>A carta-argumentativa caracteriza-se por ser uma correspondência com um leitor definido, específico, em oposição ao artigo, que é produzido sempre se pensando num leitor geral, num conjunto de pessoas geralmente desconhecidas.</p>	<p>É um gênero textual em que se apresenta uma reclamação, uma solicitação, ou ambas, a uma autoridade ou pessoa responsável.</p> <p>Fonte: livro Oficina de Redação - Editora Moderna.</p>	<p>ARGUMENTATIVA É...</p>

**Atividade 2 (2h/a):** Debatendo sobre os problemas que rodeiam a comunidade escolar

Nessa aula, pediremos para nossos alunos pesquisarem e apresentar os principais problemas, conflitos, enfrentados por eles, as necessidades da comunidade escolar ou no entorno dela: (falta da água potável, iluminação da quadra, falta de carteiras para os alunos, discussões sobre a permissão do celular, falta de acervo na biblioteca, falta de um laboratório de informática, gravidez na adolescência, entre outros). Em seguida, cada aluno deverá refletir sobre estes problemas, sobre causas e consequência, e ainda em possíveis soluções. Em círculo debateremos os problemas e possíveis soluções numa discussão com todos mediados pelo professor.

Possíveis perguntas para mediar a discussão:

- Situação x, considerada um problema, afeta como a comunidade?
- Quais as causas e consequências desse problema?
- Quem pode ser responsabilizado por isso?
- O que é preciso fazer para resolver?

**Atividade 03 (2h/a):** Produção inicial

Os alunos deverão elaborar um primeiro texto escrito a partir da leitura dos quatro textos motivadores, e as discussões em sala sobre os problemas listados por eles e observando algumas instruções: ***Com base nos problemas encontrados no nosso entorno escolar, vamos escrever uma carta argumentativa para as autoridades responsáveis pela nossa cidade, especificamente para a autoridade ou órgão responsáveis pelo problema que você vai elencar como o mais necessário. Escolha o problema que você deseja que seja resolvido, organize seu ponto de vista sobre ele e faça as devidas cobranças, solicitação de possíveis soluções a essa autoridade.***

Esperamos que o aluno compreenda, pela estrutura do gênero já trabalhada, que ele deve agir sobre um determinado interlocutor constituindo com ele uma relação social. Ademais, dificuldades encontradas serão trabalhadas no decorrer da SD e na refação do texto serão contempladas.

**Atividade 04 (2h/a):** Estrutura e argumentação da Carta Argumentativa

Nesta oficina que se constituirá de exposição e diálogo sobre a estrutura de uma carta argumentativa como também a análise de uma carta argumentativa (texto 1 anexado acima), alunos deverão (re) conhecer as características estruturais e argumentativas “relativamente estáveis” do gênero em estudo. Ao ler o texto os alunos junto com a mediação do professor, vão identificar o vocativo – introdução, a argumentação no desenvolvimento da carta, expressões de despedida e a assinatura, como também a exposição da defesa do ponto de vista. Exemplo de questões para o aluno refletir:

- a) Quem assina essa carta e a quem ela se destina?
- b) Em que momento do texto percebemos a tese do autor?
- c) Qual o ponto de vista a respeito do tema?
- d) O que se pode inferir da visão do autor sobre a destruição dos tênis falsificados? Ele é a favor ou contra?
- e) Operadores argumentativos são mecanismos linguísticos que permitem indicar a força e a orientação argumentativa dos enunciados, determinando o modo de dizer o que se tem para dizer. A palavra porque em “porque eu não tenho dinheiro para o selo” é um operador argumentativo?
- f) Por meio dessa palavra (porque): introduz-se uma justificativa ou explicação para o enunciado anterior ou se estabelece uma relação de causa e consequência entre os enunciados?
- g) Identifique no texto, outras ocorrências do operador argumentativo porque, ou outros como (mas, portanto, e) e explique a relação de sentido estabelecida por meio dele.

**Atividade 05 (2h/a):** Conhecimento Linguístico característico do gênero carta argumentativa (1h/a).

Nesta atividade, o aluno será levado a reler as cartas argumentativas e refletir junto com o professor sobre os mecanismos coesivos utilizados para dar sentido ao texto, progressão as ideias como também as variantes e adequações linguísticas impostas pela situação comunicativa. Observará também a presença e a função dos operadores argumentativos e a sua contribuição para assegurar a defesa da tese e a força dos argumentos dentro do texto. O professor enfatizará que, todas essas características se estabelecem a partir da relação com o interlocutor. Como por exemplo, os pronomes de tratamento que são utilizados para se referirem e/ou enfatizar com quem interagem, ou seja, o interlocutor.

O professor fará perguntas orais como:

- Quem são os interlocutores em cada texto e por qual pronome de tratamento eles são chamados? O nível de formalidade em cada texto é o mesmo?
- Quanto à linguagem: há alguma variação entre um texto e outro? Qual o mais formal, em que texto aparece mais palavras da fala cotidiana?
- Os operadores argumentativos são utilizados para introduzir vários tipos de argumentos. Exemplifique mostrando alguns operadores presentes nos textos?

**Atividade 06 (2h/a):** Avaliação da produção inicial e produção final

Nesta atividade os alunos devem receber novamente suas produções iniciais e as analisam considerando os novos conhecimentos adquiridos sobre o gênero, estrutura, criação da tese, do ponto de vista, do interlocutor e da interação com este. Com as condições de produção bem definidas para que o texto esteja coerente e digno de circulação social. A partir dessa análise, os alunos fazem a reescrita das produções iniciais. Professor deve orientar os alunos sobre os seguintes aspectos em relação à produção do texto:

- Utilize a primeira pessoa do singular.
- Defina com clareza o assunto, posição que vai assumir em relação a ele.
- Lembre-se de que você está se referindo a uma autoridade e deve tratá-la como tal atentando para a linguagem;
- Utilize informações dos textos lidos sobre o assunto.
- Apresente sua opinião sobre o tema.
- Exija uma solução para o problema apresentado podendo sugerir, propor possíveis soluções;
- Lembre-se que os textos serão apresentados em um blog, enviados aos destinatários e deve ser claro e coerentes.

**Atividade 7 (1h/a):** Envio das cartas por e-mail/postagem no blog da escola

Após os textos prontos, os alunos deverão enviar via e-mail aos seus destinatários, ou escritos para os que não possuam endereço eletrônico. E em seguida, os textos serão postados no blog da escola antecedendo das orientações do projeto explicando a atividade realizada pelo 9º Ano participante.

**Avaliação:** A avaliação dos alunos deverá ser feita ao longo de todo o processo. Deverão ser levados em consideração os seguintes critérios:

- Interesse e envolvimento na execução das atividades propostas;
- Contribuição com material bibliográfico;
- Pontualidade na entrega das atividades;
- Domínio do conteúdo temático estudado (por meio da produção da carta argumentativa, por exemplo);
- Organização na exposição dos resultados.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), o procedimento sequência didática se constitui como um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero oral ou escrito. Por essa razão, adotamos o termo procedimentos para as atividades que desenvolvemos com a turma participante, 9º ano, trabalhando sequência didática com o gênero carta argumentativa, observando as condições de produção e propondo que o nosso aluno encontre motivação para escrever e que a prática de produção textual seja algo prazeroso e inerente ao seu contexto social.

Adiantamos que todos participaram das atividades de forma efetiva. Importa dizer que, dessas atividades, resultaram as produções de textos que serão analisadas e nos dirão quando analisadas junto a todo o processo, se os objetivos foram alcançados.

Assim, tendo em vista que no capítulo anterior já fizemos nosso percurso teórico, e que neste capítulo apresentamos os aspectos metodológicos da pesquisa, no capítulo seguinte, apresentamos como se deu as atividades, a análise dos dados e os resultados alcançados.

## 4 ANALISANDO OS RESULTADOS

Nesse capítulo, apresentamos a intervenção realizada em sala de aula, a análise da sequência didática planejada e executada para o trabalho com as cartas argumentativas, levando em consideração todo o processo para a compreensão do gênero pelos alunos: da produção inicial, a intervenção do professor, a segunda produção das cartas argumentativas à análise final dos textos e do processo.

### 4.1 Delimitando o caminho à análise

A organização desse capítulo permite-nos mostrar todos os passos e procedimentos em busca de descrever ações e interpretar os dados achados de nossa pesquisa. Todo esse percurso nos permite traçar o perfil das condições em que se deram as produções dos textos escritos, a fim de perceber como as condições de produção desses textos exerceram influências sobre o desempenho dos alunos, na expressão escrita. Assim buscamos relatar:

- As situações criadas, planejamento/ação das oficinas até à primeira produção escrita;
- Como se deu a intervenção do professor durante o processo de estudo do gênero e produção do texto principalmente após a análise do texto produzido (reescritura);
- A análise dos textos escritos pelos alunos, após a intervenção e avaliação do professor.

Nossa intenção ao deixar claro todas as etapas realizadas é por compreender que, somente considerando todo o contexto dado e as circunstâncias de onde os textos emergiram é que podemos validar nossa análise que se pauta nos elementos reais que circundam o processo de produção.

Dentro de uma visão interacional (dialógica) da Língua, a escrita como produção textual é vista como um processo em que nele está envolvido os sujeitos sociais. Assim, tanto quem escreve como para quem se escreve estão envolvidos

numa atividade social de uso e compreensão da linguagem e que, para a realização de tal atividade é necessário a mobilização de diversos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos comum ao contexto de ambos que devem ser utilizados e organizados a partir das intenções desses sujeitos. Isto vai ao encontro do diz Koch e Elias (2012), a respeito da escrita como um processo que envolve escolhas de um gênero textual em consonância com as práticas sociais. Nesse sentido, as ações de selecionar, organizar e revisar e ajustar as ideias são necessárias para a eficiência e eficácia da comunicação.

Pelo fato de partilharmos a ideia da escrita como processo, fruto da interação de sujeitos sociais, nos interessa apresentar as etapas de produção textual, a partir da sequência didática que foi preparada para o estudo do gênero discursivo “Carta argumentativa”. As etapas já ressaltadas partem da preparação, pré-escrita, planejamento do texto, primeira produção, revisão, segunda produção à avaliação de todo o contexto.

Dessa forma, acreditamos que no compartilhamento de nossas experiências de pesquisa vamos contribuir com a melhoria para o ensino da produção de textos e, principalmente com a nossa prática, porque nos levará a compreender as possíveis dificuldades pelas quais os alunos não se apropriam de forma eficiente do código linguístico em sua forma escrita, nos estimulando a buscar novos caminhos.

#### 4.2 1º contato com o Gênero “Carta argumentativa”

Nosso trabalho no 9º ano do Ensino Fundamental, da Escola Municipal Prof. Severino Bezerra, durante o ano de 2014 se apresentou como um desafio. Não é objetivo nosso traçar o perfil da turma, mas não podemos deixar de citar que se tratava de alunos de uma mesma comunidade, de baixa renda, com pais semianalfabetos, pouco participativos na vida escolar dos filhos, salvos duas ou três exceções. Como já tínhamos citado anteriormente, em diagnóstico percebemos uma grande dificuldade destes alunos em se apropriarem da linguagem em sua forma escrita e de terem interesse de mudar essa realidade. Dos vinte e três (23) membros da sala, apenas 03 liam espontaneamente e escreviam textos com mais propriedade. Era preciso desenvolver uma atividade de produção textual que, além de bem planejada, fosse também envolvente e que fizesse sentido para nossos alunos e estes se envolvessem com essa atividade.

Para dar início, demos ênfase ao estudo do gênero carta argumentativa preparando a turma para o projeto que estávamos iniciando. Schneuwly e Dolz (2004), chamam de apresentação da situação esse momento em que expomos o projeto considerando suas etapas e também o momento em que a situação de comunicação e de uso da linguagem a ser desenvolvida é apresentada à turma.

Não se tratava unicamente de uma produção de texto, pois perpassava por todo um processo que vai desde o estudo do gênero, de sua estrutura, da sua circulação e pertinência social, à apresentação das condições de produção até culminar na produção do texto. Produção esta, vista como um trabalho que exige releituras e reescrituras, procedimentos de uma concepção interacionista de linguagem. Por essa razão, o texto jamais se configura um produto pronto e acabado.

No primeiro momento, convocamos a sala para a leitura de alguns textos que escolhemos para a aula. Justificamos iniciar com a leitura de textos do gênero a ser trabalhado, o nosso embasamento na concepção de texto de Marcuschi (2008): texto como único material linguístico observável e que como tal revela a própria língua em uso. Isso implica em conceber como propõem os PCN que o texto deve ser o centro das aulas de língua portuguesa. Todas essas escolhas se justificam pela concepção de linguagem adotada com base em Bakhtin (1992) que a toma como interacional e dialógica. Fazendo sentido também, a necessidade de trazer diversos gêneros textuais existentes na sociedade ao contexto educacional dos alunos. Se concebemos a linguagem como prática social, nesse contexto, ler e produzir textos de diversos gêneros são também práticas de interação e dão ao sujeito competência discursiva para compreender e produzir novos textos.

Justificada nossa escolha dos textos, continuamos a descrição dos nossos passos para o trabalho de produção textual com o gênero carta argumentativa. Separamos a turma em quatro grupos, e a cada um demos um texto diferente, ambas cartas argumentativas, mas não falamos nada sobre o gênero. Pedimos que cada grupo fizesse sua leitura e discutisse entre si o assunto do texto, em linhas gerais, o que tinha compreendido deste e em seguida, o grupo deveria trocar seu texto com o outro grupo para que assim, todos fizessem a leitura dos quatro textos. A ideia era que fosse feita uma leitura mais silenciosa ou dentro do alcance auditivo dos membros do grupo e só então, socializarmos as leituras. Passando alguns minutos, toda sala em círculo, abrimos a discussão para que os alunos dissessem o que compreenderam dos textos. Esse foi um momento um pouco tumultuado já que todos queriam falar ao

mesmo tempo. Também percebemos que alguns, em torno de quatro alunos de grupos distintos afirmaram não ter entendido alguns dos textos, não compreenderam o propósito comunicativo de alguns deles. Tranquilizamos estes alunos falando que é possível que tenhamos de ler mais de uma vez para poder compreender melhor um texto. Em seguida, pedimos para que os alunos voltassem ao texto 1<sup>3</sup> e nos ajudassem a preencher uma tabela<sup>4</sup> que fizemos no quadro negro.

Fizemos essa análise com todos os textos, atentando para as características de cada um, ao mesmo tempo em que explicamos certos termos que eram novos para os alunos como: interlocutor, contexto, circulação, finalidade, argumentos. Esse procedimento serviu para que eles encontrassem, com mais propriedade, essas informações dentro dos textos.

Após essas discussões sobre as características dos textos lidos perguntamos aos alunos se eles acharam algumas características em comum nos textos. Todos responderam que eles pareciam cartas, que tinha sempre uma pessoa escrevendo para outra e que todos os textos tinham como se fossem “queixas” (expressão deles) para fazer.

Louvamos a percepção da turma e perguntamos se eles já tinham visto aquele tipo de texto antes na escola ou fora dela. Em sua maioria, os alunos responderam que não. Alguns foram mais taxativos que só tinha visto carta comum. Uma aluna **J.E** citou que sua avó escrevia carta, mas que não era como aquelas e que agora, sua avó nem escrevia mais, pois usava o telefone celular. Aproveitamos para fazer uma predição sobre o gênero. Falamos nos referindo à aluna **J.E**, que aquelas cartas que a sua vó escrevia se tratava de cartas pessoais e, as que lemos hoje eram cartas argumentativas e se diferenciavam porque, enquanto as pessoas tinham a intenção de compartilhar algo do seu cotidiano, notícias dos familiares usando às vezes a linguagem informal, as cartas argumentativas sempre têm a intenção de apresentar um problema e em algumas vezes, solicitar algo a alguém responsável.

Observamos que, dos quatro textos apresentados, os que se destacaram na leitura e discussão feitas pelos alunos foi o texto 1, “Carta para Nike de Moacyr Scliar” e o texto 4 “Drogas”, uma vez que o assunto dos dois estava ligado ao contexto dos

---

<sup>3</sup> Os quatro textos – cartas argumentativas - foram enumerados para facilitar o manuseio e a compreensão destes junto aos alunos que precisariam desta classificação para a atividade seguinte em que eles teriam que observar a estrutura organizacional de cada texto e preencher o quadro com as características dos textos.

<sup>4</sup> Ver quadro 1 (tabela para discussão dos textos) p. 53

alunos (a dificuldade financeira de um adolescente que lutava por tênis de marca e o envolvimento de pessoas com drogas). No contexto dos alunos sujeitos da pesquisa, alguns lutam para sobreviver e pouco sobra para usufruir de roupas, sapatos e outros desejos de adolescente. Às vezes, para conseguir alcançar esses anseios, alguns enveredam pelos caminhos das drogas. (Infelizmente na comunidade escolar temos alguns casos de usuários, irmãos ou conhecidos dos nossos sujeitos). Por essa razão, eles gostaram tanto dos textos citados.

Em continuidade, perguntamos aos alunos a finalidade daqueles textos, se os interlocutores estavam definidos, se a linguagem estava adequada considerando os interlocutores, e se os argumentos apresentados justificavam as intenções dos seus autores. Assim, foi possível fazer os alunos conhecerem as características dos textos.

Quanto ao fato citado pela aluna **J.E**, sobre a substituição da escrita da carta por parte de sua avó, pelo uso do celular, ressaltamos as transformações que alguns gêneros passam, frente às novas demandas sociais e os novos meios tecnológicos. Alguns gêneros caem em desuso e outros emergem de acordo com as novas atividades humanas. Devido ao celular, os e-mails, os MSN, SMS, Whatsapp, meios mais rápidos para a comunicação, poucos escrevem cartas pessoais. Entretanto, as cartas argumentativas ainda circulam socialmente quando se desejam requisitar ou reclamar algo e ainda são gêneros requisitados em concursos por diversas empresas e instituições de ensino.

