



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS APLICADAS E EDUCAÇÃO- CCAE**  
**PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ANDREZZA SOARES ESPÍNOLA DE AMORIM**

**PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: a escrita como prática social.**

**Mamanguape-PB**

**Novembro/2016**

ANDREZZA SOARES ESPÍNOLA DE AMORIM

**PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: a escrita como prática social.**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação Profissional em Letras-PROFLETRAS, da Universidade Federal da Paraíba-UFPB, Campus IV, como parte das exigências para a obtenção do grau de Mestre.

**Orientador:** Prof. Dr. Eivaldo Pereira do Nascimento

**Mamanguape-PB**

**Novembro/2016**

A524p Amorim, Andrezza Soares Espínola de.  
Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do ensino fundamental: a escrita como prática social / Andrezza Soares Espínola de Amorim.- Mamanguape-PB, 2016. 173f.  
Orientador: Erivaldo Pereira do Nascimento  
Dissertação (Mestrado) - UFPB/CCAEMM  
1. Linguística. 2. Escrita - ensino e aprendizagem. 3. Carta de solicitação. 4. Sequência didática.

UFPB/BC

CDU: 801(043)

ANDREZZA SOARES ESPÍNOLA DE AMORIM

**PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO  
FUNDAMENTAL: a escrita como prática social.**

Aprovada em \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento (UFPB/PROFLETRAS)  
(Orientador)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales (UFPB/PROFLETRAS)  
(Examinadora)

\_\_\_\_\_  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Mano Trindade Ferraz (UFPB/PPGLE)  
(Examinadora)

\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Fábio Pessoa da Silva (UFPB)  
(Suplente)

**Mamanguape-PB**

**Novembro/2016**

Dedico este trabalho aos meus pais (Neuma e Narciso), que de todos os modos me apoiaram, que estiveram sempre ao meu lado e muito me incentivaram durante mais esta etapa da minha vida, confiando em mim e acreditando que este momento chegaria.  
Por todo amor e dedicação, essa conquista é **nossa!**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, por iluminar meu caminho, dando-me condições para alcançar essa tão sonhada e importante conquista.

Aos meus pais (Neuma e Narciso), pelo amor incondicional e apoio em todos os momentos.

Ao meu irmão (André) que, mesmo distante, sempre me incentivou.

Ao meu esposo (Heronaldo) e aos meus amigos, pela ajuda e compreensão durante esses anos em que, por vezes, estive ausente.

Ao Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento, por tantos valiosos ensinamentos, pela compreensão, dedicação, pela impecável orientação dada durante a realização deste trabalho e por ser exemplo de profissional e inspiração para as minhas próximas conquistas.

Aos alunos, professores e funcionários da escola na qual realizamos a intervenção, pela colaboração e incentivo.

Aos professores e professoras do mestrado, pelo compromisso com uma formação docente de qualidade e, em especial às professoras Dr.<sup>a</sup> Laurênia Souto Sales e Dr.<sup>a</sup> Roseane Nicolau, por me darem a honra de participarem desse trabalho com suas ricas contribuições, dadas no exame de qualificação.

Aos amigos e às amigas da minha turma do mestrado, em especial a Edênia e a Gilianne, por tantos momentos de aprendizado, solidariedade e amizade.

À Coordenadora do Programa, professora Dr.<sup>a</sup> Marluce Pereira da Silva, por trabalhar incansavelmente em prol da qualidade do nosso curso.

À CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Ministério da Educação), pelo investimento em um mestrado que tanto tem a contribuir para a melhoria da escola pública brasileira.

A todos vocês,

Meus sinceros agradecimentos.

*Professora, mas depois que a gente terminar as cartas, vamos enviar elas para o prefeito? Porque se não for pra enviar, não faz sentido escrever.*

V.R.S. Aluna do 9º ano da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX após a apresentação da situação da SD.

## RESUMO

Durante muitas décadas, o ensino da língua portuguesa nas escolas esteve alicerçado sobre uma perspectiva normativa, voltando-se quase exclusivamente para a assimilação das regras gramaticais ou da norma culta. Nesse contexto, as atividades de leitura e de escrita ocorriam de maneira descontextualizada, sem relação com a vivência dos alunos, o que dificultava o desenvolvimento dessas habilidades. De encontro a esse modelo de ensino, a proposta de trabalho a partir de gêneros discursivos, na qual se enquadra a presente pesquisa, procura explorar o texto em condições reais de uso, com destaque para a função comunicativa além dos aspectos formais de cada gênero. Aportando-se em teóricos como Bakhtin (2011) e Marcuschi (2010), no que diz respeito à concepção de gênero discursivo/textual, e Dolz, Schneuwly e Noverraz (2011), no que se refere às Sequências Didáticas, entre outros. O trabalho que ora se apresenta tem como objetivo instrumentalizar os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona rural de Pedro Régis, PB, para reconhecerem e produzirem o gênero carta de solicitação a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social, investigando o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas, a partir da proposta de produção textual contextualizada do gênero e subsidiada por uma sequência didática. O gênero foi escolhido por possibilitar a escrita com uma função social concreta: solicitar direitos e persuadir um interlocutor específico, por meio de argumentos, a tomar providências sobre alguma situação. Contando com 10 (dez) alunos voluntários, o *corpus* da nossa análise foi composto pela primeira e pela última versão dos textos por eles produzidos durante a aplicação da Sequência. Com base nas primeiras produções, mapeamos as principais dificuldades apresentadas pelos alunos no tocante ao gênero e, a partir desse mapeamento, foram elaborados os módulos/oficinas com vistas à superação dessas dificuldades. Após a análise comparativa entre as duas versões das cartas, identificamos que os avanços foram mais significativos nos seguintes aspectos: informatividade, mecanismos de coesão e desenvolvimento da argumentação. Os resultados apontam, portanto, para a conclusão segundo a qual a utilização da SD no processo de ensino-aprendizagem do gênero investigado contribuiu para ampliar a competência linguístico-discursiva dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Escrita. Carta de Solicitação. Sequência Didática.



## ABSTRACT

For several decades, Portuguese Language teaching in schools was founded on a normative perspective, turning almost exclusively to the assimilation of grammar rules or standard language. In this context, the activities of reading and writing took place in a decontextualized way, unrelated to students experience, which made difficult the development of these skills. Against this teaching model, the work proposal from discourse genres, in which fits the current study, seeks to explore text in real conditions of use, highlighting the communicative function beyond the formal aspects of each genre. Based on theorists as Bakhtin (2011) and Marcuschi (2010) with regard to the conception of discursive/ textual genre, and Dolz, Schneuwly and Noverraz (2011) in relation to Didactic Sequences, among others. The present study aims to prepare 9th grade students of public Elementary School located in the countryside of Pedro Régis (PB) to recognize and produce the genre letter of request from its linguistic and discursive functioning and its social use, investigating the development of skills and argumentative strategies, from the proposed contextualized textual genre production and subsidized by a didactic sequence. The genre was chosen for enabling writing with a concrete social function: request rights and persuade a specific interlocutor, through argument, to take action on any situation. Counting with ten (10) volunteer students, the corpus of our analysis was made for the first and last version of the texts produced by them during the Sequence's implementation. Based on the first productions, we mapped the main difficulties presented by students about genre, from that mapping, modules / workshops were developed aiming to overcome these difficulties. After the comparative analysis between the two versions of the letters, we identified that advances were more significant in the following ways: informativeness, cohesion mechanisms and development of argument. Therefore, the results indicate that the use of DS in the teaching-learning process of investigated genre contributed to enlarge the linguistic-discursive competence of students.