#### 4.3 2º momento dos alunos com o gênero em estudo

Na segunda aula sobre cartas argumentativas retomamos as discussões, apresentando mais uma vez os textos lidos na aula anterior, agora com a intenção de fazer o alunado conhecer a estrutura organizacional dos textos.

Dialogando com a turma e com cada um dos textos, observamos a estruturação do gênero carta argumentativa: cabeçalho composto pelas informações de *local e data*, uma *saudação inicial*, *vocativos e pronomes* correspondentes ao interlocutor, o *assunto* que chamamos de *corpo da carta* e corresponde ao espaço onde reclamamos, solicitamos algo através de argumentos, a *despedida*, e por fim a *assinatura do autor* da carta ou remetente. Diferenciamos quais seriam os elementos pré-textuais e os pós-textuais da carta, como também quais elementos são obrigatórios e quais são opcionais dentro daquele gênero, atentando para o fato de

que alguns dos textos lidos não seguiram com rigidez essa estrutura, mas mesmo assim não perderam suas características preponderantes que os destacam como cartas argumentativas e não como outros gêneros. Os alunos demonstraram ter entendido a estrutura do gênero em estudo e apresentaram, a partir dos textos que tinham lido, na estrutura destes, quais tinham: local e data, saudações e os demais elementos estruturais.

Percebemos que os alunos conseguiram, nesse momento, compreender a estrutura do gênero carta argumentativa. Aproveitamos a oportunidade para apresentar alguns conceitos de diferentes autores sobre Carta argumentativa, a fim de que os alunos conseguissem compreender melhor e apresentar o seu próprio conceito sobre este gênero.

Nessa mesma aula, conversamos com os alunos sobre a criação de uma página no facebook a qual nomeamos de “**Escrevendo, argumentando e dando as cartas**”, criada especificamente para discutirmos e compartilharmos ideias sobre o nosso projeto. Como estávamos com o notebook e aparelhos celulares em sala de aula criamos a página e adicionamos os alunos, para que eles postassem o que compreenderam sobre cartas argumentativas.

Ressaltamos que essa atividade foi inserida à sequência didática porque estava no planejamento como estratégia para circulação dos textos finais. Entretanto achamos por bem desenvolver junto com os alunos pelo fato de todos gostarem muito de fazer uso das redes sociais e vimos como oportunidade de usarmos para uma atividade que geraria um aprendizado significativo. Geraldi (2005) coloca que os textos devem receber um outro destino que não seja apenas ser lido pelo professor, corrigido, engavetado ou devolvido para o aluno após correções. É preciso que já fique acordado com o aluno qual o ambiente em que haverá a circulação do texto. Em acordo com os alunos, decidimos que os textos finais iriam ser postados no referido grupo.

Após a criação da página, pedimos que inicialmente, cada aluno conceituasse o gênero no caderno, apresentasse em sala e postasse em seguida. A atividade foi cumprida de forma satisfatória, pois, os alunos se apropriaram dos conceitos sobre o gênero trabalhado anteriormente, compreenderam o gênero e por fim, disseram o seu próprio conceito sobre cartas e apresentaram à sala. Em seguida, postamos na página do projeto, conforme as imagens abaixo. Observamos que, alguns alunos tiveram

dificuldade de conceituarem o gênero e se utilizaram das palavras dos autores, mas a maioria conseguiu usar suas próprias palavras.

**figura 1** – criação da página e grupo “escrevendo, argumentando e dando as cartas



**Figura 2 – Definindo carta argumentativa - PERGUNTA**

The image shows a screenshot of a Facebook post. The browser address bar displays the URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=10201883344324869&set=gm.1509285016009753&type=1&theater>. The browser's taskbar at the bottom shows icons for Internet Explorer, Google Chrome, Microsoft Word, and other applications. The Facebook post is from Diná Mendes de Souza, dated October 29, 2014. The post title is "Escrevendo, Argumentando e dando as cartas!". The main image is a photograph of a brown envelope with the words "A carta" written on it in black cursive. The envelope is set against a white background with several grey, bubble-like shapes. To the right of the image, the Facebook interface shows options to "Adicionar uma descrição", "Marcar foto", "Adicionar local", and "Editar". Below these are options to "Curtir", "Comentar", "Parar notificações", and "Compartilhar". A notification indicates that Patricio Oliveira, Gigriola Bento, Felipe Maggot, and 12 other people liked the post. A comment from Diná Mendes de Souza asks for definitions of argumentative letters and lists several names. Another notification shows that Diná Mendes de Souza marked others.

**Figura 3** – postagens do conceito de carta argumentativa pelos alunos



#### 4.4 3º contato com o Gênero

Nesse terceiro momento das nossas atividades procuramos inserir o estudo do gênero e produção de texto ao contexto real do aluno. Como estávamos vivendo em um momento bastante difícil para nossa comunidade escolar, alguns problemas sérios afetavam a qualidade do ensino, pedimos para que os alunos falassem, elencassem na verdade, os maiores problemas que estavam afetando a escola e o seu entorno.

Os alunos se empolgaram muito, pois realmente a situação da escola era difícil. Para situar o leitor, a cidade de Pau dos Ferros, estado do Rio Grande do Norte, Brasil possui a maior barragem da região localizada na zona sul do município, a seis quilômetros do centro. Com a capacidade total de 54 846 000 m<sup>3</sup>, ela foi construída pelo Departamento Nacional de Obras Contra as Secas (DNOCS), inaugurada em dezembro de 1968 e sangrou a primeira vez em 18 de março de 1968. A barragem fortalece o abastecimento dos municípios de Pau dos Ferros, Francisco Dantas, Rafael Fernandes, Água Nova, Major Sales e Luís Gomes e desde do ano de 2008 que não encheu mais e de 2014 aos dias atuais encontra-se em estado de calamidade pois está operando com mínimo de sua capacidade de água, 14%. A qualidade dessa água que chegava ao consumo, inclusive nas escolas era suja e fétida. Por essa razão, os alunos ficavam expostos ao uso dessa água por não haver outra fonte. A situação era realmente complicada, o que se justifica a quantidade de reclamações sobre esse assunto nas discussões em sala de aula. Os alunos questionavam a qualidade da água, a falta de uma cisterna, de um poço. E por não ter mais condição de consumir a água da CAERN, eles estavam contribuindo para comprar água potável.

A estrutura da escola também foi muito discutida. Há anos foi prometida uma reforma que nunca foi feita e isso também foi muito abordado. A escola realmente deteriorada, sem ventilação e iluminação adequada, a quadra de esporte faltava a cobertura. As carteiras, portas e janelas estavam quebradas, faltavam laboratórios químico e de informática, faltava também um auditório para eventos, e faltava ainda professores. Enfim, foram muitos os problemas citados pelos alunos e todos reais e bem observados.

Após elencarmos esses problemas, pedimos que a turma fizesse um círculo e fomos debater os problemas citados, abordando as causas e as consequências destes para a comunidade, anotando as possíveis soluções apresentadas pelos alunos. A partir das seguintes perguntas feitas oralmente refletimos com a turma:

- a) Esta situação pode ser considerada um problema que afeta a comunidade? Em que? Ou de que forma?
- b) Quais as causas e consequências desse problema?
- c) Quem pode ser responsabilizado por isso?
- d) O que é preciso fazer para resolver?

Acreditamos, que dessa forma podemos, conforme propõe Koch (2011) explorar a capacidade de argumentar e de se envolver dos alunos fazendo-os desenvolverem sua capacidade discursiva. Como propõe também Geraldi (2005), o processo de produção de texto não pode ser um ato mecânico e distante das práticas sociais dos alunos.

Enquanto professor de Língua Portuguesa, devemos ter consciência de que como processo, a produção de texto vai muito além de uma simples atividade de fazer um texto, a partir de um título, temática, imagem ou fragmento de outro texto. É preciso contextualizar e inserir o aluno numa situação em que ele se reconheça em suas situações sociais de uso da linguagem. Marcuschi (2002), diz que a produção escrita só faz sentido quando está ligada pelo uso, próximo a vida real, das práticas reais de uso da linguagem fora da escola. Isto é coerente com o que diz Bazerman (2006), quando este sobre o ensino de gênero diz que não deve ser apenas ensino de formas textuais, mas formas de vida e de ações e que é no diálogo em sala de aula, na promoção de projetos locais, no engajamento da vida de suas comunidades que os alunos podem atribuir sentido e finalidade do texto, do uso efetivo da linguagem.

Assim, o levantamento dos problemas no entorno escolar e a discussão destes pelo grupo, subsidiaram a primeira produção da carta que propomos em continuidade a esta atividade conforme descrevemos a seguir.

#### 4.5 Primeira Produção da Carta

Depois desses contatos com o gênero “carta argumentativa”, das discussões envolvendo os problemas no entorno escolar, apresentamos algumas instruções para a primeira produção, oferecendo as condições de produção para que os alunos escrevessem norteados. Pedimos que eles escolhessem um dos problemas da escola discutidos anteriormente, e escrevessem uma carta para a autoridade responsável pelo setor no qual sua solicitação se encaixava. Os alunos deviam apresentar o problema, reclamar, solicitar levando em consideração o seu interlocutor.

O momento de produção se deu em sala de aula, e inicialmente os alunos discutiram quem ia escrever sobre o quê, pois na verdade, todos consideravam muito grave a falta de estrutura da escola, a situação da água e a falta de professor de educação física desde o início do ano letivo. Tentamos mediar a situação, mas realmente como podemos observar nos textos em análise, foi o assunto preponderante. De 23 textos produzidos, apenas três foram de assuntos diferentes como a ausência do diretor na escola, solicitação de um poço para sanar as dificuldades com a água, e a solicitação de uma escola sustentável relacionado a qualidade da merenda.

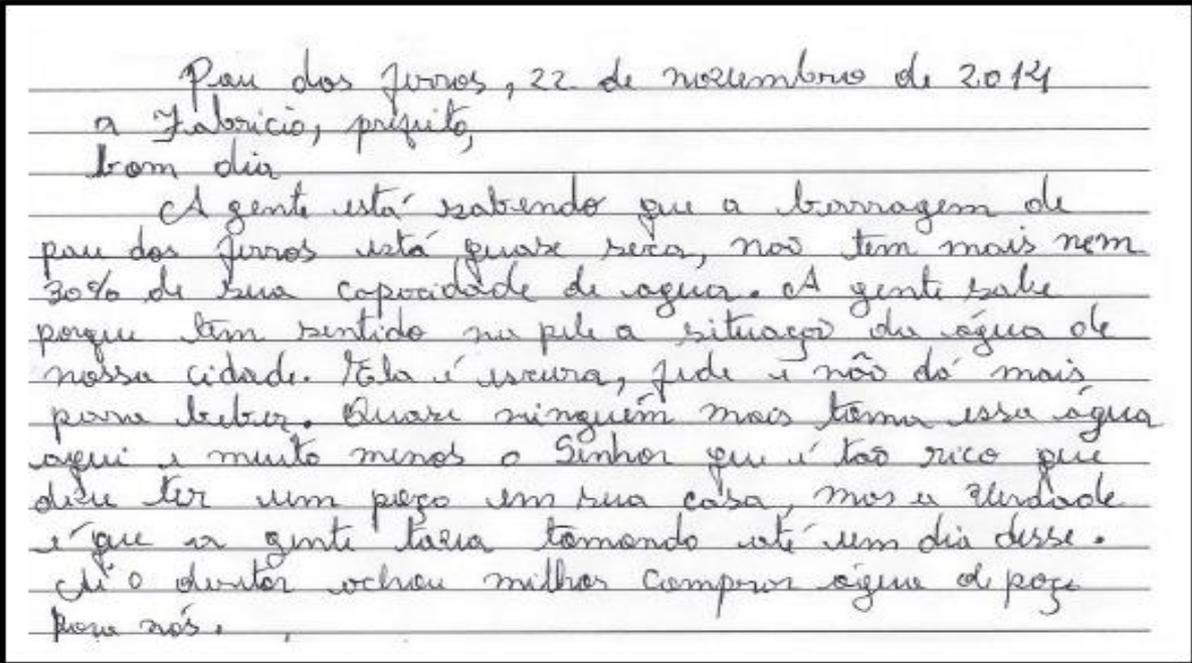
Percebemos também que as atividades anteriores à produção inicial da carta, desde a criação da lista de problemas, às discussões e debates sobre causas e consequências destes para a comunidade escolar, deixaram os alunos afiados querendo falar sobre tudo e alguns não priorizaram um problema apenas, mas o fato de saber que o prefeito poderia ler sua carta, a secretaria de educação e os demais leitores quando estas fossem postadas na página da turma, motivou-os a falar sobre tudo que os incomodava naquele momento na escola.

De certo modo, ver aluno empolgado a escrever é uma alegria imensa para o professor, uma vez que isso demonstra que a atividade de produção de texto está interligada com a vida cotidiana do aluno e esse se sente motivado a participar. Como nos mostra Geraldini (1997) é interessante levar o aluno a falar de “algo vivenciado e que, por extraordinário na cotidianidade, merece, no julgamento do locutor, ser contado para outrem”. É falar, comentar ou reclamar de algo que o aluno julgue interessante que o outro saiba. Entretanto, não priorizar um problema, quando se trata de cartas argumentativas, pode dificultar a organização das ideias e dos argumentos.

#### 4.6 Análise dos textos

Nossa análise se inicia levando em consideração a situação apresentada à produção da carta. Podemos perceber que todos os alunos se adequaram ao contexto de produção no que se refere à não fuga do tema, mais precisamente da ação proposta: escrever para uma autoridade sobre um dos problemas do contexto escolar. Ninguém deixou de falar sobre um problema, definindo previamente o assunto e conseqüentemente o interlocutor. Vez por outra, fomos abordados no momento da produção pelo aluno sobre quem realmente era o responsável pelo problema que ele tinha escolhido para discutir, se escreviam ao prefeito, se à secretaria, mostrando que o aluno compreendeu bem a necessidade de definir o que dizer e para quem dizer. Outro fator que nos chama muito a atenção se refere à estrutura dos textos. Observamos que todos os textos construídos inicialmente atende à estrutura do gênero carta argumentativa. Mesmo que, em um texto ou outro possamos encontrar alguns aspectos estruturais que necessitem de ajustes, mas em sua organização maior, os textos atendem as características do gênero como vemos nas amostras a seguir.

##### **Amostra 01**



Pau dos Ferros, 22 de novembro de 2014  
 a Fabricio, prefeito,  
 bom dia

A gente está sabendo que a barragem de pau dos ferros está quase seca, não tem mais nem 30% de sua capacidade de água. A gente sabe porque tem sentido na pele a situação da água de nossa cidade. Tá lá escuro, fide e não dá mais pra beber. Quase ninguém mais toma essa água aqui e muito menos o Senhor que é tão rico que deve ter um poço em sua casa, mas a cidade é que a gente tá tomando até um dia desse. Já o senhor veja milhas campos água de poço para nós.

## Amostra 02

Pau dos Ferros, 28 de outubro, 2014

Excelentíssimo Sr. Prefeito  
 Luiz Fabricio Torquato de Rego

Senhor Prefeito, Você acha que uma escola funciona sem professor? Eu acredito que o senhor tenha respondido que não. Até porque, o professor é o maior responsável pela qualidade do saber dentro da escola. Todos os professores, entre outros que estão faltando não étimos, ensinam muito bem, mas está faltando professor de Educação Física desde do 2º Bimestre, e 'se não tiver professor como vamos estudar e passar de ano?

## Amostra 03

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014

Senhora Secretária da Educação:  
 Francisca Dantas de Lima.

O que me leva a escrever essa carta é a minha preocupação com a qualidade da merenda de nossa escola. Não é que merenda seja uma das piores, mas, a gente precisa de uma merenda que ao mesmo tempo gostosa e nutritiva. Falta sabor e beleza em nossos pratos e não é porque a cozinheira não sabe cozinhar, Mas é porque falta temperos, os legumes adequados para cozinhar.

## Amostra 04

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014  
 Excelentíssimo Sr. Rui Luís Sobrinho  
 Dirigente do DGE

Yaci sabe qual a importância  
 do Professor para a escola. Os alunos minha  
 situação muito difícil. O nosso Colégio está  
 sem condições mínimas para funcionar, pois  
 está funcionando de uma estrutura de qualidade  
 as salas está sem ventilação, a água impureza  
 não é de qualidade e o mais importante a falta de  
 Professor.

## Amostra 05

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014  
 Sr. Secretária, Francisca Dantas

Estou escrevendo esta carta para te comunicar  
 sobre a falta de professores de Educação Física.  
 Como é que vamos terminar o ano sem profes-  
 sores? Será que temos que repetir de ano por  
 causa de um professor? Sem contar que o professor  
 anterior de Português deixou muitas faltas que  
 ninguém diz como vamos e quem vai pagar.  
 Eu acho que a senhora sabe muito bem que  
 os estudos são muito importante para nós, porque  
 sem os estudos nós nunca vamos ser alguém no  
 futuro. Essa carta é um pedido que eu estou fazendo  
 para senhora resolver essa situação o quanto  
 antes.

Ass: Zuma & Zuma

Como podemos perceber, cada aluno definiu o assunto, o seu interlocutor, estruturou o seu texto dentro das características gerais do gênero carta argumentativa, pois em sua estrutura todos os textos apresentavam o local e data, o interlocutor, a autoridade responsável pela área em que se situava o problema

abordado e por quem eles desejavam ser atendidos, os vocativos, os pronomes de tratamento, e em alguns, a saudação.

Quando recolhemos os textos para leitura e correção dos mesmos, ficamos surpresos porque a primeira produção já revelava um nível de aprendizagem e de desenvoltura da capacidade linguísticas dos alunos com relação ao gênero carta argumentativa.

Norteamo-nos por algumas questões que elaboramos para fazer análise dos textos e apresentamos cada uma até que todos os aspectos observados fossem contemplados. Na verdade, a análise dos textos para uma melhor organização foram observando por partes, tomando como base as condições de produção de Geraldi (1997) e as nossas próprias ações nesse processo. Assim, partimos das seguintes questões:

- a) O aluno definiu previamente o assunto e o seu interlocutor? O que dizer? Para quem dizer?
- b) Usa a linguagem: vocativos, pronomes de tratamento adequado ao interlocutor?
- c) Usa argumentos relacionados ao assunto e ao interlocutor específico? (Coerência e coesão).
- d) A estrutura do gênero corresponde ao gênero carta argumentativa?

Tomando a questão inicial (***O aluno definiu previamente o assunto e o seu interlocutor? O que dizer/Para quem dizer***) apesar de já ter sido evidenciada anteriormente em nossas primeiras palavras, retomamos essa análise a fim de obter o máximo de clareza possível abordando as ***amostras 01 e 03***. Os alunos/autores escolheram o assunto e o interlocutor com quem interagir, entretanto eles se destacaram dos demais por abordar assuntos diferenciados. Na primeira amostra, o autor é muito enfático quando aborda o seu interlocutor. Podemos perceber que ele tem dificuldade de delimitar o nível da relação o tratando com uma intimidade que não é comum. Ele o trata apenas pelo primeiro nome, saúda com um bom dia. Porém mais à frente recobra essa hierarquia quando o trata de “senhor” deixando evidente que, mesmo oscilando, a delimitação do *para quem escrever*, o faz perceber que é preciso adequar a linguagem ao nível do seu interlocutor. Na segunda ***amostra 03***, o diálogo com o interlocutor se dá de forma espontânea e é interessante que, no meio do texto,

em relação ao que está sendo solicitado, o autor se coloca no lugar desse interlocutor e assume a sua possível dúvida se o que está sendo pedindo é realmente da responsabilidade dele e nessa situação, o locutor antecipa o que seu interlocutor pode vir a perguntar. Essa mesma situação encontramos na **amostra 02** em que o autor também inicia o texto fazendo uma pergunta a seu interlocutor e antecipa a sua resposta “(...) **acredito que o senhor tenha respondido que não**”.

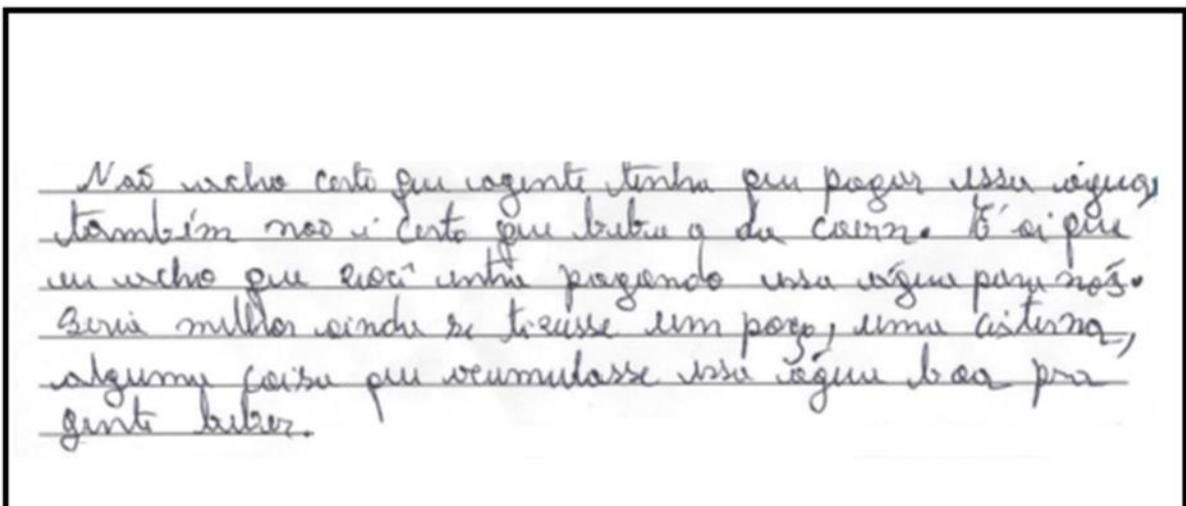
Podemos observar que a metodologia utilizada oportunizou aos alunos a produção de um texto original, com criatividade nas cartas. O aluno se apropriou de um problema relativo a seu contexto e pode se colocar enquanto sujeito que diz algo a alguém. Isso aconteceu porque o trabalho partiu de uma situação real em que foi possível fazer uso da linguagem. Abramos um espaço para lembrar a discussão de Geraldi (1997) sobre a necessidade de que o aluno/autor tenha uma finalidade para escrever, um interlocutor definido para quem ele se refere produzindo um texto significativo que não está condicionado apenas a uma tarefa escola, para o professor ler e corrigir. Engajado nessa atividade, o aluno vê o outro como o foco do seu texto e se torna capaz de interagir com ele, imaginando seu posicionamento, sua postura diante do texto estabelecendo-se realmente como um leitor ativo e como um autor capaz de compreender o discurso, modificá-lo adequadamente ao propósito comunicativo e ao seu interlocutor. Bakhtin (2003) nos faz compreender que todo enunciado deve possuir uma razão para ser produzido, e que é na relação com o outro, na imagem do interlocutor que se define a finalidade do discurso.

Quanto à segunda pergunta norteadora, (**o aluno usa a linguagem: vocativos, pronomes de tratamento adequado ao interlocutor?**) a partir da observação das amostras expostas anteriormente, observamos que em todas elas, os alunos/autores, exceto o autor da amostra 01 preocuparam-se em usar vocativos e pronomes de tratamentos, entretanto nem todos conseguiram usá-los adequadamente. Como já tínhamos falado no item anterior, nas **amostras 02,03,04,05** os autores usaram corretamente o vocativo inicial, o pronome de tratamento adequado, usando até um certo nível de formalidade. Entretanto, nem todos conseguem manter a uniformidade do pronome adequadamente o que influencia a inadequação da linguagem em alguns momentos, para com o seu interlocutor. A **amostra 01** evidencia que o autor não usa o pronome de tratamento e, sendo a carta destinada ao prefeito da cidade, há uma certa exigência em que a linguagem seja mais cuidada, inclusive que se utilize o pronome adequado, conforme

as convenções sociais que a aluna demonstra não dominar. É possível que seja por falta de costume em escrever para um interlocutor além do professor, ou ainda por achar que tem uma relação de proximidade com o prefeito como alguns alunos comentavam em sala de aula sobre o fato dos pais serem eleitores e terem tido algum tipo de contato com o político em questão. Mas é interessante perceber que o autor usa um termo para se referir ou chamar a atenção do interlocutor estabelecendo de fato uma interação com ele. Nesse contexto, o que importa é que o aluno percebe que presença do interlocutor é importante para definir suas escolhas quanto as palavras, as intenções, os argumentos, os mecanismos de coesão e, assim, estabelecer uma comunicação eficiente através do texto. Segundo Geraldi, o fato de ser somente o professor para quem o aluno escreve, torna a situação de comunicação irreal, pois o produtor sabe que está escrevendo para um interlocutor avaliador. O ato de escrever, portanto, não tem funcionalidade.

Nas **amostras 01, 02, e 05** os alunos/autores não parecem fazer triagem das palavras, ou ter o cuidado de usar termos mais amenos quando críticos, ou formais de acordo com o nível ou posição social do interlocutor, o que também reflete a liberdade que o gênero carta argumentativa permite, no sentido de solicitar ou cobrar algo de forma mais enérgica. Entretanto, levando em consideração os interlocutores é necessário que evite certos termos coloquiais. Tal situação de inadequação da linguagem fica mais evidente na **amostra 06**<sup>5</sup>a seguir:

#### **Amostra 06**



<sup>5</sup> A amostra 06 refere-se ao mesmo texto da amostra 01 p. 76 sendo outra parte.

Podemos observar que a falta de prática em escrever para um interlocutor definido, que não seja apenas o professor, torna o ato de escrever muito mecânico como realmente coloca Galdi (1993), e a linguagem muitas vezes torna-se artificial ou inadequada ao interlocutor. É preciso levar em consideração que ensinar a produzir texto requer ensinar procedimentos estratégicos que levem o autor a considerar a interação como foco e para isso ele adequa o seu texto, tanto na construção formal quanto ao sentido, à situação em que realmente permita acontecer a comunicação em sua totalidade. Nesse sentido, o gênero do discurso carta argumentativa exige com muito mais precisão que o interlocutor seja definido e levado em consideração para que a linguagem se efetue numa dada situação comunicativa.

Um terceiro aspecto observado nas primeiras produções dos alunos/autores apontam para o **uso dos argumentos relacionados ao assunto e ao interlocutor específico**. Isso nos permite também observar as relações de **Coerência e coesão** que se estabelecem dentro dos textos.

Observamos que, de certo modo, os textos estabelecem uma relação de sentido entre o que os alunos desejam solicitar, as reivindicações e até com as propostas de resolução. Para ser a primeira escrita, todos conseguem chamar a atenção para o seu problema utilizando alguns recursos, como interrogar o interlocutor (*amostra 02*), pois quando pergunta o ponto de vista do interlocutor sobre a importância do professor para a escola é uma estratégia para que esse interlocutor reflita e fique sem ter como negar a solicitação de um professor (*amostra 04*). Outro recurso é a abordagem de uma informação de conhecimento geral como o fato da situação da barragem de Pau dos Ferros que está secando e esse é um fato conhecido por todos que moram nessa região, inclusive uma das maiores preocupações da gestão pública. Na **amostra 01** (p. 74 –linhas iniciais) fica evidente nos termos “**a gente está sabendo**”. Isto significa quanto a intencionalidade, a capacidade de o aluno, através da linguagem se adequar à situação de uso, ou seja, adequar o seu discurso ao interlocutor e à própria intenção que o leva a escrever. Isso tanto acontece na amostra citada como também nas **amostras 02, 03, 04**.

Nas **amostras 01 e 05** ocorre na primeira o aspecto da coerência estar comprometido pela inadequação da linguagem ao interlocutor como já citamos, e na segunda amostra, quase não há expressões que retomem o interlocutor. Ou seja, vocativos que revelem que o diálogo está se desenvolvendo de forma efetiva entre eles.

Na verdade, sentimos a falta de uma continuidade maior nas primeiras produções, de uma unidade entre as ideias, o encadeamento preciso. Não é que os textos sejam um emaranhado de frases soltas, como acontece em outros casos. Entretanto, eles precisam de mais conexão entre as intenções e as ideias por meio de encadeamento de enunciados. Referimo-nos a ausência dos operadores argumentativos, dos conectores, de referentes que são responsáveis pela coesão como também o emprego de recursos linguísticos como tipos de argumentos, uso de termos mais adequados que possam deixar claro o posicionamento do autor dentro do texto. A validação da mensagem e o significado dos enunciados dentro do contexto se tornam mais efetivos mediante a escolha cuidadosa das palavras e conectivos que trazem a unidade semântica. Geraldi (2011) coloca que é no movimento de leitura e releitura do texto que o aluno vai aprendendo a dominar a escrita e percebe os recursos expressivos da linguagem. Só então é possível adquirir maturidade para lidar com os vários textos e dialogar conscientemente com os recursos linguísticos. Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para efetuar escolhas metodológicas que propicie esse amadurecimento.

Em continuidade às observações dos textos, na **amostra 01**, vemos que o autor expõe a situação, a problematiza quando evidencia que a barragem está seca e sabemos disso pelas condições da água e ainda porque o autor nos mostra a consequência desse fato para a comunidade escolar: *a qualidade da água* que é consumida não é boa. A situação fica mais intensa quando, segundo o autor do texto, *o diretor compra água de poço para os alunos pagarem*. Podemos comprovar que o aluno/autor constrói uma progressão temática, desenvolvendo um raciocínio lógico que culmina com a solicitação de um poço, uma cisterna para armazenar água de qualidade. Entretanto, este usa um número limitado de conectores, inclusive um bem marcante da oralidade “**ai**”, que não compromete o sentido, mas em se tratando de valorização do discurso e de adequação da linguagem ao interlocutor, outros elementos coesivos trariam outros efeitos ao texto pelo uso mais adequado de um termo da escrita. Aparecem timidamente alguns operadores argumentativos no decorrer de todo o texto, como: **quase, mais nem, ninguém, tão**. Nesse contexto, os termos funcionam como modificadores das informações, ganhando força argumentativa. Mas o uso desse recurso ainda é muito tímido em todas as amostras.

Em relação ao uso de conectivos, percebemos que tal limitação deve-se ao fato de muitas vezes, o professor de língua portuguesa trabalhar muito mais essas

classes como conjunções, pronomes, advérbios nos aspectos morfossintático do que em suas propriedades semânticas, discursivas e textuais. Irlandé (2010) nos mostra que essas classes fundam-se nas relações semânticas e nas pretensões argumentativas. Em outras palavras, enquanto ligam, vão dando sequências, pistas, sentidos ao texto e estudadas apenas em seus aspectos gramaticais, longe de suas situações reais de uso, são meras palavras que não estabelecem relações lógicas para o aluno. Bakhtin (2002) fala que o texto deve estabelecer uma interrelação dialógica entre os falantes – locutores e interlocutores. Assim todos os recursos que podemos trabalhar em sala de aula com a intenção de fazer nossos alunos a ampliarem sua competência discursiva é bem-vindo. Seja o uso de elementos coesivos ou semânticos, deve ter como foco a interação verbal ao invés do ensino da gramática.

Quanto à referenciação, em todos os textos ficou muito a desejar. Há ausência de termos para referenciação o que ocasiona repetições desnecessárias como pode ser observada na (*amostra 02*). Termos como: **merenda, que a escola** (...) são repetidos muitas vezes. Há casos também em que não fica claro quem é o referente, o que também causa dificuldades para a compreensão da intenção do discurso.

A **amostra 03**, evidencia a avaliação do autor acerca da merenda, compreendendo que a da escola não é boa e tenta solicitar à secretaria de educação uma merenda melhor. Entretanto, a progressão do seu texto fica comprometida, uma vez que ele culpa a falta de tempero como causa da má qualidade da merenda. Criamos uma expectativa de que ele solicitará mais condimentos, mas surge a ideia da criação de hortas. O autor percebe a inadequação da solicitação ao interlocutor e encerra por pedir a agilidade na reforma da escola para poder ter a possibilidade da construção da horta. Se formos pensar e buscar a lógica do texto, o que o autor solicita é a possibilidade de uma escola sustentável, entretanto faltam elementos que tragam a coerência entre o problema apresentado e a solicitação. Observamos a continuidade desse texto na **amostra 07 a seguir**,

### Amostra 07

Queríamos que a escola fizesse sua própria merenda, que a escola tivesse uma horta, uma horta com tomate, e henro vende e outras coisas a mais, também seria interessante que podessemos plantar árvores frutíferas e com certeza, teríamos uma merenda melhor. A Senhora pode se perguntar: O que eu tenho a ver com isso? Para fazer essa horta agente precisa de um espaço, de adulto para plantar mais para ter tudo isso precisamos saber a local onde construí já que vai ter a reforma da escola. espero que a senhora atenda a minha solicitação. Pois considero muito importante:

Sentimos ao ler o texto, a necessidade de uma reorganização das ideias e de que se traga mais informações sobre o que realmente o autor deseja solicitar para que o propósito comunicativo do texto se efetive. O que dizer, colocado por Geraldí como uma das questões de produção que define o rumo do texto, é de ordem semântica e deve ser retomada ao longo do texto como termômetro de que tal texto alcança sequenciação, continuidade e unidade. O autor parece, por um momento, perder o fio do que ele realmente quer dizer e ao perceber isso interroga como se fosse o próprio interlocutor: **a senhora pode se perguntar: o que eu tenho a ver com isso?** Essa escolha mostra que o próprio autor percebeu que devia refazer seu caminho para promover a compreensão ao seu interlocutor e reestabelecer o propósito do seu texto.

Ainda observando os aspectos de coerência e coesão, a **amostra 04** (p. 77) nos chama a atenção pelo fato de que o autor não consegue dar prioridade a um problema específico e sai citando quase todas as necessidades da escola. Em se tratando de uma escolha, de uma estratégia por exemplo, o aluno poderia ter deixado claro que iria fazer uma lista das principais necessidades, entretanto ele não o faz e em alguns momentos não consegue estabelecer uma relação entre causa e consequência. As duas primeiras frases do texto, por exemplo, não estabelecem uma relação muito lógica uma com a outra e exige do leitor que faça uma relação entre a ideia inicial "a importância do professor com a situação difícil da escola". Essa relação só se evidencia quando o autor afirma que, dentre as necessidades citadas da escola está a falta do professor. Esses aspectos nos revelam que o aluno ainda sente muita dificuldade em delimitar o assunto, e não consegue ver no uso da linguagem essa

opção de escolhas entre um enunciado ao invés de outro, justificando-as pelas intenções. Saber o que dizer implica em priorizar o assunto e atrair o interlocutor pela linguagem através dos efeitos que se pretende causar. Koch (2008) diz que uso da linguagem é essencialmente argumentativo e que nesse sentido, a escolha dos enunciados se dá mediante o que pretende comunicar e que conclusões pretendemos implicando sempre em excluir outras.