Keywords: Teaching and Writing Learning. Letter of Request. Didactic sequence.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> - Argumentação - Produção inicial .....	72
<b>QUADRO 2</b> - Informatividade - Produção inicial .....	76
<b>QUADRO 3</b> - Modalizadores - Produção inicial .....	79
<b>QUADRO 4</b> - Formalidade - Produção inicial .....	81
<b>QUADRO 5</b> - Norma culta: Ortografia - Produção inicial .....	83
<b>QUADRO 6</b> - Uso dos sinais de pontuação - Produção inicial .....	85
<b>QUADRO 7</b> - Coesão textual - Produção inicial .....	86
<b>QUADRO 8</b> - Vocativos - Produção Inicial .....	91
<b>QUADRO 9</b> - Fecho e assinatura - Produção inicial .....	92
<b>QUADRO 10</b> - Argumentação - Comparação entre a produção inicial e a final .....	102
<b>QUADRO 11</b> - Informatividade - Comparação entre a produção inicial e a final .....	106
<b>QUADRO 12</b> - Modalizadores - Comparação entre a produção inicial e a final .....	109
<b>QUADRO 13</b> - Formalidade - Comparação entre a produção inicial e a final .....	111
<b>QUADRO 14</b> - Norma culta: Ortografia - Comparação entre a produção inicial e a final ..	113
<b>QUADRO 15</b> - Uso dos sinais de pontuação - Comparação entre a produção inicial e a final .....	115
<b>QUADRO 16</b> - Coesão textual - Comparação entre a produção inicial e a final .....	117
<b>QUADRO 17</b> - Vocativos - Comparação entre a produção inicial e a final .....	121
<b>QUADRO 18</b> - Fecho e assinatura - Comparação entre a produção inicial e a final .....	122

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A CARTA DE SOLICITAÇÃO</b> .....	15
1.1 Gêneros Discursivos .....	15
1.2 Os fenômenos da hibridização e da transmutação.....	23
1.3 Carta: uma constelação de gêneros.....	25
1.4 Carta de solicitação.....	29
<b>2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	45
2.1 A escrita na abordagem prescritiva da língua.....	45
2.2 A escrita na abordagem sociointeracionista da língua .....	49
2.2.1 Argumentação na escola.....	53
2.2.2 A argumentação na carta de solicitação .....	54
2.3 Sequências didáticas.....	57
<b>3 A ESCRITA DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: Percorso metodológico e análise da produção inicial</b> .....	62
3.1 Caracterização da pesquisa .....	62
3.2 Contexto da pesquisa: delimitação do <i>corpus</i> e da instituição de ensino .....	64
3.3 A proposta de intervenção .....	65
3.3.1 Apresentação da situação inicial .....	66
3.3.2 Produção inicial .....	70
3.4 Análise da produção inicial .....	71
3.4.1 Aspectos característicos do gênero - Conteúdo temático .....	72
3.4.2 Aspectos característicos do gênero - Estilo linguístico .....	79
3.4.3 Aspectos característicos do gênero - Construção composicional.....	91
3.5 A proposta de intervenção - os módulos .....	93
<b>4 CAPITALIZANDO AS AQUISIÇÕES: análise comparativa entre a produção inicial e a final</b> .....	101
4.1 Aspectos característicos do gênero - Conteúdo temático .....	101
4.2 Aspectos característicos do gênero - Estilo linguístico .....	108
4.3 Aspectos característicos do gênero - Construção composicional.....	120
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	125
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	130
<b>APÊNDICE</b> .....	134
<b>ANEXOS</b> .....	141



## INTRODUÇÃO

O ensino da língua portuguesa nas escolas esteve, durante décadas, alicerçado na perspectiva normativa, voltando-se quase exclusivamente para a assimilação de regras gramaticais ou da norma culta, a leitura e a escrita – quando aconteciam – serviam apenas como meios de se exercitar a variante padrão. Nesse contexto, a produção textual era imposta, dava-se por meio de atividades mecânicas e desestimulantes e não considerava a função social da língua; o professor, normalmente único interlocutor, não interagia com o aluno, lia o texto apenas em busca dos possíveis “erros” e o objetivo da atividade de escrita era apenas a obtenção de uma nota, desconsiderando-se que a função primeira da língua é possibilitar a interação social dos seus falantes, estabelecendo as mais variadas formas de relação entre eles dentro de contextos igualmente diversos. Esse tipo de abordagem acabou por limitar a capacidade de expressão de muitos estudantes, afastando-os da disciplina - na escola - e do uso consciente e autônomo da língua - na vida. Não raramente, alunos formados nessa tradição normativa de ensino, ainda vigente em algumas escolas, apresentam dificuldade para articular as diferentes formas de texto e compreender as diversas funções que os textos podem desempenhar.

Atualmente, é comum se encontrar em salas de aulas de todo o país professores que desenvolvem projetos a partir dos gêneros discursivos, influenciados pelas abordagens linguísticas trazidas, sobretudo, pelos estudos sociointeracionistas da linguagem e também pelos documentos oficiais que norteiam a educação, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2013), das orientações curriculares para os diferentes níveis de ensino e dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Contudo, ainda se encontram nas escolas abordagens que privilegiam apenas os aspectos formais do gênero em estudo, esquecendo-se de que o simples domínio da estrutura composicional desse gênero não determina o sucesso de sua utilização em uma situação real de comunicação. Os gêneros são, consoante Bakhtin (2011), tipos relativamente estáveis de enunciados que permeiam as relações discursivas na sociedade e, portanto, faz-se necessária sua abordagem de maneira contextualizada. Nesse sentido, antes da seleção de um gênero para estudo, é preciso se levar em consideração a intenção comunicativa, o contexto e as condições de produção.