Outro aspecto que nos chamou a atenção entre os textos produzidos pelos alunos foi observar como alguns textos são pequenos. Observamos essa característica na **amostra 05** (p. 77). Enquanto utilizamos trechos dos textos produzidos como exemplos, esta *amostra* em específico é exatamente o texto completo. É notável que o aluno escreveu em poucas linhas tudo que tinha a dizer, no caso, faltou-lhe o poder de argumentar com mais precisão, utilizando os muitos recursos que a língua nos oferece para discutir, detalhar as situações com mais propriedade. O texto inteiro foi organizado em um único parágrafo e apesar de o autor se mostrar indignado com a falta de professores não consegue prolongar a discussão e argumentar. É interessante que mesmo não desenvolvendo as discussões, o autor utiliza alguns operadores que nos dão justamente a ideia de que a discussão podia se estender mais. Vejamos: (...) **sem contar que** (acrescenta-nos a ideia de que o autor acha que o fato que será acrescentado torna mais grave a situação da escola) e ainda em: (...) **a senhora sabe muito bem**. O termo “**muito bem**” em se tratando de uma secretaria remete à ideia de que o autor acha um absurdo que alguém que reconhece a importância das aulas, deixe a escola quase um ano sem professor de Educação Física. Não é que o tamanho do texto seja fator definidor da eficiência do texto, mas pelas inferências que fazemos ao ler o texto e esse especificamente, percebemos que as discussões não foram dirimidas dentro do texto por alguma razão.

Mais um aspecto também importante e que compromete a coerência do texto, é a falta de pontuação ou o uso inadequado dela. Na **amostra 04** (p. 77), a falta do sinal de interrogação na frase inicial nos deixa em dúvida se se trata de uma interrogação ou de uma afirmação. Esse fato nos leva a inferir que não se trata de uma afirmação, mas que o aluno/autor queria questionar o interlocutor, já que solicita deste, dentre outras coisas, a presença de um professor, pressionando o interlocutor a responder sua solicitação. No entanto, tornou-se uma afirmação. Com certeza alterou-se a intenção comunicativa. O uso da vírgula não é feito com precisão em todas as amostras e na **amostra 05** (p.77), quase não foi feito uso desse recurso

coesivo. O uso do ponto final marcando o término de um período também fica comprometido, pois muitas vezes ele é substituído pela vírgula e quando utilizado, não demarca o fim de um período porque o aluno escreve a frase seguinte com letra minúscula. Pode revelar uma certa dificuldade de compreender a própria organização de suas ideias no texto. Pode ser fruto de um ensino sobre pontuação indiferente à prática, voltado apenas à gramática de forma descontextualizada. Os sinais de pontuação são, portanto, recursos sintáticos que auxiliam na construção do sentido do texto escrito, garantindo a clareza do discurso e que ele seja compreendido em sua totalidade pelo leitor.

Um último aspecto levado em consideração na análise dos textos, diz respeito à ortografia. É evidente que esse não deve ser o motivo mais forte para que se reescreva um texto, entretanto, quando se trata de ampliar a capacidade discursiva dos sujeitos envolvidos, é importante que o aluno tenha o conhecimento do domínio do código escrito, principalmente porque sabemos que isso dará mais visibilidade ao seu texto, mais espaço para que ele circule com propriedade nos mais diversos ambientes sociais. Quando observamos que os textos tinham palavras que causavam uma determinada estranheza para o leitor, registramos essas palavras para que depois as retomassem juntos aos alunos.

É nesse momento que o professor se faz mais necessário porque media a atividade de observação do texto junto com o aluno e ambos percebem o que é realmente interessante melhorar, como é importante tornar o texto cada vez mais convincente e rico em recursos linguísticos.

Quanto à **correspondência dos textos produzidos com a estrutura do gênero carta argumentativa** se dá de forma interessante, tanto nos aspectos externos/estruturais do texto como no tocante a intenção ou propósito comunicativo da carta. Como já apresentamos por partes, os alunos escolheram o assunto com base no contexto escolar, definiram o interlocutor e reclamaram e solicitaram algo. Eles desenvolveram suas ideias, seu discurso obedecendo as características formais da carta atentando para o cabeçalho, a saudação, o corpo da carta com o assunto e argumentos, despediram-se e assinaram suas cartas. Embora percebendo que precisavam organizar melhor o discurso, os argumentos, fundamentar as ideias e utilizar melhor os pronomes de tratamento e a pontuação para adequar melhor o discurso ao propósito comunicativo, e dar mais veracidade ao seu texto, partimos para

a intervenção e reescrita da carta conscientes de que os alunos tinham compreendido o gênero e a proposta de trabalho.

#### 4.7 Intervenção do professor e segunda Produção da Carta

Esse ponto da SD é de extrema importância para o processo de ensino de um gênero, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a etapa pós primeira produção é fundamental para definir os rumos a serem tomados na continuidade da compreensão do gênero, da identificação dos possíveis problemas de comunicação e escolha das ações para intervir e proporcionar aos alunos um real aprendizado. É o momento de comprovar quais capacidades foram adquiridas e as que devem ser trabalhadas para que haja o domínio do gênero em estudo.

Foi com esse embasamento que após recebermos os textos produzidos pelos alunos, as cartas argumentativas, fomos ler cada texto de forma delicada e atenciosa buscando compreender todo o processo da produção dos sujeitos, as dificuldades encontradas e os avanços. Procuramos observar como a presença das condições de produção ajudaram a definir a situação comunicativa e se a metodologia aplicada contribuiu para que a primeira produção acontecesse com eficiência. É evidente que essa primeira escrita é um termômetro para termos uma base de como intervir e em que precisamos reforçar para que a aprendizagem e uso do gênero se dê com eficácia.

Depois do nosso olhar, foi conveniente apresentar o texto ao aluno e refletirmos juntos sobre os aspectos estruturais e semânticos do gênero trabalhado. Segundo Geraldi (2005), o processo de revisão e reescrita deve pautar-se no gênero em estudo. Schneuwly e Dolz, como já está posto no capítulo teórico dessa pesquisa, nos alertam para que o trabalho com o texto seja dividido entre as etapas de apresentação, conhecer e o compreender melhor o gênero em estudo, a produção deste dentro e fora da escola e, por fim, a prática de revisão e reorganização do texto.

Entendendo a produção textual como uma prática social que se constrói com a ajuda de uma intervenção sistemática e planejada, a aprendizagem da escrita não pode ser espontânea ou despreocupada com os resultados de uma primeira e uma única escrita, é preciso, portanto, levar o aluno a se tornar revisor e editor do seu próprio texto.

É bem verdade que o aluno deve ser direcionado a essa prática de revisão através da intervenção do professor que, nesse momento, deve ser um mediador que observa e encontra no texto situações propícias à alterações, mas que não desconsidera a autonomia do aluno/autor diante do seu texto. É o aluno que deve decidir alterar, mudar, reorganizar o texto segundo as orientações.

Consciente desses fatores, iniciamos nossa aula pós escrita trazendo as cartas argumentativas trabalhadas anteriormente com os alunos (ver textos 1,2,3,4 p. 53) e em *slides* levamos o aluno a reler estes textos e refletir sobre os mecanismos coesivos utilizados para dar sentido ao texto, progressão das ideias, como também as variantes e adequações linguísticas impostas pela situação comunicativa. Chamamos a atenção para a presença e a função dos operadores argumentativos e de como eles contribuíram para assegurar a defesa da tese e a força dos argumentos dentro do texto. Analisamos quais os efeitos de sentido que eles provocavam nos textos e, enfatizamos, ainda, que todas essas características, as escolhas de termos e de estratégias argumentativas se estabelecem a partir da relação com o interlocutor.

Nesse sentido, os pronomes de tratamento que são utilizados para se referirem com quem interagimos, são usados em função de estabelecer uma interação efetiva com o interlocutor.

Aproveitando os textos em *slides*, fizemos algumas perguntas orais para que os alunos refletissem sobre os textos no plano do conteúdo. Pedimos para que eles identificassem nos textos quem era o interlocutor de cada um e se os pronomes de tratamento se adequavam a eles. Pedimos também que eles percebessem se o nível de formalidade era o mesmo em cada texto, se a linguagem variava, se eles podiam detectar em algum texto expressões da fala cotidiana e também a presença dos operadores argumentativos e quais tipo de argumento podíamos encontrar nos textos (comparação, argumento de autoridade, comprovação, por raciocínio lógico).

Em todo tempo, nós lançávamos a pergunta, esperávamos as respostas, ou a busca por elas por parte do aluno e só então apresentávamos no texto, a presença desses recursos e discutíamos quais os resultados para a progressão do texto e sua eficiência comunicativa.

Em sequência às nossas atividades didáticas, entregamos os textos aos alunos, a primeira produção da carta. Como tínhamos feito cópias dos textos, não fizemos nenhuma consideração no texto original, mas já os tínhamos corrigido e anotado as possíveis alterações na cópia. Pedimos, inicialmente, para que eles

relessem e procurassem observar se os textos tinham clareza em relação ao assunto, a intenção deles em relação ao interlocutor, se o problema estava bem apresentado, se eles tinham sido claros com relação ao que queriam solicitar, quais palavras dentro do texto estavam com a função de ligar as ideias ou se alguma ideia estava sem ligação. Fizemos algumas questões do tipo: Se você fosse a pessoa a receber essa carta, julgaria que ela está clara e objetiva? Você realmente seria convencido por essas ideias?

Notamos que nesse momento, os alunos sentiam muita dificuldade de realmente julgar, revisar com olhar de editor o seu texto. Em alguns momentos eles diziam frase como: ***acho que eu usei uma palavra errada aqui para falar com o prefeito/eu devia ter dito mais coisas/meu texto pode ser maior/não consigo ser mais claro que isso.*** Então, percebemos que se fazia necessário levá-lo mais especificamente a perceber as situações em seus textos passíveis às devidas melhorias.

É interessante que os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), nos leva a atentar para a função do professor ao longo do desenvolvimento da SD. Para levar o aluno a se apropriar do gênero requer que todas as dificuldades encontradas sejam trabalhadas numa perspectiva reflexiva para que assim, o aluno consiga adquirir maturidade para lidar não só com o gênero em estudo, mas com demais gêneros. Geraldi também reforça que é o professor quem deve garantir que as práticas escolares ajudem o aluno a refletir e a se apropriarem de competência para ler e produzir textos com propriedades.

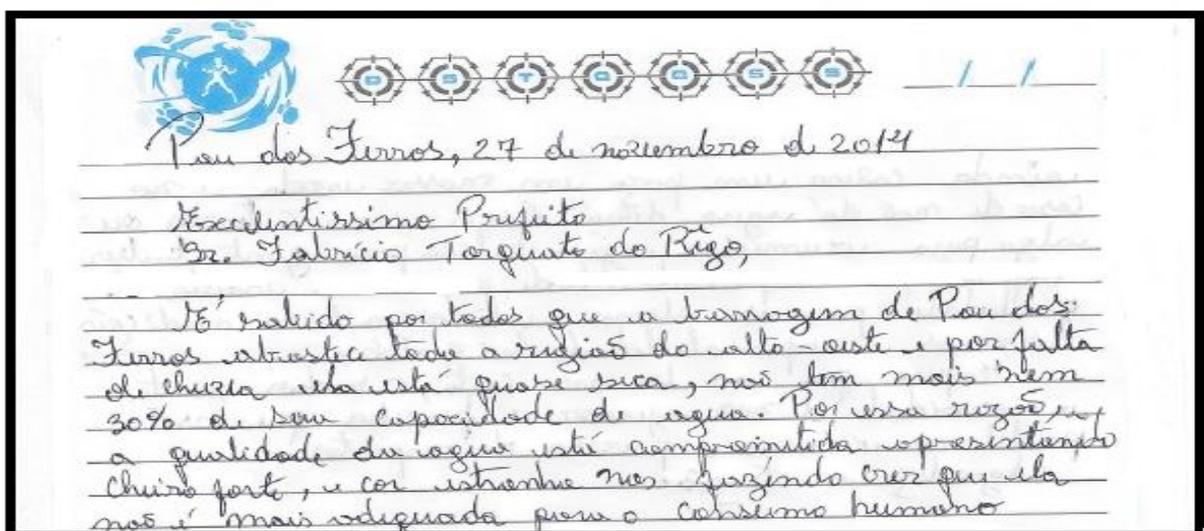
Assim, desenvolvemos a seguinte estratégia para ajudar o aluno a refletir sobre a primeira produção: escrevemos no quadro a lista das principais dificuldades encontradas e pedimos para que eles fossem vendo e marcando no seu texto o que se aplicava a cada caso. Após esse momento, ainda sentamos com alguns alunos individualmente, aqueles que, mesmo com todas as dicas não conseguiam corrigir sozinhos seus textos e, em seguida, entregamos as produções com as sugestões para que eles pudessem avaliar e fazer o novo texto com as alterações devidas.

Certos de que os alunos/autores estavam prontos para a segunda produção, com os novos conhecimentos, as condições de produção definidas, alertamos para que o texto fosse escrito de forma coerente e com as características propícias para a circulação na página eletrônica criada anteriormente e, em seguida, também serem entregues aos destinatários. (Ver orientações para a reescrita na p. 58. Atividade 06).

Dos vinte e três alunos/sujeitos envolvidos na pesquisa, três não quiseram reescrever os textos. Apenas guardaram o texto recebido. Questionamos a importância de rever nossas produções, de que não acertamos na primeira escrita, que faz parte do processo reescrever, mas nada os convenceu a participar. Atribuímos também a outros problemas de cunho social no qual dois desses alunos estão envolvidos e isso dificulta a participação efetiva desses em sala de aula. Os demais alunos reescreveram seus textos e fizeram alterações consideráveis conforme veremos nas amostras a seguir.

Para compreender melhor os resultados alcançados na segunda escrita, vamos apresentar os aspectos na ordem exposta anteriormente, principalmente os que apresentaram problemas. As amostras do texto seguirão a ordem crescente da numeração. Dividimos a análise dos textos, a partir do plano formal que diz respeito a estrutura do texto, a organização, a presença de elementos característicos do gênero carta, e o plano do conteúdo que corresponde aos avanços na coerência, na coesão do texto, uso dos operadores e conectores, enfim, apresentamos as melhorias em busca de um texto que faça sentido e demonstre a ampliação da capacidade discursiva por parte do aluno/autor.

O primeiro aspecto que observamos nos textos, após a intervenção que fizemos à primeira escrita diz respeito adequação do discurso ao interlocutor o levando em consideração tanto nas escolhas das palavras, no uso dos pronomes e vocativos, como ao nível de linguagem que tanto o interlocutor como a situação exigem. **'Amostra 08<sup>6</sup> abaixo:**



<sup>6</sup> Refere-se a reescritura da amostra 1 (p.76)

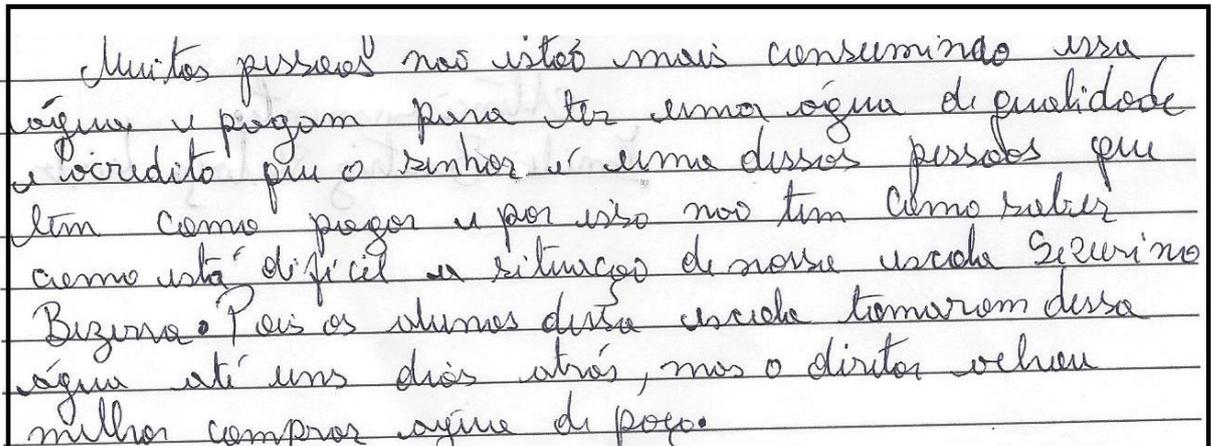
Notamos que o aluno /autor conseguiu utilizar adequadamente o pronome de tratamento referente ao seu interlocutor, adequando seu discurso à situação de produção. Esta mudança também melhora os aspectos estruturais do gênero carta. Outra mudança observada foi a expressão inicial do texto “**é sabido por todos**” ao invés de **a gente sabe**”, que retira uma expressão da oralidade, mais informal e introduz um comentário com mais força argumentativa, além de maior prestígio porque confere mais formalidade a linguagem.

Quanto a coerência e coesão do texto, o autor estabelece uma relação de causa e consequência dando coesão ao texto quando elucida a importância da barragem para região, (o maior reservatório de água que abastece os demais municípios), mas enfatiza que está secando, e a causa principal é a falta de chuva. Essa coesão fica mais evidente no uso do conectivo “**por essa razão**” e principalmente que o autor consegue utilizar a expressão com consciência, pois logo em seguida ele justifica ser mais uma consequência da falta de água, o aspecto, a má qualidade da água que chega na escola. Observamos também a substituição de alguns termos por outro mais adequado e que soam com mais beleza e é até mais sutil “**ninguém bebe essas água fedida**” foi substituído pelo termo: **não serve para o consumo humano**. O uso do **ai (marca da oralidade)** foi substituído pela conjunção “**pois**” mostrando mais domínio da modalidade escrita da Língua. É possível acompanhar o amadurecimento do texto, quando observamos que não houve apenas uso de sinônimos, correção gramatical ou ortográfica trazendo a ideia de como diz Irlandé (2010), um falseamento da coerência. Mas compreendemos que o autor passou a considerar com mais ênfase, o interlocutor, a intenção de escrita e o propósito comunicativo da sua carta. E essas transformações se propagam pelo texto, conforme vemos no texto a seguir que se constitui a **amostra 08** <sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Essa amostra corresponde a uma outra parte da amostra 08 - Reescrita. P. 89

### Amostra 08



Muitas pessoas nos estão mais consumindo essa água e pagam para ter uma água de qualidade e o crédito pro senhor é como dessas pessoas que tem como pagar e por isso não tem como saber como está difícil a situação de nossa escola Siquirino Bezerra. Pois os alunos desta escola tomaram dessa água até uns dias atrás, mas o diretor vêham melhor comprar água de poço.