O desenvolvimento da escrita envolve fatores que transcendem, e muito, a repetição de modelos e a atividade de codificação da língua oral. Escrever não é transcrever a fala, o texto escrito possui particularidades que devem ser aprendidas em um contínuo que se inicia na fase da alfabetização, vai se solidificando durante todo o ensino fundamental e deveria estar

parcialmente completo no médio, o que, infelizmente, não tem ocorrido. Fato é que os alunos passam pelo ensino fundamental, chegam ao final do Ensino Médio, muitos à universidade, sem conseguir redigir um texto simples, um resumo, por exemplo, e a situação se torna ainda mais grave quando se parte para gêneros tipicamente argumentativos, como o artigo de opinião. Essa dificuldade do alunado pode estar relacionada, entre outros fatores, à escolha metodológica de alguns docentes que não veem a escrita numa perspectiva processual-discursiva, cujo desenvolvimento exige elaboração, leitura, releitura, avaliação e reescrita do texto.

Diante dessa realidade, faz-se imperativo desenvolver e, mais que isso, divulgar estratégias que sejam comprovadamente eficazes na promoção da aprendizagem dos alunos e na ampliação de sua competência linguística. A presente pesquisa justifica-se por testar uma proposta de ensino que considera o gênero a partir de sua função social, com ênfase nas suas características linguístico-discursivas, o que pode colaborar para a construção de metodologias mais eficientes no que tange à produção textual. Para tanto, tomamos como recorte uma turma do 9º ano do ensino fundamental, cuja realidade é marcada por grande dificuldade na leitura, na escrita e na articulação de ideias.

O *corpus* previsto para a realização da nossa pesquisa contava com 15 (quinze) integrantes, o que corresponde ao total de estudantes matriculados na turma alvo da nossa intervenção, visto que todos aceitaram participar do projeto. Todavia, uma das alunas foi transferida para outra escola durante a aplicação dos módulos e quatro alunos não participaram de todos os módulos da sequência didática. Essas intercorrências reduziram o número de participantes para 10 (dez), os quais produziram duas versões de textos, uma no começo da intervenção e outra no final, após a aplicação dos módulos. Assim, o nosso *corpus* conta com dez produções divididas em duas versões, totalizando 20 (vinte) textos.

Nosso objetivo geral no presente trabalho foi instrumentalizar os alunos para reconhecerem e produzirem o gênero carta de solicitação a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social, contribuindo para o desenvolvimento da competência linguística desses alunos, com destaque para a argumentação, e, ao mesmo tempo, investigar o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas, a partir de uma proposta de produção textual contextualizada do gênero. Além disso, objetivamos também propor e executar módulos didáticos para conduzir os alunos à superação dos problemas identificados nas produções realizadas durante o processo de intervenção; verificar, do ponto de vista da aprendizagem, se as atividades da sequência didática foram eficazes na superação das dificuldades apresentadas pelos alunos, conseguindo conduzi-los à produção

satisfatória do gênero em estudo; e refletir sobre a intervenção realizada, a fim de identificar até que ponto ela foi eficiente para o processo de ensino.

O gênero foi escolhido principalmente por promover o uso da escrita, e conseqüentemente da leitura, na escola com uma função social concreta: solicitar direitos e persuadir um interlocutor específico (normalmente uma autoridade), por meio de argumentos, a tomar providências sobre alguma situação. Acreditamos que o estímulo à argumentação é importante para o desenvolvimento dos alunos, tanto no que concerne à produção de textos e posicionamento crítico no âmbito escolar, quanto na vida em sociedade de modo geral, haja vista que a interação social através da linguagem é fortemente argumentativa.

Adotamos no presente trabalho a perspectiva bakhtiniana de língua como recurso de interação entre os indivíduos e a concepção de ensino como trabalho produtivo, e não como reprodução de modelos, pois acreditamos que as atividades de leitura e escrita com base em gêneros devem ultrapassar os aspectos formais, proporcionando o uso efetivo desses textos em contextos reais e contribuindo, assim, para a formação de cidadãos atuantes em uma sociedade letrada. Defendemos que, da maneira como foram explorados no ensino tradicional (e até hoje), os textos perdem a sua força comunicativa, pois se supervalorizam os aspectos formais de cada gênero, como fórmulas matemáticas, e se cobra dos alunos a reprodução de modelos sem que haja necessariamente correspondência entre a atividade proposta e a vivência deles, culminando numa escrita vazia de sentido que dificilmente contribui para o desenvolvimento da competência de escrita do aluno.

A presente pesquisa se pauta em teóricos como Bakhtin (2011), Koch (2012) e Marcuschi (2010), entre outros, no que diz respeito à concepção de gênero discursivo/textual adotada; e Köche (2010), Furlan (1993) e Dolz; Gagnon e Decândio (2010), no que se refere especificamente ao gênero carta de solicitação. Para respaldar nossa abordagem sobre a argumentação, tomamos, entre outros, os estudos de Breton (1999), Perelman (1996; 1999) e Nascimento (2012); para tratarmos sobre as concepções de escrita no contexto escolar recorreremos a Santos (2007) e Bezerra (2010), com relação à perspectiva prescritiva da língua, e a Koch e Elias (2015), relativamente à abordagem sociointeracionista. Partindo do pressuposto de que os alunos não conhecem a fundo o gênero a trabalhar, optamos pelo procedimento Sequência Didática, proposto por Schneuwly e Dolz (2011), o qual organiza o trabalho com a escrita a partir de módulos que contemplam as fases de apresentação, elaboração, reflexão e reelaboração de um gênero com ênfase nas suas características sociodiscursivas.

Além dessa introdução, nosso trabalho conta com cinco capítulos, organizados da seguinte forma: No primeiro, conceituamos gênero discursivo/textual, com ênfase na sua função social nas práticas discursivas cotidianas, tomando como referência, sobretudo, a perspectiva bakhtiana sobre essa ferramenta de interação, e apresentamos o gênero carta de solicitação, partindo de uma breve contextualização histórica acerca dos usos desse gênero até chegarmos às suas características estilístico-composicionais.

No segundo, discorremos sobre as concepções de escrita e suas implicações no contexto escolar, começando pela abordagem prescritiva e imitativa da língua e seguindo para a perspectiva sociointeracionista. Nesse mesmo capítulo, trazemos uma reflexão sobre a importância de se estimular o desenvolvimento de estratégias argumentativas na escola, como forma de preparar os estudantes para atuarem de modo mais crítico na sociedade, e apresentamos o modelo de Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) para o ensino de gêneros discursivos/textuais, que norteou a realização de nossa intervenção.

O terceiro capítulo está voltado para a apresentação do percurso metodológico traçado para a realização do presente trabalho. Nele caracterizamos a pesquisa como uma pesquisa-ação; destacamos o seu contexto, com a delimitação do *corpus* e a caracterização da instituição de ensino; descrevemos a proposta de intervenção adotada, explicando como se deu a produção inicial dos alunos; além de identificarmos e analisarmos as principais dificuldades apresentadas por eles na primeira versão dos textos. Para tanto, organizamos os problemas diagnosticados de acordo com a divisão dos aspectos característicos do gênero em conteúdo temático, estilo linguístico e construção composicional. Por fim, apresentamos a proposta de intervenção, com exposição dos quatro módulos realizados.