Na primeira produção desse aluno/autor (ver amostra 06, p 80), a expressão “**quase ninguém mais toma essa água**” foi substituída por uma mais suave, mas eficiente pois observamos que o autor adaptou o discurso a um tom mais respeitoso “**Muitas pessoas pagam por uma água de qualidade e o senhor é uma dessas pessoas**”. Trata-se de dizer a mesma coisa, mas de forma diferente se responsabilizando pelo seu discurso, pelas informações que emite. Mais um conectivo é utilizado, “**por isso**” em que o autor mostra claramente uma relação de uma ideia conclusiva iniciada anteriormente com o fato de o prefeito comprar água e por essa razão não conhece a situação real da água que os alunos eram levados a consumir pelas circunstâncias. O autor segue usando os conectores, progredindo em suas ideias, mas chamamos a atenção para o encerramento da carta em que o aluno/autor consegue mudar significativamente o seu discurso, chamando à responsabilidade e solicitando, de fato, uma atitude de seu interlocutor. Observamos a primeira carta e a reescrita da mesma após nossa intervenção. A **amostra 09** corresponde ao final da primeira carta (amostra 01, p 77) e a **amostra 010**, ao final da carta já reescrita (amostra 08, p 89).

### Amostra 09

Não acho certo que agente tenha que pagar essa água, também não é certo que beber a da cozinha. É aí que eu acho que essa água está prejudicando essa água para nós. Seria melhor ainda se tivesse um poço, uma cisterna, alguma coisa que acumulasse essa água boa para gente beber. Espero que me liguem isso minha carta porque isso é muito importante para nossa escola.

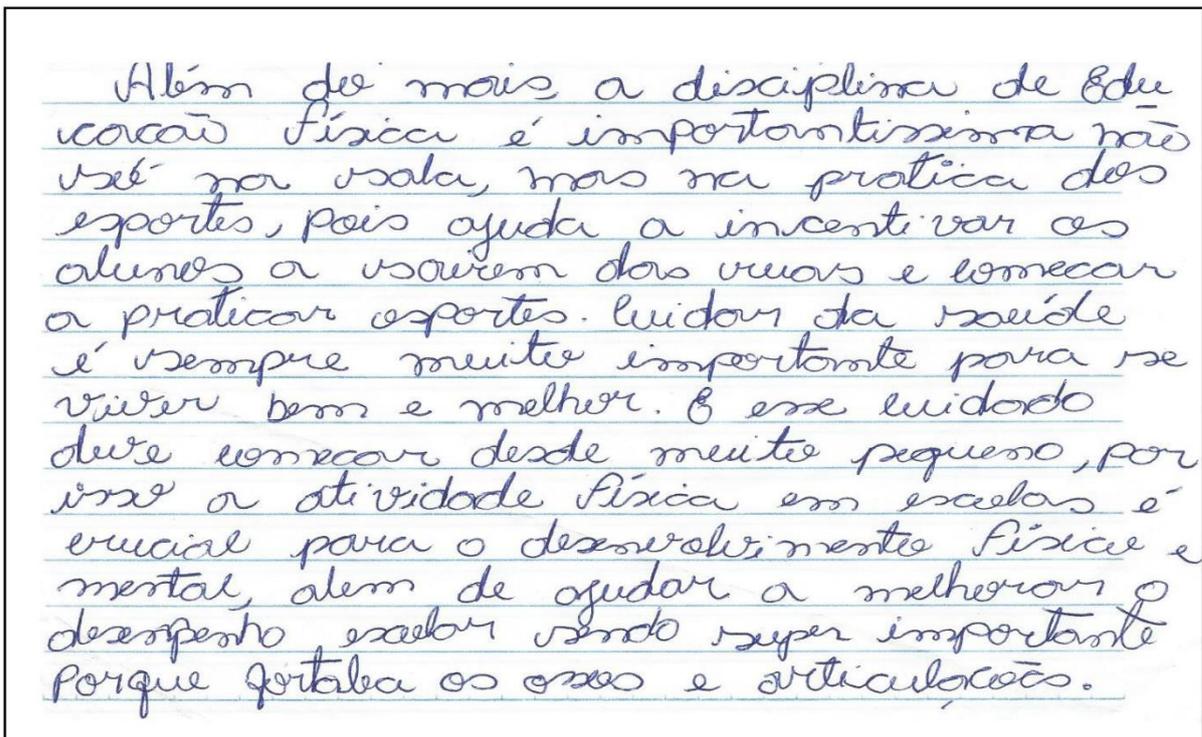
### Amostra 10

Por esse pedido, Senhor Fabricio, acho que o senhor devia providenciar a água boa para nós e melhor ainda colocar um poço em nossa escola e no caso de nos dar água, devia fazer uma cisterna ou algo para acumular água boa para gente beber. Afinal, a responsabilidade por uma escola de qualidade para os alunos estudar em condições mínimas é responsabilidade do gestor. Espero que ao ler essa carta, o senhor sinta a necessidade de nos ajudar e perceba que esse problema é sério e precisa de respostas. Obrigado a atenção.

Com a reorganização, o texto consegue ser mais comunicativo e com maior poder argumentativo, porque o autor assume o papel de sujeito que sabe o que quer e, compreende que pode alcançar sua solicitação, através da linguagem e do uso dos recursos que ela lhe oferece. Podemos perceber mais clareza das ideias, principalmente com a retirada do pronome demonstrativo “**isso**” que não tinha um referente definido e no segundo texto já aparece desenvolvido no pedido por sensibilidade e no termo: **problema sério**. Até mesmo o posicionamento do autor frente ao problema fica mais nítido quando este, ao perceber a seriedade do problema apresentado, deixa claro ao interlocutor a necessidade de ser atendido com urgência.

Durante a intervenção, alertamos os alunos a pesquisarem sobre as temáticas que envolviam seus problemas, a fim de fundamentar melhor o texto. Por exemplo,

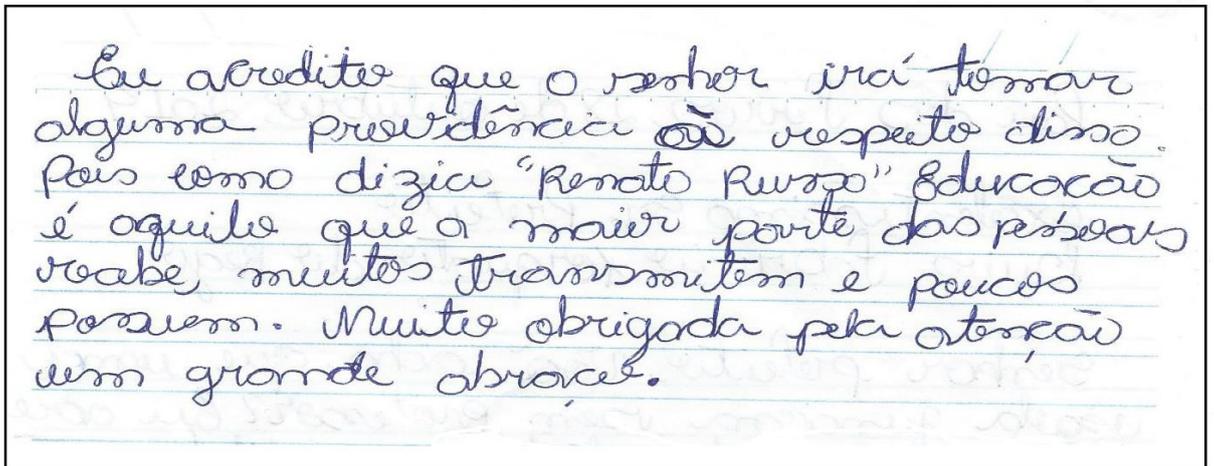
para um aluno que falava da necessidade de melhorias na escola, da necessidade de um professor, orientamos que ele buscasse ler outros textos sobre educação, investimentos, sobre a importância do profissional de educação. Alguns textos tiveram mudanças significativas quanto ao aumento das informações no texto, a reorganização das situações ampliando assim seu discurso, saindo da condição de um simples observador. Observamos essa melhoria na **amostra-11** que corresponde à reescrita da (**amostra 02** p. 77).



Além de mais a disciplina de Educação Física é importantíssima não só na sala, mas na prática dos esportes, pois ajuda a incentivar os alunos a usarem dos seus e começar a praticar esportes. Cuidar da saúde é sempre muito importante para se viver bem e melhor. E esse cuidado deve começar desde muito pequeno, por isso a atividade física em escolas é crucial para o desenvolvimento físico e mental, além de ajudar a melhorar o desempenho esportivo sendo super importante porque fortalece os ossos e articulações.

Esse texto desde o início apresentou-se coerente quanto as características da carta, quanto a estrutura, ao uso adequado dos vocativos, dos pronomes de tratamento e da linguagem. Entretanto, necessitava de alguns ajustes em relação ao sentido, a organização de termos no texto que pudesse trazer mais coerência. Veja na **amostra 02** em que o autor, talvez por displicência, afirmou que todos os professores são ótimos até os que não tem na escola. Fica difícil achar um professor bom quando este ainda não chegou ao contexto da escola. São informações contraditórias que podem ser resolvidas na revisão. Além do mais, observamos que o aluno/ autor ampliou as informações no texto acrescentando sobre a importância da prática de educação física para o ser humano e, por isso mesmo, a disciplina tanto teórica como prática se justifica na escola. O autor ainda fundamenta sua tese sobre

a importância da educação física desde cedo na vida dos jovens, utilizando o argumento de autoridade para alcançar seu objetivo como podemos comprovar na **Amostra 12** que corresponde a reescrita da **amostra 02**.



Eu acredito que o senhor vai tomar alguma providência em respeito disso. Pois como dizia "Renato Russo" Educação é aquilo que a maior parte das pessoas recebe, muitos transmitem e poucos possuem. Muito obrigada pela atenção um grande abraço.

É interessante perceber que como diz Bakhtin, os gêneros dão suportes ao processo de comunicação e mesmo os mais simples dão as palavras significação porque são regidas pelo uso. Já Dolz, Noverraz e Schneuwly nos diz que os sujeitos dialogam através dos gêneros para agir discursivamente com o mundo. É possível ver que os alunos sujeitos vão aprimorando seu conhecimento sobre o gênero carta argumentativa gradativamente, e vão melhorando seu discurso, sua relação com o interlocutor, ampliando o uso de termos e assim significando a sua escrita.

É por essa razão que os PCN nos incita a priorizar o ensino da produção na perspectiva do ensino de gêneros, porque como instrumentos para interação, embasam e norteiam as situações comunicativas variadas em que se faz uso da linguagem. Assim, muitos alunos conseguiram ampliar o seu discurso, fundamentá-lo com argumentos de autoridade e, desse modo, se fazer entender pelo outro. Mas isso é possível quando consideramos que o processo de escrita deve ser voltado para melhorar o desempenho dos alunos diante das diversas situações comunicativas de que participam em suas práticas sociais diárias. Pois mesmo com dificuldades, podemos ver o aluno sendo autor do seu texto e isso é muito gratificante.

Ainda considerando essa questão da ampliação do texto, dos recursos linguísticos e conseqüentemente do melhoramento do discurso, **as amostras 04, 05 e 07**, p. 77 a 80) também evidenciam essas mudanças alcançadas na segunda produção. A amostra 03 será representada na amostra 13 que constitui sua reescrita.

Tomando inicialmente a **amostra 07** (p. 80) em que o aluno/autor apresentou dificuldade de relacionar o problema com a solicitação feita. Vejamos o resultado das alterações na **amostra 13**

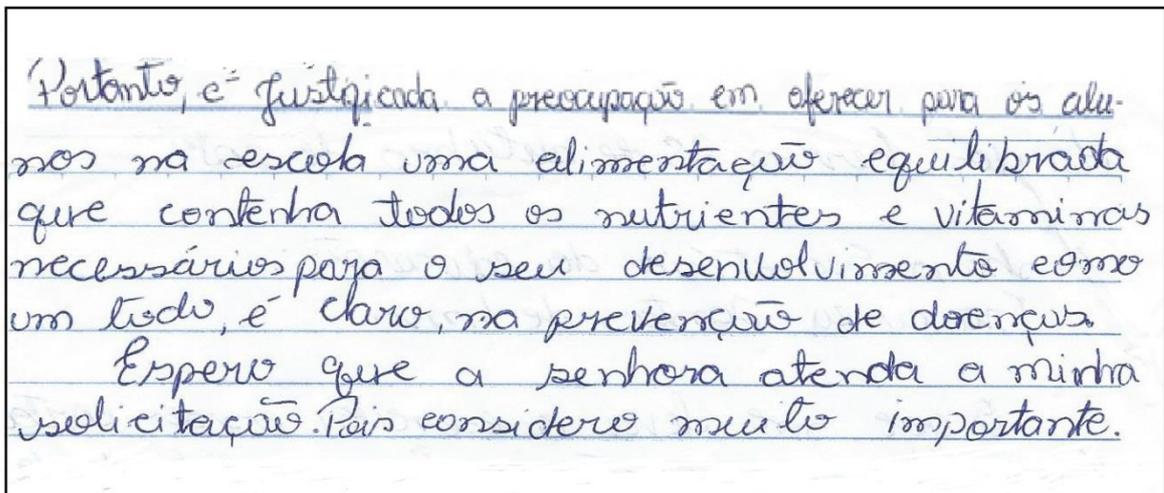
Queríamos que a escola fosse sustentável, ou seja, promova formas de melhorar o meio ambiente, satis fazendo as necessidades de exorcimento e manutenção armazenando mais energia. Nesse sentido, a escola deve ter sua própria merenda, uma horta, com tomate, cheiro verde e outras coisas a mais também seria interessante que poderíamos plantar árvores frutíferas e com certeza, teríamos uma merenda melhor.

A vezharia pode se perguntar: O que eu tenho a ver com isso? para fazer essa horta a gente precisa de um espaço, de adultos para plantar. Mas para ter tudo isso precisamos saber a local onde construi lá que vai ter a reforma da escola.

Observamos que na segunda escrita ele consegue ser mais claro quanto à solicitação e, conforme nossa mediação, ele fala sobre a sustentabilidade na escola como a causa que elevaria a qualidade dos alimentos na escola. Em um diálogo com o aluno e com o texto para correção, falamos sobre a importância de que ele deixasse claro em que o interlocutor, no caso a secretaria de educação, poderia realmente fazer sobre esse problema: poderia garantir que houvesse material para construção das hortas, cantis, sementes, garantir que essas plantas e hortas não seriam destruídas no momento da reforma da escola que estava prevista, já que a secretaria junto ao engenheiro poderia trazer a planta e, assim, colaborar com o trabalho que garantisse uma escola sustentável.

Diante dessas sugestões, o aluno conseguiu, em partes, modificar o seu texto, mas como já citamos, nem sempre todas as solicitações de melhoria em um texto são realizadas pelo aluno/autor. Às vezes é uma questão de escolha e outras é por falta de maturidade para fazer as alterações: ele não entende o que é proposto ou não consegue e acha por bem não alterar.

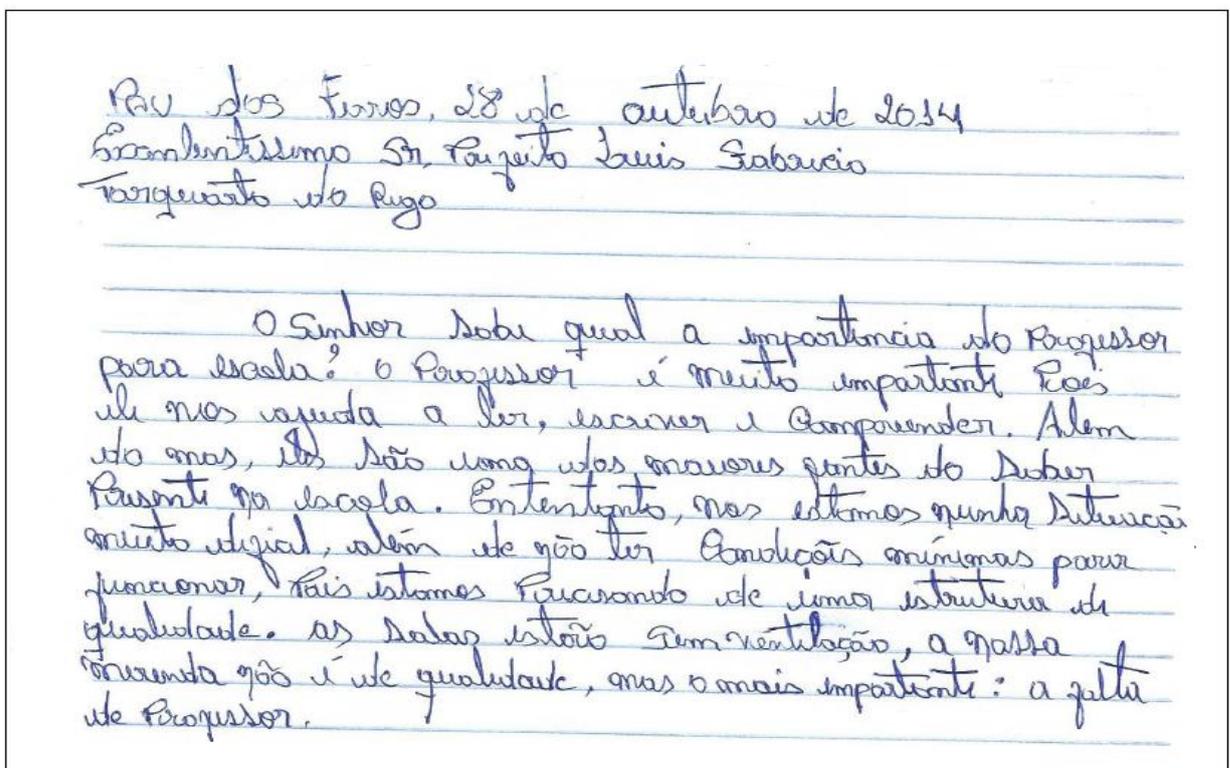
Na conclusão do texto, bem marcada pelo conectivo de conclusão “**portanto**”, o aluno/autor tenta mais uma vez justificar sua solicitação, compreendendo a necessidade de se fazer entender e a partir disso ter sua solicitação atendida, conforme vemos na **Amostra 14**, que diz respeito ao término do texto em análise.