No quarto capítulo, analisamos a produção final realizada pelos alunos, comparando-a com a primeira, com o objetivo de verificar a eficácia da Sequência Didática empregada para o ensino do gênero carta de solicitação. Nesse capítulo, buscamos comprovar se, após a realização dos módulos, os problemas detectados na primeira produção foram efetivamente superados.

No último capítulo, das considerações finais, refletimos sobre os resultados alcançados após as atividades constantes na nossa proposta de intervenção, sobre a relevância da Sequência Didática para o ensino e a aprendizagem do gênero em foco e sobre as implicações do procedimento didático adotado em relação à recepção dos alunos e à minha prática pedagógica.



# 1 ESTUDOS SOBRE OS GÊNEROS DISCURSIVOS E A CARTA DE SOLICITAÇÃO

Este capítulo se destina, em um primeiro momento, à conceituação de gênero discursivo<sup>1</sup> (ou textual) com ênfase na sua função social nas práticas discursivas cotidianas; para tanto, recorreremos a teóricos como Bakhtin (2011), Koch (2012) e Marcuschi (2010), entre outros. Em seguida, respaldados nos estudos de Bazerman (2005), apresentaremos uma breve contextualização histórica acerca dos usos do gênero carta de solicitação ao longo dos séculos; feito isso, partiremos para a caracterização do gênero, com base nos três elementos constitutivos dos gêneros propostos por Bakhtin (2011) - conteúdo temático, estilo da linguagem e construção composicional – e na tabela de desconstrução do gênero, proposta por Dolz; Gagnon e Decândio (2010).

A análise das produções realizadas pelos alunos, sobretudo no tocante aos aspectos estilístico-composicionais da carta, seguirá a proposta de Dolz; Gagnon e Decândio (2010). Na última seção deste capítulo, traremos a análise de uma carta de solicitação e discutiremos sobre as potencialidades desse gênero como objeto de ensino, com destaque para a argumentação.

## 1.1 Gêneros Discursivos

Os gêneros discursivos são tema recorrente na literatura acadêmica, sobretudo na área da Linguística, contudo seu estudo não é recente. Segundo Marcuschi (2008, p. 152), “ele surgiu com Platão e Aristóteles, tendo origem em Platão a tradição poética e em Aristóteles a tradição retórica”. Vale salientar, entretanto, que a abordagem clássica apresentava viés diferente do atual, uma vez que, na concepção dos gregos, a linguagem era vista como expressão do pensamento e, portanto, partia de quem falava/escrevia e nele acabava, ignorando-se assim noções como contexto e interlocutor.

Com a instituição da Linguística como ciência, no início do século XX, a preocupação com a linguagem foi gradativamente se ampliando. Em 1916, alunos de Saussure publicaram o Curso de Linguística Geral, no qual se encontram os conceitos basilares do estruturalismo; nessa obra, a linguagem é apresentada como um sistema articulado tal qual um jogo de

---

<sup>1</sup> Dependendo da corrente de estudos à qual se filiam, os autores podem referir-se aos “gêneros discursivos” (linha bakhtiniana adotada neste trabalho), ou aos “gêneros textuais” (interacionismo sociodiscursivo e sociorretórica norte-americana). Tomaremos, no presente estudo, um termo pelo outro, porque, em razão da natureza de nossa pesquisa, voltada para o ensino dos gêneros, não é nossa preocupação discutir esse aspecto terminológico.

xadrez, cujo valor de cada peça é instituído no interior do jogo e não individualmente, assim sendo, “se substituirmos o material das peças, isso em nada afetará o sistema, já que o valor de cada peça depende unicamente das relações, das oposições entre as unidades” (COSTA, 2010, p. 114).

A concepção saussureana afasta-se daquela proposta pelos gregos, ao defender que “o que regula o funcionamento das unidades que compõem o sistema linguístico são normas que internalizamos muito cedo e que começam a se manifestar na fase de aquisição da linguagem” (COSTA, 2010 p. 115). Mas se essa teoria representa um avanço em relação à anterior, que via a linguagem apenas como expressão de pensamento, também apresenta limitações, visto que, ao defender a noção de sistema, fomentou os ideais estruturalistas, dentre os quais está o resumo da atividade de escrita à capacidade de decorar e reproduzir modelos. De modo geral, podemos afirmar que, embora não negasse a função comunicativa da linguagem, os primeiros estudos linguísticos acabaram por “colocá-la em segundo plano, como algo secundário; promovia-se ao primeiro plano a função da formação do pensamento (...) ou a chamada função expressiva” (BAKHTIN, 2011, p. 270).

Atualmente, o estudo dos gêneros textuais assume um caráter cada vez mais multidisciplinar, englobando, além da análise do texto e do discurso, a descrição da língua, a visão da sociedade e questões de natureza sociocultural. A concepção de linguagem mais adotada e amplamente difundida entre os teóricos e pesquisadores contemporâneos é a do filósofo russo Mikhail Bakhtin, que concebe a linguagem sob um viés sociointeracional. Para este autor, a linguagem permeia todos os diversos campos da atividade humana, não servindo apenas à expressão do pensamento, tampouco estando presa à forma e às regras da gramática normativa; a linguagem aqui é entendida como um fenômeno ideológico, pois profundamente social e histórico.

Segundo Bakhtin, “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Esses enunciados encontram-se diretamente relacionados às características específicas de cada campo e aos objetivos que se pretende alcançar, sendo também frutos do diálogo com outros enunciados situados social e ideologicamente. “Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), os quais o autor denomina de gêneros discursivos.

Referindo-se aos mesmos artefatos linguísticos, denominados por ele de gêneros textuais, Marcuschi (2010) traz a seguinte definição: “são fenômenos históricos,

profundamente vinculados à vida cultural e social, eles contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Se os gêneros originam-se das exigências comunicativas da vida prática, não devemos considerá-los algo estático, acabado; pelo contrário, de acordo com o mesmo autor, os gêneros são “eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, bem como na relação com inovações tecnológicas” (MARCUSCHI, 2010, p. 19). Dessa forma, são inúmeros, assim como são inúmeras as práticas sociais, e se essas práticas se modificarem, os gêneros que a elas se ligam também serão modificados.

É importante diferenciarmos gênero textual de tipo textual. A primeira expressão, de maneira propositalmente vaga, refere-se a “textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). A segunda designa “uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempo verbais, relações lógicas)” (MARCUSCHI, 2010, p. 23). Ou seja, os tipos se definem por suas propriedades linguísticas intrínsecas e contemplam um número limitado de categorias teóricas (narração, argumentação, exposição, descrição, injunção), diferente dos gêneros, que são inúmeros. Não raramente, confundem-se os dois conceitos e a designação “tipo de texto” é utilizada para se referir a algum gênero. A carta pessoal, por exemplo, não é um tipo de texto informal, mas um gênero informal, socialmente aceito para desempenhar determinadas funções em dadas situações comunicativas, cujo *corpus* é tipologicamente variado, podendo conter sequências narrativas, argumentativas, descritivas etc.

Os gêneros, como práticas sociocomunicativas que são, podem ter sua constituição modificada e, da mesma forma que novos gêneros podem surgir, outros podem desaparecer, como é o caso da carta de alforria e da sátira menipeia, por exemplo. A própria epopeia, tão comum na literatura de tradição clássica, caiu em desuso nos séculos seguintes, perdendo espaço para outros gêneros que se tornaram mais populares, como o romance e o conto. Fato é que os gêneros originam-se em necessidades enunciativas específicas e “apresentam relativa estabilidade, mas seu acabamento foi (e continua sendo) constituído historicamente” (CAVALCANTE, 2014, p. 44), o que os torna formas estabilizadas, regulares e, ao mesmo tempo, formas instáveis, passíveis de serem modificados. E não poderia ser de outra forma, visto que resultam de atividades sociais reiteradas ao longo do tempo e, simultaneamente, acompanham a evolução das sociedades e as inovações tecnológicas, correspondendo aos

novos propósitos comunicativos e ocupando, por isso, um espaço propício para a estabilidade e para a mudança.

Mas se existem incontáveis gêneros que podem ser reformulados, dando origem a outros, como reconhecê-los? Não é difícil constatar essa diversidade de gêneros, pois os textos apresentam determinadas características sociocomunicativas, definidas por conteúdos, intencionalidade e composição, que os diferenciam e tornam possível sua aplicação em ocasiões diversas. Assim, não sentimos grandes dificuldades em reconhecer um texto como: carta, bilhete, resenha (gêneros escritos), palestra, notícia televisiva (gêneros orais), piada, canção, ladainha (gêneros escritos e orais), e conseguimos, sem grandes esforços, selecionar um gênero que se adeque a nossa intenção comunicativa (informar, reclamar, ensinar, convencer, criticar etc).

Evidentemente, essa seleção parte de um conhecimento básico não só da forma, mas também da função comunicativa de cada gênero, visto que, conforme aponta Cavalcante (2014), “para cada propósito comunicativo, o indivíduo possui algumas alternativas de comunicação, com um padrão textual e discursivo socialmente reconhecido, isto é, um gênero do discurso que é adequado ao propósito em questão”. (CAVALCANTE, 2014, p. 45). Em outros termos, há várias maneiras de ensinar alguém a fazer algo, do mesmo modo, há várias formas de reclamar, de denunciar, de reivindicar etc. O que implica dizer que existem outros fatores, além do propósito comunicativo, responsáveis pela escolha e constituição do gênero. Nessa perspectiva:

os gêneros se diversificam de acordo com a situação imediata de comunicação, os elementos socioculturais historicamente constituídos, bem como as necessidades específicas solicitadas por certas condições associadas à modalidade (oralidade ou escrita), ao grau de formalismo, à possibilidade de participação simultânea dos interlocutores, entre outros aspectos (CAVALCANTE, 2014, p. 46).

Não obstante a multiplicidade de gêneros existentes, cada gênero corresponde a uma forma específica, mais ou menos estruturada e convencionalizada socialmente, responsável por promover a interação entre os indivíduos em dada esfera comunicacional, “do contrário, não teríamos condições de criar formas de interação absolutamente inéditas e nem seríamos compreendidos, caso isso ocorresse” (CAVALCANTE, 2014, p. 44). Logo, pode-se concluir que a forma dos gêneros deve respeitar determinadas características padrão, conhecidas por todos os usuários (falantes/escreventes), as quais adiantam muito de suas propriedades; todavia, na prática, eles “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas,

cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (MARCUSCHI, 2010, p. 20).

Todo ser humano, desde o nascimento, passa a fazer parte de um contexto sociocultural, cujas relações serão permeadas pela linguagem e efetivadas por meio de gêneros. É nesse contexto que os sujeitos começam a desenvolver naturalmente a habilidade de circular entre os variados gêneros, interagindo de forma adequada às práticas sociais nas quais estão inseridos; ou seja, é nesse espaço de interação que se desenvolve o que Koch e Elias (2012) denominam de competência metagenérica, que é, segundo as autoras, de fundamental importância para a produção de sentido de um texto. Elas defendem que é essa competência que nos permite produzir e compreender diversos gêneros textuais, mesmo em situações nas quais há, entre eles, um diálogo intergêneros.

Vale ressaltar que os indivíduos adquirem a competência de identificar e utilizar os gêneros discursivos não apenas em contextos institucionalizados, como nas atividades escolares, mas, sobretudo, nas práticas discursivas cotidianas, na vida, pois “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua (BAKHTIN, 2011, p. 265). Naturalmente, alguns gêneros são aprendidos e utilizados de maneira mais espontânea, principalmente aqueles ligados à esfera cotidiana (receita culinária, bilhete, piada, convite); outros, porém, exigem uma aprendizagem formal para que possam ser empregados adequadamente em situações comunicativas reais (requerimento, resumo, *banner*, resenha).

Para fazer uso dos gêneros discursivos de forma satisfatória, é preciso ainda relacioná-los a seu domínio discursivo, isto é, a sua instância de produção discursiva ou de atividade humana. “Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.” (MARCUSCHI, 2010, p. 24). Cada domínio discursivo é composto por um conjunto de gêneros textuais que lhe são próprios, e algumas vezes exclusivos, é o caso das jaculatórias, novenas e ladainhas, gêneros exclusivos do domínio religioso. Em outras palavras, os domínios discursivos podem ser definidos como “as grandes esferas da atividade humana em que os textos circulam” (MARCUSCHI, 2010, p. 25). Para ilustrar o domínio discursivo jurídico podemos citar os gêneros petição, sentença, procuração; do domínio jornalístico fazem parte a notícia, a reportagem, o editorial; e do religioso, além dos já citados, a prece, a homilia e o sermão.

Bakhtin (2011) afirma que os gêneros são tão variados e heterogêneos que é inviável estudá-los sob um plano único, por isso o autor organiza os enunciados em gêneros primários,

formados em condições de comunicação discursiva imediata, e secundários, que “surtem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc.” (BAKHTIN, 2011, p. 263). Dito de outra forma, os gêneros primários, ou simples, constituem a comunicação espontânea, situações de interação face a face, diálogos, cartas pessoais; ao passo que os secundários, ou complexos, requerem maior planejamento, como os romances e as peças teatrais; maior rigor formal, como os artigos científicos e as monografias; objetivos claros e recursos linguísticos os mais variados possíveis, como os anúncios e propagandas. O autor destaca ainda que, no seu processo de formação, os gêneros secundários podem incorporar diferentes gêneros primários; contudo, esses últimos adquirem um caráter especial, perdendo o vínculo com a realidade concreta e, por conseguinte, o seu significado cotidiano. Um diálogo, por exemplo, ao compor um romance, deixa de pertencer aos gêneros simples, funcionando como parte integrante de um gênero complexo.