Portanto, é justificada a preocupação em oferecer para os alunos na escola uma alimentação equilibrada que contenha todos os nutrientes e vitaminas necessários para o seu desenvolvimento e como um todo, é claro, na prevenção de doenças. Espero que a senhora atenda a minha solicitação. Pois considero muito importante.

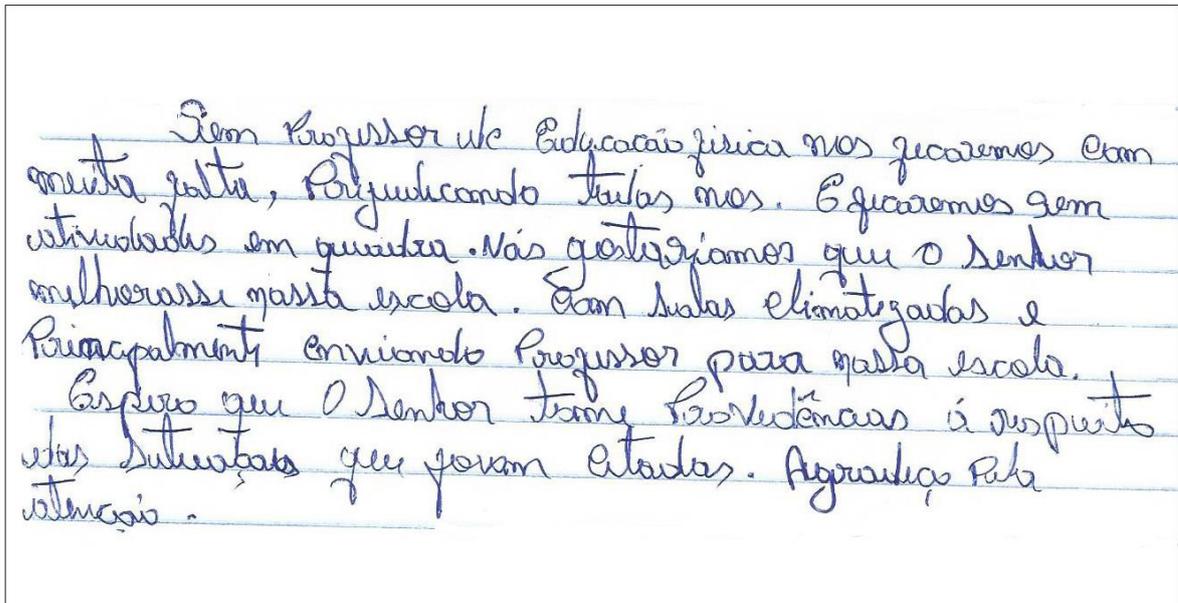
Nesse contexto, observamos que quando o aluno é levado a refletir sobre os problemas de seu texto, quando ele é conduzido a o avaliar, pensar sobre a sua escrita, ele adquire consciência de que o texto como processo requer essas idas e vindas em busca do melhor uso da linguagem e de seus recursos. Schneuwly e Dolz (2004), enfatizam que o trabalho de revisão do texto se constitui um momento de conscientização das dificuldades que impedem a aprendizagem, principalmente se envolver problemas comunicativos que muitas vezes são maiores do que a capacidade de linguagem do aluno para resolvê-los num dado momento. É então uma oportunidade para confrontar os saberes e os limites do aluno e é também um momento em que, tanto o professor como aluno, podem buscar um novo caminho para melhor desempenho frente à produção de textos significativos.

Em continuidade à análise dos textos, chamamos a atenção para a **amostra 04** em que neste texto, como falamos anteriormente, também encontramos algumas situações em que era necessário nossa intervenção em relação à dificuldade que o aluno/autor teve de delimitar um problema a ser discutido, além dos problemas com a pontuação. Sugerimos que ele verificasse se realmente era uma interrogação no início da sua carta e que antes de falar de outros problemas, já desenvolvesse o assunto em relação a falta de professor. Uma vez que ele tinha instigado o leitor a refletir sobre esse assunto. Na segunda produção, **a amostra 15**, notamos:



O aluno/autor alterou o pronome de tratamento, *de você para senhor*, e também usou o sinal de pontuação adequando a frase a uma interrogação, conforme orientamos. Em seguida, ele responde o questionamento falando sobre o professor e a sua importância na escola. Na **amostra 04** (p. 76), conforme tínhamos observado, o autor partia para outros problemas, falava sobre a situação da escola sem situar o interlocutor o porquê de ter o abordado sobre a importância do professor. Ainda na reescrita, conforme **amostra 15**, vemos que o aluno/autor ainda enfoca diversos problemas, no entanto, quando ele afirma que o mais importante é a falta de professor faz muito mais sentido. Agora ele deixou claro que a falta do professor é a requisição

fundamental. Em sua revisão, o autor dar continuidade ao texto reforçando a importância do professor e, mesmo em meio a outras solicitações, ele reforça o pedido do professor de educação física, evidenciando a importância das atividades práticas como podemos averiguar na **Amostra 16** que corresponde ao término do texto.



Sem Professor de Educação física nos queremos com  
 muita falta, publicando aulas nos. Escrevemos sem  
 atividades em quadra. Não gostaríamos que o senhor  
 melhorasse nossa escola. Com salas climatizadas e  
 principalmente enviando Professor para nossa escola.  
 Esperamos que o senhor tome providências à respeito  
 das atividades que foram citadas. Agradecemos pela  
 atenção.

As demais sugestões de mudanças repassadas ao aluno, quanto ao uso de operadores e conectores, à acentuação e pontuação devidas não foram consideradas na refacção. As perspectivas de análise linguística ainda precisam ser ampliadas para que o aluno ganhe mais consciência sobre o funcionamento do sistema linguístico e das convenções ortográficas. Percebemos que o aluno considera refacção do texto, uma tarefa escolar que se volta a penas a melhorar a caligrafia, higienizando o texto. Qualquer alteração já basta, pois ele acredita ter melhorado o texto. Convencer a refletir sobre os “erros e acertos” é realmente uma atividade ardua para o professor e essa requer planejamento e estratégias para executá-la. Entretanto, é possível perceber que o aluno considerou aspectos importantes para a interação básica com seu interlocutor estabelecendo clareza e se colocando enquanto sujeito que compreende a linguagem como ferramenta para alcançar seus objetivos, mesmo que ainda o faça de forma tímida. Mais do que se apegar ao ensino dessas convenções, nos interessou observar como o aluno pode construir o conhecimento linguístico e compreender como seus recursos podem ser percebidos nas possibilidades do

funcionamento textual-discursivo. Tais práticas exigem mais tempo para que a aprendizagem aconteça.

Na análise do último dos cinco textos que compõem o *corpus* do nosso trabalho, retomamos a **amostra 05** (p. 77) que, como citamos anteriormente, categorizava o menor texto. Porém, não o julgamos pelo tamanho apenas, mas pela dificuldade do aluno/autor em desenvolver suas ideias, porque tinha lhe faltado o poder de argumentar. Na intervenção, tivemos a oportunidade de (além das discussões em sala de aula sobre os aspectos gerais do texto que deviam ser melhorados junto a toda turma) orientar esse aluno em específico, sugerir que ele reestruturasse o texto, adequasse o pronome, dialogasse mais com o interlocutor desenvolvendo mais suas ideias, com a observação dos conectores, expondo com mais clareza sobre o problema, a causa, a consequência e a solicitação feita. Vejamos a reescrita na **amostra 17**:

Pau das Feras, RN - 28 de outubro de 2014

Sa<sup>da</sup>. Secretária, Francisca Dentas

Estou escrevendo esta carta para lhe comunicar sobre a falta do professor de Educação Física. Como é que vamos terminar o ano sem professor? Será que teremos que repetir de ano por causa da ausência de um professor? Sem contar que o professor anterior de português deixou muitas faltas que ninguém diz como vamos e quem vai pagar.

Eu acho que a senhora sabe muito bem que os estudos são muito importante para nós, porque, sem os estudos nós nunca vamos ser alguém no futuro. Como disse Bilandier F. "O valor maior do investimento na Educação formal integral está em formar cidadãos, pelo custo-benefício, está em preparar jovens para uma sociedade mais pensante e justa. Será que nós valemos esse investimento?"

É notável que as mudanças no plano da estrutura da carta foram significativas. Mais uma vez o aluno higienizou o texto, melhorou a letra, utilizou a paragrafação e destacou o interlocutor dando espaçamento e esses aspectos deixaram o texto mais bonito. Entretanto, no plano do conteúdo, as mudanças não foram tantas.

Inicialmente, a aluna percebe que o uso do pronome oblíquo “te” não está adequado e o substitui pelo “lhe”, na expressão “*lhe comunicar*”. É uma demonstração de que o aluno compreende a necessidade de interagir com o interlocutor usando a linguagem de forma mais direcionada e, portanto, adequada a esse interlocutor, no caso, a secretaria de educação. Outra mudança significativa que também revela que o interlocutor foi considerado na escolha do enunciado, se refere à construção do argumento voltado para o interlocutor, no sentido de sensibilizá-lo quanto aos pedidos formulados. Para tanto, ele introduz uma citação sobre a educação, ressaltando que ela é um investimento para melhoria do cidadão, de um ser pensante. Notamos que o aluno/autor consegue associar a fala de alguém (Biendes Fá) ao seu discurso e utiliza isso ao seu favor dando ao texto uma fundamentação. Em seguida, aproveita a oportunidade e questiona o seu interlocutor: “**será que não valem esse investimento?**”. A pergunta ganha valor argumentativo, pois, acreditamos que ninguém ousaria dizer que os alunos não valem cada investimento.

Vemos que o aluno dar por encerrado o texto, com a pergunta, deixando implícita a sua solicitação. A carta tem bem colocada a ideia de informar a falta de professor, mas no desenvolvimento do corpo da mesma, as ideias nos dão pistas de que o autor deseja solicitar o professor, o que não acontece concretamente. Tal postura nos leva a inferir que, poucas vezes os alunos são levados a ter uma atitude de cobrança diante das suas necessidades, atitude de sujeito que reconhece seus direitos e exige gozá-los. Há uma timidez em se colocar como agente de sua história frente às autoridades e se impor diante das situações impostas parece ser um erro, e, por essa razão, o sujeito se limita a condição passiva, condição que se revela também nas escolhas linguísticas que ele faz, ou que não faz por não se sentir apto a fazer.

Geraldi (2005) nos lembra que é preciso optar por propostas em que o aluno se estabeleça enquanto sujeito, porque descaracterizá-lo como tal, impossibilita-o de usar a linguagem. E isso acontece, principalmente, quando negamos o direito do aluno usar a língua em todos os seus aspectos como: o uso da subjetividade entre os interlocutores e a funcionalidade. Ou seja, quando desconsideramos o emprego social da linguagem dentro e fora da escola.

Assim, a partir dessa análise feita a cada texto, podemos perceber que cada um deles quando reescritos passaram por mudanças significativas, tanto no plano da formal, como no plano do conteúdo. Seja adequando-se a linguagem, ampliando a

discussão, considerando o uso dos conectores e operadores, o uso dos pronomes e vocativos, reclamando e/ou solicitando algo. Alguns seguiram nossas intervenções e outro não conseguiram com a mesma intensidade. Porém, o que mais interessa é que todos fizeram uso consciente da linguagem, usufruindo de suas muitas possibilidades.

Voltando a sequência didática, após o término da segunda produção, entrega ao professor, restou-nos ainda, postar as cartas finalizadas na página da turma, encerrando o trabalho com o gênero carta argumentativa.

O último passo junto aos alunos foi a divulgação dos textos na página do facebook criada para nosso grupo. No laboratório da escola, fomos com toda turma, acrescentamos alguns notebooks, pois o laboratório da escola se constitui apenas de dois computadores. Cada aluno digitou seu texto no word e o salvou em documento e em seguida, após todos terem digitado, os auxiliamos com as postagens na página.

Esse momento foi muito interessante, porque todos estavam ansiosos para verem seus textos expostos aos comentários dos muitos leitores e gostavam também da sensação de ver os seus trabalhos sendo valorizados, não apenas na mão de um professor que ia corrigir e dar uma nota, e em seguida, entregá-lo de volta, sem que houvesse circulação dos textos.

Concluída a digitação dos textos e a postagem no facebook, aproveitamos a oportunidade e marcamos nas postagens, o site da prefeitura de Pau dos Ferros, alguns blogueiros locais, os coordenadores da escola Severino Bezerra, técnicos da SEDUC – Secretaria de Educação do Município, alguns professores da UERN, professores do PROFLETRAS e os demais professores da escola Severino Bezerra. Os alunos também se encarregaram de marcarem outros amigos e de comentarem as postagens um dos outros e, assim, acreditamos que os textos foram visualizados por muita gente além dos muros da escola.

Quanto aos textos impressos, pedimos que os alunos os entregassem aos seus destinatários, mas diante dessa atividade encontramos um pouco de resistência. Poucos alunos entregaram as cartas aos seus destinatários, alguns ao diretor da escola, mas os demais se conformaram em ver apenas o texto na rede social, conforme vemos nas imagens:

**Figura 4** – postagem das carta argumentativas – texto final na página

Escrevendo, Argumentando e dando as cartas!

Diná Mendes Página inicial 18

**Thalyta Aguiar**  
27 de novembro de 2014

Pau dos Ferros RN, 28 de outubro, 2014.

Excelentíssimo Sr. Prefeito Fabricio Torquato do Rêgo,  
Queria lhe informar que a escola Severino Bezerra está precisando de uma reforma. Nós gostaríamos que o Sr. nos ajudasse porque uma escola precisa de manutenção, pois ela está precisando de mais ventiladores, salas mais adequadas, e reforma dos muros, mas o que os alunos não estão satisfeitos é com a quadra de esportes, pois não tem cobertura e uma quadra de esportes precisa ... Ver mais

Descurtir · Comentar

Você, Gigriola Bento, Karla Dantas e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 19

Escreva um comentário...

**João Paulo Lopes**  
27 de novembro de 2014

Pau dos ferros, 28 de outubro de 2014

Excelentíssimo sr, prefeito luis fabricio torquato do Rego

-o senhor sabe qual a importância do professor para escola? O professor é muito importante pois ele nos ajuda a ler, escrever e compreender. Além do mas, eles são uma das maiores fontes do saber presente na escola. Entretanto, nos estamos nunha situação muito difícil, além de não ter condições mínimas para funcionar, pois estamos precisando de uma estrutura de qualidade... Ver mais

Descurtir · Comentar

Você, Gigriola Bento, Karla Dantas, Andreza Karla Lopes e outras 2 pessoas curtiram isso. Visualizado por 20

Escreva um comentário...

**Mercado Livre Pauferrense**  
Antonio Augusto de Souza e outros  
4 amigos entraram  
+ Participar

PÁGINAS SUGERIDAS Ver tudo

**Ouvintes da palavra de Deus e leitores...**  
Blog pessoal · 314 curtidas  
Curtir Página

SOLICITAÇÕES DE AMIZADE Ver tudo

**Jéssica Vaz**  
68 amigos em comum  
Confirmar amizade

**Emily Souza**  
366 amigos em comum  
Confirmar amizade

**Genis Alves Genis**  
13 amigos em comum  
Confirmar amizade

**Luzia Silva**  
38 amigos em comum  
Confirmar amizade

Português (Brasil) · Privacidade · Termos

figura 5 – Carta na íntegra de um dos alunos

https://www.facebook.com/groups/1509282179343370/

Escrevendo, Argumentando e dando as cartas!

**Jamyslia Karyny**  
3 de dezembro de 2014

Pau dos ferros, 03 de dezembro, 2014  
Excelentíssimo sr prefeito  
Luis Fabricio Torquato do Rego

Senhor prefeito ,você acha que uma escola funciona sem professor? eu acredito que o senhor tenha respondido que não Até porque,o professor é o maior responsável pela mediação do saber dentro da escola,todos os professores que estão presentes são ótimos,ensinam muito bem.Mas está faltando professor de educação física desde o 2. bimestre.E se não tiver professor como vamos estudar e passar de ano?  
Além do mas ,a disciplina de educação física é importantíssima não só na sala.mas na prática dos esportes pois ajuda a incentivar os alunos a saírem das ruas e começar a praticar esportes. Cuidar da saúde é sempre muito importante para se viver bem e melhor. E esse cuidado deve começar desde muito pequeno, por isso a atividade física em escolas é crucial para o desenvolvimento físico e mental, além de ajudar a melhorar o desempenho escolar sendo super importante porque fortalece os ossos e articulações.  
Eu acredito que o senhor irá tomar alguma providência ao respeito disso. Pois como dizia "Renato Russo" Educação é aquilo que a maior parte das pessoas recebe, muitos transmitem e poucos possuem. Muito obrigado pela atenção.  
Um grande abraço.  
Atenciosamente,  
Jamyslia Karyny

Descurtir Comentar

Visualizado por 15

Você, Janah Bento, Karla Dantas, RickiÉmilí Máliãã e outras 5 pessoas curtiram isso.