Os gêneros discursivos, de acordo com Bakhtin (2011), caracterizam-se por seu conteúdo temático, pelo estilo da linguagem e por sua construção composicional. O conteúdo temático diz respeito ao “querer-dizer” do locutor, que se realiza na escolha do gênero. Fiorin (2006, p. 62) explica que “o conteúdo temático não é o assunto específico de um texto, mas é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero”. O conteúdo de uma ata, por exemplo, é o registro de fatos acontecidos em dada reunião, mas os assuntos abordados no texto podem ser variados.

O estilo do gênero caracteriza-se pela escolha de recursos linguísticos (lexicais, fraseológicos e gramaticais). O autor pode imprimir no texto a sua marca individual, optar por determinados recursos linguísticos de acordo com o seu propósito comunicativo, contanto que não ignore a relativa estabilidade do gênero escolhido. Bakhtin (2011) divide essa categoria em dois tipos: a) o estilo individual, relacionado ao sujeito que enuncia ou produz o texto; b) o estilo verbal, próprio de cada gênero e que está relacionado ao campo de atividade humana em que ele é produzido. Cada gênero possui um estilo verbal que lhe é próprio, mas pode ou não ser favorável ao estilo individual, o que implica dizer que, assim como a estabilidade dos gêneros é relativa, as possibilidades de modificá-los também são, haja vista que se ancoram não apenas no objeto em si, mas no sentido e na função.

Sobre as modificações que os autores podem promover na forma tradicional do gênero, Cavalcante (2014, p. 49) destaca que:

alguns gêneros são mais livres, abertos à ação criadora dos falantes ou escreventes (os gêneros publicitários e os literários, por exemplo); outros, porém, são mais estáveis e não apresentam muitas possibilidades de mudanças, tanto do ponto de vista formal quanto do funcional (os gêneros da esfera jurídica e os documentos oficiais como memoriais, súmulas).

Bakhtin (2011) acrescenta que, na imensa maioria dos gêneros discursivos (exceto nos artístico-literários), o estilo individual não faz parte do plano do enunciado, não serve como um objeto seu, mas é, por assim dizer, “um epifenômeno do enunciado, seu produto complementar” (BAKHTIN, 2011, p. 265-266).

A construção composicional, por sua vez, refere-se ao modo como cada gênero se organiza e se estrutura. Essa organização obedece, em maior ou menor escala, a um formato socialmente convencionado, facilmente reconhecido e relativamente estável, configurando-se em fator de distinção entre os gêneros.

Ao falar/escrever, além de conhecer as características inerentes ao gênero, é preciso preocupar-se em favorecer a compreensão do destinatário, só assim o objetivo da comunicação será alcançado. Para tanto, deve-se considerar:

até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural da comunicação; levo em conta as suas concepções e convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias – tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele. Essa consideração irá determinar também a escolha do gênero do enunciado e a escolha dos procedimentos composicionais e, por último, dos meios linguísticos, isto é, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 302).

Dessa forma, é na escolha do gênero - permeada pela adequação a dado campo da comunicação, pela composição pessoal e pela intenção discursiva - que a vontade do falante ou de quem escreve primeiro se manifesta. No entanto, essa vontade, com toda a sua individualidade e subjetividade, deve adaptar-se ao gênero escolhido, esteja ele entre os mais simples ou entre os mais complexos. Assim, ainda que os gêneros do discurso sejam, até certo ponto, flexíveis, sobretudo se comparados às formas da língua, “para o indivíduo falante eles têm significado normativo, não são criados por ele mas dados a ele” (BAKHTIN, 2011, p. 285), e, para que ocorra a comunicação, devemos seguir algumas normas, mesmo quando houver a possibilidade de flexibilização, ou seja, quando for possível imprimir mais fortemente um estilo individual, não podemos enunciar de qualquer modo os conteúdos.

Da mesma forma, precisamos ter “uma noção clara do quanto se deve dizer e do quanto se pode deixar de dizer; isto é, sabemos que os textos são desenhados para interlocutores definidos e para situações nas quais supomos que os textos devem estar

inseridos” (MARCUSCHI, 2010, p. 78). Desse modo, não há como explorar satisfatoriamente um gênero sem conhecê-lo.

Conforme afirma Bakhtin (2011, p. 284), “o uso criativamente livre não é uma nova criação de gênero – é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente”. Imprimir um uso criativo é utilizar-se de variados gêneros a serviço da finalidade discursiva que se pretende alcançar, é mesclar diferentes gêneros de maneira planejada e consciente, é promover e perceber diálogos com outros gêneros e estilos. Nesse sentido,

quando melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Marcuschi (2010, p. 84) defende que o gênero está entre o discurso e o texto; sendo o primeiro termo tomado como uma enunciação em que entram os participantes, a situação sócio-histórica, além dos aspectos pragmáticos, tipológicos, processos de esquematização e elementos relativos ao gênero; e o segundo, como o “observável”, isto é, “o fenômeno linguístico empírico que apresenta todos os elementos configuracionais que dão acesso aos demais aspectos da análise” (MARCUSCHI, 2010, p. 84). Nessa perspectiva, o gênero opera como uma ponte responsável por interligar uma atividade mais universal (discurso) e uma atividade individual, porém de forma relativamente estável, cuja composição varia de acordo com a situação de comunicação em que ocorre (texto). O autor destaca ainda que

o gênero é uma escolha que leva consigo uma série de consequências formais e funcionais. Na realidade, se observarmos como agimos nas nossas decisões na vida diária, dá-se o seguinte: primeiramente, tenho uma atividade a ser desenvolvida e para a qual cabe um discurso característico. Esse discurso inicia com a escolha de um gênero que por sua vez condiciona uma esquematização textual (MARCUSCHI, 2010, p. 85).

Enunciamos, interagimos, nos comunicamos por meio dos gêneros do discurso. “Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos” (BAKHTIN, 2011, p. 268). É através dessas enunciações, em situações de interação, que melhor assimilamos as formas da língua e dos enunciados. Os gêneros “organizam o nosso discurso quase da mesma forma que os organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em forma de gênero” (BAKHTIN, 2011, p. 283) e como é na escola que a maioria das pessoas começa a acessar muitas das ferramentas



linguísticas disponíveis é importante que essa instituição explore o potencial do trabalho com gêneros.

Em resumo, os gêneros discursivos e/ou textuais fazem parte da vida dos falantes da língua e tornam concretas todas as atividades comunicativas, sejam elas orais ou escritas, com maior ou menor grau de formalidade. O seu reconhecimento possibilita a compreensão do propósito comunicativo, favorecendo a compreensão do próprio texto/discurso e, conseqüentemente, a inserção do indivíduo nas práticas discursivas cotidianas.