Jéssyca Nunes ficou ótima  
3 de dezembro de 2014 às 10:15 - Curtir

Diná Mendes de Souza Parabens. Excelente carta  
3 de dezembro de 2014 às 23:23 - Curtir

Escreva um comentário...

**Diná Mendes de Souza**  
26 de novembro de 2014

Lindo querido. Além da nota que é ums coisa boa ,voces estao

PESSOAS QUE VOCÊ TALVEZ CO... Ver tudo

Michael Moura  
43 amigos em comum  
Adicionar aos amigos

Douglas D'mytri  
1 amigo em comum  
Adicionar aos amigos

BazarPauperense  
Pauperense  
9 amigos em comum  
Adicionar aos amigos

Jose Maria Sales  
3 amigos em comum  
Adicionar aos amigos

Clézia Queiroz (Clézia Queiroz)  
110 amigos em comum  
Adicionar aos amigos

PÁGINAS SUGERIDAS Ver tudo

Projeto Visão Gospel  
Gravadora - 901 curtidas  
Gravadora Visão Records e outros 4 amigos  
Curtir Página

Português (Brasil) · Privacidade · Termos · Cookies · Anúncios · Opções de anúncio · Mais ·  
Facebook © 2015

SEUS JOGOS Ver tudo

JOGOS RECOMENDADOS Ver tudo

MAIS AMIGOS

Estes amigos não podem ver você no bate-papo.  
Editar

Juciele Borja 12m  
Vibria Paiva 3h  
Rosa Leite 1h  
Eduardo Adriano ... 34m  
Rosângela Vidal 2h  
Israel Vianney 1h

Deste Porsano 1h  
Evandro Leite 1h  
Jéssica Oriana 1h  
Thiago Lurena 1h  
Antonio Augusto de ... 1h  
João Oliveira 2h  
Cimone Simira 1h  
Rotimere Silva 1h  
Matheus Monteiro 2h

PT 23:56 28/05/2015

**Figura 6** - membros do grupo marcados nas postagens dos textos

The image shows a screenshot of a Facebook group page. The group name is "Escrevendo, Argumentando e dando as cartas!". The page is in Portuguese. The main content area displays a list of group members, each with a profile picture, name, and a brief description of their role or affiliation. The members listed are:

- Diná Mendes de Souza**: Professor na empresa IFRN Pau dos Ferros. Entrou há ± 7 meses.
- Yasmin Oliveira**: Pau dos Ferros. Convidado por Renato Moises Bento há ± 7 meses.
- Gigríola Bento**: Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo. Adicionado por Renato Moises Bento há ± 7 meses.
- João Paulo Lopes**: Escola Municipal Professor Severino Bezerra. Adicionado por Diná Mendes de Souza há ± 7 meses.
- Diego Lopes**: Ginásio da Educação Da Vinci - Ponta Delgada. Adicionado por Rodrigo Miguel há ± 6 meses.
- Magna Rejane**: Vice-presidente e Diretora do Quadro Associativo na empresa Rotary Club de Pau dos Ferros. Convidado por Renato Moises Bento há ± 7 meses.
- Socorro Maia F. Barbosa**: Professor na empresa Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Convidado por Diná Mendes de Souza há ± 7 meses.
- Lucas Mikael Ws**: Escola Estadual Prof.ª Maria Edilma de Freitas. Adicionado por Renato Moises Bento há ± 7 meses.
- Rosângela Vidal**: Professora na empresa Universidade Estadual do Rio Grande do Norte. Convidado por Diná Mendes de Souza há ± 7 meses.

The right sidebar contains information about the group, including the number of members (37), a description stating the group is linked to 9th grade students at Escola Severino Bezerra, and a section for "Criar novos grupos". The top navigation bar includes options for "Discussão", "Membros", "Eventos", "Fotos", and "Arquivos".

Todas estas atividades caracterizaram a conclusão da SD e constituíram-se como experiências vivenciadas enquanto professora/pesquisadora. Resta-nos os achados da pesquisa, as possíveis respostas que procuramos atentamente ou talvez, as novas perguntas que nos movem a outras buscas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desse tópico pesa sobre nossos ombros, porque depois de um longo período estudando a produção de texto junto aos sujeitos dessa pesquisa, imbuídos em extensos e intensos momentos de leituras e observações, não é uma tarefa simples concluir um trabalho dessa natureza. Mesmo porque não chegamos a resultados exatos, inquestionáveis ou encerrados em si. Há muito o que se pesquisar, descobrir, e achar quando o assunto é linguagem, produção de texto. O que sabemos é que se faz necessário retomarmos o ponto central de nossa pesquisa, os questionamentos que nos motivaram a pesquisar e com uma certa distância, enquanto pesquisador, assumir um papel social de um leitor crítico sobre o próprio trabalho para avaliar as ações realizadas, os dados em mãos, os resultados parcialmente atingidos.

Para situarmos quem por ventura agora ler esse trabalho procurando encontrar nele implicações para um Ensino de Língua Portuguesa, cujo o ponto de partida seja um ensino efetivo da produção textual, vamos lembrar por que realmente fomos à pesquisa: importávamos saber como levar os alunos a produzirem textos relevantes às suas práticas cotidianas, considerando as condições de produção dadas e ampliar sua capacidade discursiva, a partir do estudo do gênero carta argumentativa, aliado às SDs.

Ao longo do capítulo anterior “Analisando os Resultados”, à medida que íamos analisando os textos e neles achando dados relevantes para nossa pesquisa, também apresentamos resultados, conclusões sobre cada achado. Nesse momento retomamos esses apanhados a fim de compreender o que realmente nos foi permitido concluir a partir de todo o panorama que agora se apresenta.

Quando partimos para a pesquisa, a realidade da turma em questão quanto à produção de texto era preocupante, uma vez que eles relutavam em participar, pois achavam uma atividade difícil, chata e sem nenhuma relação com a sua vida fora da escola. Por não estabelecer relações com as suas práticas sociais, os alunos não se envolviam e os textos produzidos, frutos desse contexto, eram sem razão de ser, desvinculado do contexto dos alunos, não tinham um propósito comunicativo definido e, por isso, não traziam as marcas do sujeito, como: seu posicionamento definido frente a um assunto, sua opinião, sentimentos que pudessem revelar a intenção do

autor com o propósito de estabelecer a comunicação. Como diz Geraldi (1997) eram apenas redações escolares, gênero que parece só existir dentro dos muros da escola.

Nossa preocupação com a qualidade dos textos escritos, principalmente textos em que se fazia necessário o uso dos argumentos nos levou a compreender que, segundo Bakhtin a linguagem entendida como ponto de interação entre os sujeitos e o meio em que vivem deve ser ensinada em sala de aula, na perspectiva do ensino dos gêneros do discurso, porque estes são a representação real dessa interação, por estarem atrelados às diversas atividades humanas. Lendo também a Geraldi (1997) vemos que ele nos apresenta as condições de produção como ponto de partida para produção de textos eficientes, por levar o aluno a considerar o que dizer, para quem dizer, por que dizer e como dizer, questões necessárias para estabelecer um propósito comunicativo para o texto.

Com base na proposta metodológica de ensino de um gênero, a partir de uma SD como apontam Schneuwly e Dolz (2004), encontramos um caminho para reverter a situação da turma e tentar pelo menos amenizar suas dificuldades no uso da escrita de textos proficientes.

Por essa razão, decidimos que nossa prática de produção de texto devia partir do estudo do gênero carta argumentativa em uma sequência didática. Segundo Köche (2014), a carta argumentativa efetiva o processo de interlocução por definir o interlocutor previamente e todo o texto ser direcionado a efetivação da comunicação real entre ambos, e por ser da ordem do argumentar, leva o produtor a dar sua opinião, a se colocar enquanto sujeito que convence, que se impõe diante de uma situação. Desse modo, o caminho estava posto e já tínhamos então a primeira resposta que almejávamos: Como levar os alunos a produzirem textos na perspectiva dos gêneros associando-o às suas práticas cotidianas. Schneuwly e Dolz afirmam que é através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

Podemos perceber que os alunos foram motivados a participar da atividade proposta, porque o contexto de produção estava relacionado ao seu convívio social: escrever cartas argumentativas enfatizando um dos muitos problemas vivenciados pela comunidade escolar. Essa escrita representava ao aluno a chance de discutir, apresentar, reclamar, solicitar algo que ele desejava há muito ter para uma escola mais digna, e como uma oportunidade de se sentir útil, sujeito da história capaz de expressar-se e de se estabelecer como tal através da linguagem.

Notamos que à medida que íamos aprofundando o conhecimento do gênero e relacionando-o às condições de produção, percebíamos maior empenho dos alunos em participar das atividades. Geraldi (1997), Garcez (2001) apontam que o sujeito se mobiliza a escrever um texto a partir da motivação, da razão para o qual escrever. Escrever sobre algo que lhe interessa para alguém, além do professor ler, impulsiona o aluno a se interessar pelo processo de produzir textos. Então, podemos dizer que o primeiro resultado alcançado foi a motivação dos alunos para com a atividade de aprendizagem do gênero carta e das produções de suas próprias cartas.

Nesse sentido, foi positivo o trabalho com o gênero em sequência didática, pois possibilitou uma compreensão efetiva sobre o processo de produção textual através do gênero carta. Como podemos perceber nas primeiras atividades da SD, quando trouxemos as cartas argumentativas para que ao serem lidas e discutidas os alunos conhecessem as características desse gênero, os sujeitos foram pouco a pouco se familiarizando com o gênero, conhecendo sua estrutura, compreendendo sua pertinência social até serem capazes de aprendendo o gênero, produzi-lo e ainda assim, ser capaz de aprender outros gêneros. O passo a passo com um determinado gênero leva o aluno a dominá-lo e a usá-lo dentro de uma determinada situação de comunicação. Assim, foi notável a desenvoltura do aluno em cada atividade proposta e, nós, enquanto professor mediador seguimos cada etapa, desenvolvendo-as com muita atenção e seguindo o ritmo dos alunos.

No momento da primeira produção, conforme vemos nas cinco amostras de textos, os alunos demonstraram ter se apropriado nas características do gênero carta, pois todos foram capazes de apresentar o cabeçalho com local e data, definiram os interlocutores e seus devidos cargos, utilizaram os vocativos, alguns precisando de adequação, mas o aluno compreendia que era preciso um termo para se dirigir ao seu interlocutor. Seguiram com o corpo da carta, os possíveis argumentos, despedida e assinatura. Constatamos que quanto à estrutura do gênero, os alunos compreenderam a ponto de não confundir o gênero com nenhum outro.

Ao produzir as cartas argumentativas, as condições de produção apresentadas por Geraldi foram de extrema importância para elaboração dos textos. Levando em consideração a situação dada, o assunto, a quem escrever, os motivos para a escrita, os alunos se sentiram norteados, pois sabiam qual o propósito comunicativo. Desse modo, ficou mais fácil para o aluno se preocupar mais em como

atingir o seu leitor, no sentido de criar estratégias, argumentos para o convencer e interagir com mais propriedade com seu interlocutor.

Considerando a diversidade das ações humanas e que em cada uma delas se faz um uso diferenciado da linguagem. Ou seja, cada uma dessas ações envolvem um tipo de texto com uma finalidade, um suporte e um meio de veiculação específicos sendo necessário conhecer todos esses aspectos.

De acordo com as amostras, tanto das primeiras produções como da produção final em que as condições de produção se tornaram mais efetivas, os alunos/autores consideraram o que dizer, uma vez que todos sabiam o assunto que iam abordar, definiram seus interlocutores, ou seja, a quem dizer e estavam convictos da intenção que os levou a escrever. Assim, podemos comprovar que as condições didáticas de produção textual contribuíram realmente para a produção de textos eficientes e socialmente relevantes para o contexto social dos alunos/autores.

Como a nossa pesquisa se fundamenta na concepção interacionista e dialógica da linguagem, o trabalho com o gênero carta argumentativa de reclamação e solicitação foi uma oportunidade para a ampliação da capacidade discursiva dos alunos e o desenvolvimento de estratégias argumentativas destes. É bem verdade que alguns textos apresentaram problemas relativos à coerência e à coesão, à ausência de operadores argumentativos, mas a partir da intervenção, os alunos conseguiram organizar melhor sua prática discursiva e argumentaram, tentaram convencer os destinatários dos seus textos. O gênero em estudo contribuiu para a elevação da capacidade discursiva dos alunos. Na intervenção falamos muito a respeito dos termos referentes, dos operadores argumentativos, da adequação da linguagem para o interlocutor com uso de termos e pronomes adequados e os alunos, mesmo aqueles que tiveram dificuldades em usar esses recursos linguísticos, tornaram-se conscientes da importância de um texto que atenda a um determinado propósito comunicativo.

Outro fator importante que destacamos diz respeito à compreensão da produção textual como prática de escrita interativa, a partir de textos com valor e função social definidos. Nesse sentido, a reescrita é interessante para que aluno e professor possam interagir com o texto, mudando aspectos que acha conveniente mudar para esclarecer a intencionalidade do discurso.

Nesse sentido, a reescrita não se baseia apenas em mudanças estruturais nem tão pouco ortográficas, mas deve levar o aluno a perceber que, como processo,

o texto precisa ser revisto e reescrito para se instaurar enquanto manifestação real da linguagem e das intenções do autor e isso só é possível quando lemos o texto e interagimos com ele em busca das mudanças devidas. Desse modo, compreendemos que, a reescrita é fundamental para que os alunos se coloquem enquanto sujeitos conscientes do que diz e das possibilidades de formas para dizer adequando-se aos contextos requeridos pelo uso social da linguagem.

Por fim, o ensino de produção textual a partir do estudo do gênero carta argumentativa atingiu os objetivos propostos principalmente porque permitiu aos sujeitos envolvidos argumentar, reclamar e solicitar e desse modo manifestar o seu ponto de vista, defendendo suas ideias dentro de suas produções. Podemos concluir que a carta argumentativa demarca a linguagem como forma de interação humana que bem utilizada vira um instrumento para obter suas reivindicações e direitos, estabelecendo-se como sujeito. Tal sujeito, explorando o aspecto interlocutivo da linguagem, pode articular suas ideias e argumentos em prol de conquistar o outro e é assim que ele aprende a construir o seu discurso

Depois dessa experiência com as cartas argumentativas, nossos alunos se mostraram muito mais receptivos às aulas de produção textual, e o uso da metodologia de SD foi muito mais intenso nas demais aulas e trouxeram maiores resultados na aprendizagem de outros gêneros por etapas. Também o conhecimento sobre as condições de produção perduraram até) as últimas aulas com a turma que, aprovados, foram para outras escolas de Ensino Médio. Porém, compreender a importância de ter o que dizer e para quem dizer, por que dizer e como dizer serviram de base para todas as aulas de produção de texto. Acharmos estimulante perceber que, vez por outra, os alunos voltavam a produzir cartas argumentativas em outras situações até mesmo fora da escola. Algumas vezes presenciávamos discussões sobre a estrutura desse gênero, a utilidade e a circulação nas conversas entre eles. Inclusive, outros professores se apropriaram desse saber da turma e trabalharam esse gênero em outras atividades de disciplinas como: Ciências e História. Os alunos vinham eufóricos nos contar sobre essas utilizações do gênero.

Interessante ressaltar que ainda hoje o grupo virtual recebe muitos convites de estudantes querendo ser adicionados, inclusive do curso de Letras. Adicionamos recentemente uma editora chefe da Editora Iluminares de Florianópolis que se interessou pelo nosso projeto. A editora tem um grupo chamado Literatura Nacional onde textos de diversos autores e estudantes circulam, eles mesmos postam e

divulgam seus textos. Fomos adicionados a convite da editora e isso muito nos honrou e aos nossos alunos. Eles ficaram muito motivados a continuarem escrevendo para alimentarem a página.

Claro que, em busca do aprimoramento da escrita, ainda há muito o que trabalhar, pois ficou evidente que a produção de textos eficientes é fruto de uma prática constante que propicie a participação ativa na vida social e na tomada de decisões, através do uso da linguagem, assim o falante vai se acostumando a escolher as palavras, as formas de se colocar e esse cotidiano traz a maturidade para escrever cada vez com mais proficiência. Entretanto, pudemos despertar esse desejo no aluno de se envolver com o ensino e aprendizagem de textos socialmente aceitos em contextos reais. E isso só foi possível quando, dentro da perspectiva do ensino de Língua Portuguesa numa concepção interacionista da linguagem, priorizamos o texto como o centro das nossas aulas, podendo alcançar resultados mais significativos para a prática de produção textual.

Considerando que o estudo do texto deve se dá na perspectiva de um gênero, nesse caso “carta argumentativa”, foi possível levar o aluno a se envolver com a atividade de aprendizagem e de produção desse gênero, promovendo a oportunidade dele se colocar enquanto autor de suas escolhas linguísticas e discursivas, ao mesmo tempo em que ele se assume sujeito socialmente ativo e modificador das circunstâncias e do seu contexto.

Foi possível direcionar a prática de produção textual para que esta possa ampliar a capacidade discursiva dos nossos alunos, atribuindo sentido a esta prática, através das condições de produção propostas por Geraldi, uma vez que elas nortearam as escolhas dos alunos/autores, frente aos seus interlocutores, ambos sujeitos sociais envolvidos numa dada situação de uso da linguagem.

É bem verdade que há muito ainda a descobrir. Há muitos caminhos e formas de ver os resultados dessa pesquisa, mas nesse momento, ao nosso modo de ver, esses resultados nos mostram o quanto é importante enriquecer nossa prática de produção textual levando em consideração o contexto social dos nossos alunos, fazendo com que as práticas de linguagem na escola não se afastem jamais das situações de uso da linguagem deles, pois, só assim a prática da escrita será sinônimo de interação.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas.** São Paulo: parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Aula de Português: encontro e interação.** Fundamentos e práticas. São Paulo: parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. **Lutar com palavras: coesão e coerência.** São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Muito além da gramática. Por ensino de línguas sem pedras no caminho.** São Paulo: parábola Editorial, 2007.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa: 5ª a 8ª. Série.** Brasília: SEF, 1998.