## **1.2 Os fenômenos da hibridização e da transmutação.**

Como já dissemos, os gêneros nascem das necessidades discursivas concretas e encontram-se indissociavelmente ligados às práticas sociais. Assim, apesar da composição ser fator de distinção entre os gêneros, eles não correspondem sempre à mesma forma textual. Na publicidade, por exemplo, é comum se encontrar um gênero utilizado com a função de outro, ou compondo outro, é o que ocorre com poemas, cartas e canções em anúncios publicitários.

Esse fenômeno de hibridização ou intertextualidade intergêneros, é explicado por Koch e Elias (2012, p; 2014) como uma ocasião na qual “um gênero pode assumir a forma de um outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação”. Nesses casos, dizemos que um gênero se coloca a serviço de outro, embora preserve sua estrutura padrão. O anúncio que se apresenta em formato de poema, não deixa de ser anúncio, não perde a sua função comunicativa, pelo contrário, a enriquece; já o poema, passa a integrar o anúncio e, embora mantenha a sua estrutura composicional, adquire uma nova função comunicativa, divulgar algo (evento ou produto) e persuadir o leitor.

É importante que se diferencie a intertextualidade intergêneros, ou intergenericidade, conforme denominação de Marcuchi (2008), da heterogeneidade tipológica, “que diz respeito ao fato de um gênero realizar sequências de vários tipos textuais” (MARCUCHI, 2008, p. 166). A título de exemplificação, um conto, mesmo ao narrar uma história (sequência narrativa), pode apresentar descrições (sequência descritiva), opiniões (sequência argumentativa), ensinar a realizar alguma ação (sequência injuntiva), sem deixar de se enquadrar no gênero conto, que é predominantemente narrativo.

A intertextualidade intergênero não costuma acarretar grandes dificuldades interpretativas, haja vista que “o predomínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2010, p. 33), que não devem ser considerados entidades fixas, acabadas e inalteráveis. Os gêneros

podem sofrer alterações na sua constituição, evoluir para outro gênero ou até mesmo desaparecer.

O processo de nascimento, morte e transformação dos gêneros pode ser ilustrado citando o e-mail e o blog, que, segundo Koch e Elias (2012, p. 101), são “práticas sociais e comunicativas decorrentes das variações, “transmutações”, da carta e do diário, respectivamente, propiciadas pelas recentes invenções tecnológicas”. Tomando por exemplo o e-mail, identificamos que ele tem como base constituinte a carta porque reconhecemos no novo gênero as principais características formais do anterior: data, vocativo, mensagem, saudação final e assinatura, e a própria intenção comunicativa, embora ele se utilize de um novo suporte, o programa de e-mail<sup>2</sup>.

Bakhtin (2011) emprega o termo “transmutar” para referir-se à transformação que insere gêneros primários em gêneros secundários. O termo, entretanto, é ainda pouco teorizado e gera confusões; adotamos, neste trabalho, a proposta de Zavam (2012), que fala em transmutação externa ou intergenérica, quando há a captação ou subversão de um gênero pelo outro, e transmutação interna ou intragenérica, quando a transformação ocorre no interior do próprio gênero para adaptá-lo às novas exigências comunicativas impulsionadas por fatores histórico-sociais e pelas novas tecnologias.

Torna-se claro, portanto, que novas necessidades podem provocar adaptações em aspectos que se encontravam estabilizadas nos gêneros, como a forma, a linguagem, ou mesmo os canais de circulação. Com base nessa capacidade de renovação e “transmutação” dos gêneros, “compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana” (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Tomemos como exemplo o gênero carta, tão popular para a comunicação interpessoal no passado, hoje assume novas funções e, embora mantenha a sua estrutura padrão (composição), responde por diversas nomenclaturas específicas: carta de leitor, carta-denúncia, carta de reclamação, carta de solicitação e mesmo carta argumentativa (denominação considerada redundante nesse trabalho, pois entendemos, respaldados pelos estudos de Nascimento (2012), que a carta, seja ela qual for, é sempre argumentativa). A seguir, nos deteremos à carta de solicitação, base da intervenção pedagógica que desenvolveremos no presente estudo.

---

<sup>2</sup> Adotamos, neste trabalho, o posicionamento de Marcuschi (2008), que trata o termo “e-mail” como uma homonímia. Para o autor, o e-mail pode ser entendido como suporte (programa), gênero (correlatos das cartas pessoais) ou serviço em função da atividade comunicativa (correio eletrônico), podendo, neste caso, transportar os mais variados gêneros (anúncios, propagandas, ofícios, e-mails etc.).

### 1.3 Carta: uma constelação de gêneros

A carta é um dos meios mais antigos de comunicação de que se têm notícias. Desde o advento da escrita, as pessoas escrevem correspondências para informar outras sobre acontecimentos, expressar sentimentos, fazer solicitações e desempenhar as mais diversas funções. As cartas tiveram grande participação na história das civilizações antigas, pois no passado elas serviram para transmitir comandos daqueles que tinham autoridade para fazê-lo, mas encontravam-se fisicamente distantes. Por cartas foram transportadas leis, códigos, proclamações e, de certa forma, o próprio locutor, que se fazia presente por meio da sua palavra escrita. De acordo com Bazerman (2005):

As cartas forneciam a identificação de autor e audiência e, no período mais antigo, elas eram entregues por mensageiro pessoal da autoridade – o qual, dizia-se, passava a representar a própria presença ou projeção (“*parousia*”) do emissor. A aparente encenação social era ainda realçada com a leitura em voz alta pelo mensageiro, que podia portar uma segunda mensagem falada, não confiada à escrita (BAZERMAN, 2005, p. 86).

Nesse contexto, pode-se afirmar que a carta se originou no ambiente institucional, foram necessários séculos até que esse importante meio de comunicação chegasse a todas as camadas sociais. Isso porque, nas primeiras civilizações letradas, eram poucos os que dominavam as técnicas de escrita e estes costumavam ocupar lugar de destaque junto a reis, governadores, oficiais de guerra e demais cargos estratégicos para a manutenção do Estado. Eram eles os responsáveis pelo registro de sessões formais, audiências e, sobretudo, pela produção da correspondência que transitava na esfera administrativa. Com o passar do tempo, porém, “a manutenção e ampliação dos laços sociais modificaram as relações estabelecidas através das cartas para além do formal e oficial, em direção ao pessoal” (BAZERMAN, 2005, p. 87) e, nos mundos helênico e romano, elas se tornaram comuns entre todas as classes.

Mesmo com a ampla utilização da carta e a diversidade de funções que ela passou a desempenhar, os teóricos da Retórica Clássica se interessaram pouco pelo seu estudo e, ainda assim, voltaram-se exclusivamente para as pessoais familiares, não abordando as demais cartas que circulavam no meio social. Não obstante a pouca atenção dada pelos teóricos, as cartas continuaram se expandindo e passaram a realizar muitos tipos de negócios e outras transações. As cartas ficcionais, com temáticas variadas que iam de romances morais ao erotismo, foram utilizadas como exercícios escolares e como entretenimento adulto, as “cartas aos deuses, cartas aos mortos e cartas orações sugerem a flexibilidade da forma da carta para

estabelecer e elaborar situações comunicativas” (BAZERMAN, 2005, p. 87), situações essas que só se diversificaram ao longo do tempo.

O crescimento do catolicismo, que causou a união de muitos povos, impulsionou a utilização e diversificação do uso das cartas, que se tornaram também o principal meio de doutrina e administração da igreja, responsáveis não apenas pela burocracia, mas também por manter os laços da comunidade. Como vemos, “à medida que mais temas e transações, de forma reconhecível, inserem-se nas cartas, o gênero, em si, se expande e se especializa; foi assim que tipos distintos de cartas se tornaram reconhecíveis e passaram a ser tratados diferentemente” (BAZERMAN, 2005, p. 88), dando origem a novos gêneros.

Com a vasta utilização da carta ao redor do mundo, foram sendo criadas técnicas para se padronizar a escrita e parâmetros para se avaliar o que seria um bom texto. Segundo Bazerman (2005), na arte de escrever cartas a saudação foi enfatizada como forma de identificar e conferir respeito de acordo com os papéis sociais de emissor e receptor, colocando-os no interior de relações sociais institucionalizadas. Aconselharam-se escritores de cartas a construírem laços de boa vontade com seus interlocutores, evocando sentimentos e obrigação, enquanto narravam explicitamente a situação que exigiu a escrita da carta e a cooperação esperada do receptor, o que comprova que a função social da carta tem grande influência sobre os seus aspectos composicionais. Ainda para esse autor:

A carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas (tudo que podia ser comentado diretamente), parece ser um meio flexível no qual muitas funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver – tornando novos usos socialmente inteligíveis, enquanto permite que as formas de comunicação caminhem em novas direções (BAZERMAN, 2005, p. 83).

O autor chama atenção para o fato de as cartas terem desempenhado um importante papel no surgimento de gêneros diversificados, incluindo instrumentos financeiros, como cartas de crédito e letras de câmbio; textos religiosos, como livros do Novo Testamento e encíclicas papais; e jornalísticos. Sobre esse último domínio, o autor destaca que, até hoje, os jornalistas responsáveis por trazer informações de outros países são chamados de “correspondentes”, mesmo nos telejornais. Para ilustrar, a carta de solicitação pode ser considerada uma transmutação da antiga carta de petição que, segundo Bazerman (2005), era um importante meio para os indivíduos manifestarem interesses pessoais para as autoridades no mundo clássico e se transformaram em um “instrumento regular para a expressão de

descontentamento e protesto na Idade Média e nos anos seguintes” (BAZERMAN, 2005, p. 91).

Conforme as cartas foram evoluindo ao longo do tempo, os meios utilizados para a sua veiculação também foram. O papel, outrora manuscrito, passou a ser datilografado e, mais recentemente, impresso; ademais, “o e-mail também pode ser considerado como um suporte, desde que sua forma respeite a organização básica de uma carta. É importante observarmos que, em relação à carta, o suporte é marcado pelo gênero ao mesmo tempo em que o marca” (DOLZ; GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 84). Pensemos numa carta de amor, o papel muitas vezes é colorido e perfumado, o gênero não só permite essa utilização como tem a ação linguística potencializada por ela; o mesmo não aconteceria com uma carta de recomendação ou de reclamação, por exemplo, as quais exigiriam um tom mais sóbrio tanto para o texto quanto para o suporte.

As cartas possuem uma estrutura facilmente identificável, pois são fortemente tipificadas, contudo não se deve imaginar que existe apenas um tipo de carta. A grande variedade de gêneros intimamente ligados a outros fez com que alguns teóricos chegassem a falar em constelação de gêneros (BATHIA, 1997; MARCUSCHI, 2000); colônia de gêneros, com supergêneros e subgêneros (BHATIA, 2004 apud LOPES, 2013); grupo de gêneros e rede de gêneros (SWALES, 2004); sem que haja entre os teóricos um consenso sobre o que determinaria efetivamente cada agrupamento. O que parece permear essas teorias é a ideia de que existe um gênero principal – no caso da carta, aquela cujo propósito comunicativo geral é informar, descrever e argumentar, mais próxima do que seria a carta pessoal - e outros subgêneros, variações do principal, como as cartas de solicitação, de reclamação, de recomendação, cartas respostas, cartas-corrente, entre outras.

Essas teorias, contudo, ignoram ou desprezam o fato de o gênero se caracterizar muito mais pela função comunicativa que desempenha do que pelos aspectos estruturais. Se variadas cartas circulam socialmente, em diferentes esferas de comunicação, se elas são reconhecidas pelos usuários da língua e desempenham funções variadas, não se pode falar em subgêneros, mas em gêneros autônomos. Conforme aponta Bazerman (2005):

“a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação para satisfazer novas necessidades percebidas em novas circunstâncias e a mudança no modo de compreender o gênero com o decorrer do tempo” (BAZERMAN, 2005, p. 31).

Nesse viés, embora se reconheça uma raiz comum entre elas, dependendo da função comunicativa a que se propõem, as cartas podem apresentar diferentes características, constituindo assim gêneros diferentes, sem qualquer forma de hierarquização entre supergêneros, macrogêneros e subgêneros em meio social. Aceitamos, neste trabalho, o conceito de constelação enquanto agrupamento de gêneros textuais com um processo formativo semelhante que gera familiaridade e permite agrupá-los e, ao mesmo tempo, com funções sociais distintas, que garantem sua autonomia e constituição como gêneros independentes.

De acordo com Lopes (2013), as necessidades sociais geradas pela ação comunicativa humana fazem com que ao primeiro nome de um gênero seja adicionada outra forma nominal, uma espécie de “sobrenome”, a qual marca o propósito comunicativo do gênero; assim, a partir da carta, temos a carta de solicitação, de reclamação, carta aberta, carta de leitor, entre tantas outras. Segundo a autora,

o leitor não confundirá a carta x com a carta y, justamente pelo conhecimento de mundo, escolar, acadêmico, entre outros, que o faz reconhecer que cada gênero carta tem sua finalidade no meio social. Embora parecidos e pertencendo a uma mesma família, mantêm sua autonomia, por isso não há uma hierarquização entre esses gêneros. Além disso, essa formação constelar sempre ficará aberta para o surgimento de outros gêneros, devido à dinamicidade da linguagem (LOPES, 2013, p. 54).

Tomando carta como uma constelação de gêneros no sentido acima descrito, seu estudo na escola é importante porque, mesmo com o advento das tecnologias de comunicação e a profunda transformação nas relações interpessoais, as cartas continuam fazendo parte da realidade linguística de pessoas e instituições e podem servir como instrumento de ação social por escolha ou pela impossibilidade de se utilizar outro gênero, seja devido à escassez de