BRASIL. SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa/SEF-** Brasília: MEC/SEF, 2001. 2ª Impressão.

BAKTHIN, M. M. **Estética da criação verbal.** Trad. Maria Ermantina Galvão Pereira. 2ª ed. S.P: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_.; **Marxismo e Filosofia da Linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009 (VOLOCHINOV, V. N).

BAZERMAN, C. **Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades:** como os textos organizam atividades e pessoas. In: BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. Trad. Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2005, p. 19-46.

\_\_\_\_\_. **Gênero, Agência e Escrita/Charles Bazerman;/ Judith Chambliss Hoffnagel, Ângela Paiva Dionísio. (Org.); Trad. e Adap. Judith Chambliss Hoffnagel.** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_.1994. **Systems of Genre and the Enactment of Social Intentions.** In Aviva Fredman & Peter Medway (eds). Rethinking genre. Lodon: Taylor & Francis.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães, **Os sentidos do texto.** Editora CONTEXTO. 2013  
COLOMER, Teresa – CAMPS, Anna. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DENZIN, N. K. e LINCOLN, Y. S. (orgs.). O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens; tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCEZ, Lucília H. do Carmo. **Técnica de redação: o que é preciso saber para escrever bem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GERALDI, João Wanderley. **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo, Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Unidades básicas do ensino do português**. 3. ed. São Paulo, 2003.

\_\_\_\_\_. **O texto na sala de aula**. 3. ed. 10<sup>o</sup> Impressão. São Paulo: Ática, 2005.

\_\_\_\_\_. **Porto de Passagem** - 4. ed. São Paulo; Martin Fontes, 1997. (Texto e linguagem).

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2009.

GRESSLER, L. A. **Introdução à pesquisa: projetos e relatórios**. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

KOCH, Ingedore Villaça. **Argumentação e linguagem**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. 10. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

\_\_\_\_\_. **Desvendando os segredos do texto**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda M. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos dos textos**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete M. Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros Textuais: O que são e como se classificam**. 3. Ed. Recife, Pernambuco: Companhia das letras, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensinando gêneros textuais no ensino fundamental final**. 4. ed. Recife, Pernambuco: Companhia das letras, 2002.

\_\_\_\_\_. **Produção textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: parábola Editorial, 2008.

MEURER, I. L.; BONINI, Adair, MOTA-ROTH, Desireé. **Gênero: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

MILLER, C. R. **Gênero como ação social**. In: MILLER, C. R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 21-44.

MILLER, C. R. **Comunidade retórica: a base cultural dos gêneros**. In: MILLER, C. R. Estudos sobre gênero textual, agência e tecnologia. Recife: PPGL-UFPE, 2009, p. 45-58.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira. Thomson, 2002.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa: Primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: 22º. ed.** Brasília, Distrito Federal MEC/SEF, 1997.

ROJO, R. H. R. & CORDEIRO, G. **Gêneros orais e escritos: modos de pensar e modos de fazer**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SANTOS, Leonnor Werneck. **Análise e Produção de texto/ Leonnor Werneck Santos, Rosa Cuba Riche, Cláudia Souza Teixeira- 1 Ed, 1 impressão – São Paulo: Contexto, 2013. – (Coleção linguagem & ensino/ coordenação de Vanda Maria Elias).**

SILVA, L. L. M. da et al. **O ensino de língua portuguesa no primeiro grau. 2. ed.** São Paulo: Atual, 1986.

TRASK, R. L. **Dicionário de linguagem e linguística**. São Paulo: Contexto, 2004. Tradução de: Rodolfo Ilari

# ANEXOS

**ANEXO 1:  
AMOSTRA 01 (PRIMEIRA PRODUÇÃO) E.C**




Pau dos Ferros, 22 de novembro de 2014  
 a Fabricio, prefeito,  
 bom dia

A gente está sabendo que a barragem de Pau dos Ferros está quase seca, não tem mais nem 30% de sua capacidade de água. A gente sabe porque tem sentido na pele a situação da água de nossa cidade. Tá lá a usina, fude e não dá mais para beber. Quase ninguém mais toma essa água aqui e muito menos o Senhor que tá tão rico que deve ter um poço em sua casa, mas a cidade é que a gente tá tomando até um dia desse. Já o senhor acha melhor comprar água do poço para nós.

É um outro problema, quem paga essa água são os alunos da nossa escola, a Sireuino Brizolar. Cada um dá um real. Tá até pouco, mas não todos têm, nem hoje e nem tem dia que a água esteja no bebedor.

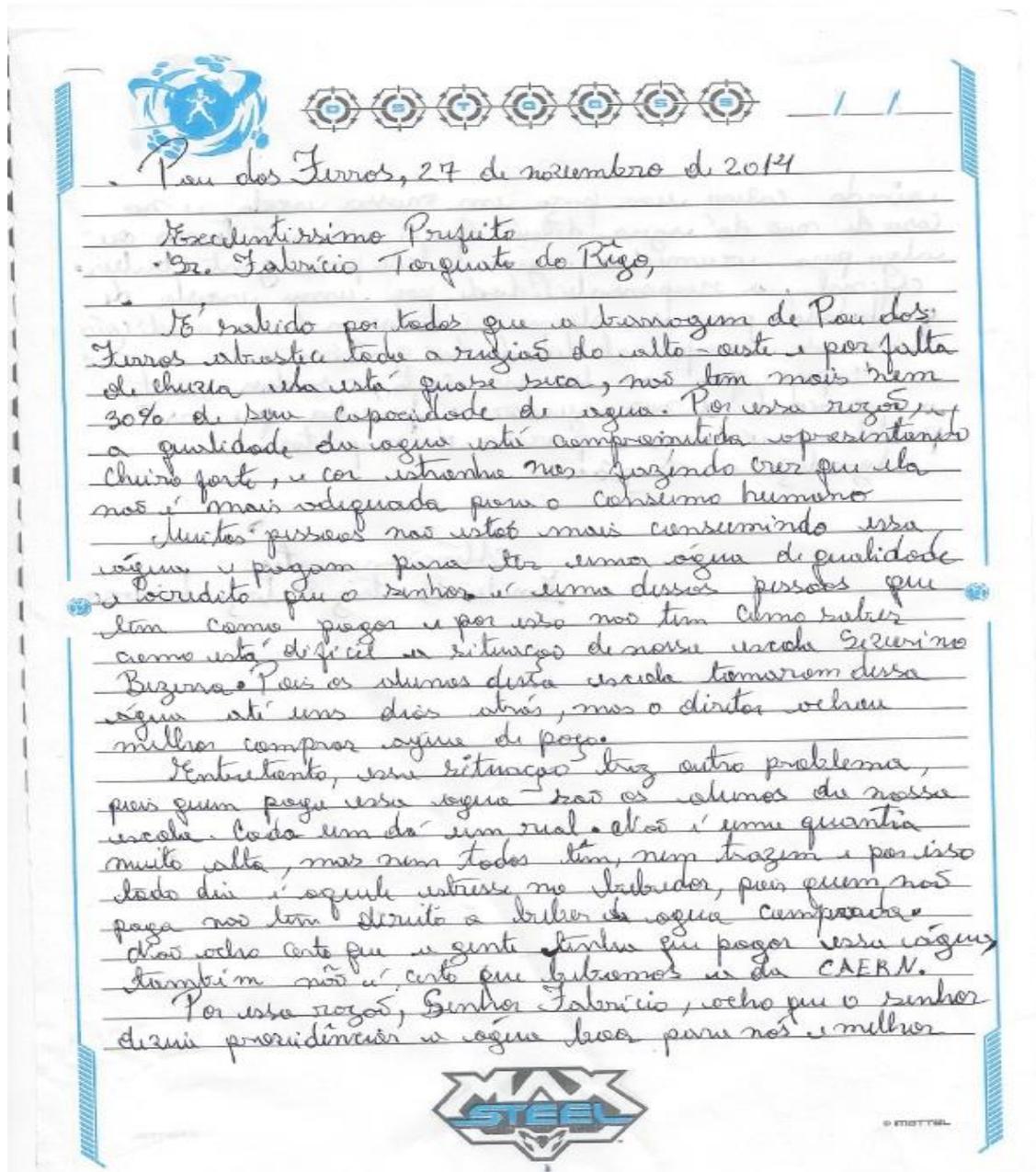
Não acho certo que a gente tenha que pagar essa água também nos é certo que bota a da cidade. É aí que eu acho que está certo pagando essa água para nós. Seria melhor ainda se tivesse um poço, uma cisterna, alguma coisa que acumulasse essa água boa para gente beber.

Espero que me liguem essa minha carta porque isso é muito importante para nossa escola.

Atenciosamente




**ANEXO 2:  
AMOSTRA 01.1 – SEGUNDA PRODUÇÃO: E.C**





ANEXO 4:  
AMOSTRA 02 – PRIMEIRA PRODUÇÃO: J.A

Pará dos Ferros, 28 de outubro, 2014

Excelentíssimo Sr. Prefeito  
Luís Fabricio Torquato de Rego

Senhor prefeito, Você acha que uma escola funciona sem professor? Eu acredito que o senhor tenha visto o dia que não. Até porque, o professor é o maior responsável pela qualidade do saber dentro da escola. Todos os professores, entre outros que estão falando não estão, ensinam muito bem, mas está faltando professor de Educação Física desde do 2º Bimestre, e se não tiver professor como vamos estudar e passar de ano?

Além do mais, a disciplina de Educação Física é importantíssima não só na sala, mas na prática dos esportes pois é muito bom desenvolver atividades físicas, em tentar que ajuda a tirar os alunos do mal caminho. Eu acredito que o senhor vai tomar alguma providência ao respeito disso. Obrigado pela atenção, um abraço.

Ass:

**ANEXO 5:**  
**AMOSTRA 02 – SEGUNDA PRODUÇÃO: J.E**

Rua dos Ferros, 28 de outubro, 2014

Excelentíssimo Sr. Prefeito  
Luís Fabricio Torquato de Rego

Senhor prefeito, você acha que uma escola funciona sem professor? Eu acho que o senhor tenha respondido que não. Até porque o professor é o maior responsável pela educação de todos dentro da escola, todos os professores que estão presentes são ótimos, ensinam muito bem. Mas está faltando professor de Educação Física desde o 2º Bimestre, e se não tiver professor como vamos estudar e passar de ano?

Além de mais a disciplina de Educação Física é importantíssima não só na sala, mas na prática dos esportes, pois ajuda a incentivar os alunos a usarem dos vuos e começar a praticar esportes. Cuidar da saúde é sempre muito importante para se viver bem e melhor. E esse cuidado deve começar desde muito pequeno, por isso a atividade física em escolas é crucial para o desenvolvimento físico e mental, além de ajudar a melhorar o desempenho escolar sendo super importante porque fortalece os ossos e articulações.

**ANEXO 6:  
FIM DA AMOSTRA 02: J.E**

Eu acredito que o senhor vai tornar  
alguma presidência ~~ou~~ respeito disso.  
Pois como dizia "Renato Russo" Educação  
é aquilo que a maior parte das pessoas  
precisa, muitos transmitem e poucos  
percebem. Muito obrigada pela atenção  
e um grande abraço.

Atenciosamente J

**ANEXO 7:  
AMOSTRA 3 – PRIMEIRA PRODUÇÃO: J.E**

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014

Senhora Secretária da Educação:  
Francisca Dantas de Lima.

O que me leva a escrever essa carta é a minha preocupação com a qualidade da merenda de nossa escola. Não é que merenda seja uma das piores, mas, a gente precisa de uma merenda ao mesmo tempo gostosa e nutritiva. Falta sabor e beleza em nossos pratos e não é porque a cozinheira não sabe cozinhar, mas é porque falta temperos, os legumes adequados para cozinhar.

Queríamos que a escola fizesse sua própria merenda, que a escola tivesse uma horta, uma horta com tomate, e chuchu verde e outras coisas a mais, também seria interessante que poderíamos plantar árvores frutíferas e com certeza, teríamos uma merenda melhor. A senhora pode se perguntar: o que eu tenho a ver com isso? Para fazer essa horta agente precisa de um espaço, de dinheiro para plantar mais para ter tudo isso precisamos saber a local onde construir já que vai ter a reforma da escola. Espero que a senhora atenda a minha solicitação. Pois considero muito importante:

Ass:

**ANEXO 8:  
AMOSTRA 03.1- SEGUNDA PRODUÇÃO: J.E**

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014

Senhora Secretária da educação:

Franciseu Pontes de Lima.

O que me leva a escrever essa carta é a minha preocupação com a qualidade da merenda da nossa escola. Não é que merenda seja uma das piores, mas, a gente precisa de uma merenda ao mesmo tempo gostosa e nutritiva. Falta saber e beleza em nossos pratos e não é porque a cozinheira não sabe cozinhar, mas é porque falta temperos, os legumes adequados para cozinhar.

Queríamos que a escola fosse sustentável, autêntica, promova formas de melhorar o meio ambiente, satisfazendo as necessidades de crescimento e manutenção armazenando mais energia. Nesse sentido, a escola deve ter sua própria merenda, uma horta, com tomate, cheiro verde e outras coisas a mais também seria interessante que poderíamos plantar árvores frutíferas e com certeza, teríamos uma merenda melhor.

A senhora pode se perguntar: O que eu tenho a ver com isso? Para fazer essa horta a gente precisa de um espaço, de adultos para plantar. Mas para ter tudo isso precisamos saber a local onde construí a que vai ter a reforma da escola. Portanto, é justificada a preocupação em oferecer para os alu-

**ANEXO 9:**  
**AMOSTRA 03.1.1 CONTINUAÇÃO: J.E**

nos na escola uma alimentação equilibrada que contenha todos os nutrientes e vitaminas necessários para o seu desenvolvimento e como um todo, é claro, na prevenção de doenças.

Espero que a senhora atenda a minha solicitação. Pois considero muito importante.

**ANEXO 10:  
AMOSTRA 04 PRIMEIRA PRODUÇÃO: J.P**

Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014

Excelentíssimo Sr. Ruy Luís Roberto  
Bonguato do Lago

Você sabe qual a importância do Proquror para a escola. nos estamos numa situação muito difícil. O nosso Colégio está sem condições mínimas para funcionar, pois está passando de uma estrutura de qualidade, as salas está sem ventilação, a nossa preocupação é de qualidade e o mais importante a falta de Proquror

Nós gostaríamos que o senhor melhorasse para escola, com salas climatizadas, maior de qualidade, enviando Proquror para nossa escola que está passando. Espero que o senhor tome alguma providência ao respeito das situações que foram citadas. Agradeço pela atenção.

Ass: J P

**ANEXO 11:  
4 AMOSTRA 4.1 – SEGUNDA PRODUÇÃO: J.P**

PAU dos Furos, 28 de outubro de 2014  
 Samborombão Sr. Rui Luis Sabacio  
 Perseguido do Rigo

O senhor sabe qual a importância do Professor para escola? O Professor é muito importante pois ele nos ajuda a ler, escrever e compreender. Além do mais, eles são uma das maiores fontes do saber presente na escola. Entretanto, nos últimos quinze minutos em uma reunião, além de não ter condições mínimas para funcionar, tais como buscando de uma estrutura de qualidade, as salas estão sem ventilação, a massa encontra-se não é de qualidade, mas o mais importante: a falta de Professor.

Com Professor de Educação física nos quadras com muita falta, prejudicando todas as aulas. Esquemas sem atividades em quadra. Não gostamos que o senhor melhorasse essa escola. Com salas climatizadas e principalmente enviando Professor para essa escola. Espero que o senhor tenha providências a respeito das situações que foram citadas. Agradeço pela atenção.

Atenciosamente: J.P

**ANEXO 12:  
AMOSTRA 05 - PRIMEIRA PRODUÇÃO: LL**



Pau dos Ferros, 28 de outubro de 2014

Sr. Secretário, Francine Santos

Estou escrevendo esta carta para te comunicar sobre a falta de professores de Educação Física. Como é que vamos terminar o ano sem professores? Será que teremos que repetir de ano por causa de um professor? Sem contar que o professor anterior de Português deixou muitas faltas que ninguém diz como vamos e quem vai pagar. Eu acho que a semana sabe muito bem que os estudos são muito importante para nós, porque sem os estudos nós nunca vamos ser alguém no futuro. Essa carta é um pedido que eu estou fazendo para semana resolver essa situação o quanto antes.

Ass: Zuma 2ª aula

 PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

credeal

**ANEXO 13:**  
**AMOSTRA 05. 1 – SEGUNDA PRODUÇÃO: LL**



 DATA

Pau dos Ferrões, R.N - 28 de outubro de 2014

Sa.<sup>da</sup>. Secretária, Francisca Dantas

Estou escrevendo esta carta para lhe comunicar sobre a falta do professor de Educação Física. Como é que vamos terminar o ano sem professor? Será que teremos que repetir de ano por causa da ausência de um professor? Sem contar que o professor anterior de português deixou muitas faltas que ninguém diz como vamos e quem vai pagar.

Eu acho que a senhora sabe muito bem que os estudos são muito importante para nós, porque, sem os estudos nós nunca vamos ser alguém no futuro. Como disse Bilacota Fê. "o valor maior do investimento na Educação pessoal integral está em formar cidadãos, pelo-custo-benefício, está em preparar jovens para uma sociedade mais pensante e justa. Será que não valemos esse investimento?"

Essa carta traz um pedido que eu estou fazendo para senhora resolver essa situação o quanto antes.

Atenciosamente,

 PESQUISAR MAIS SOBRE ESSA MATÉRIA:

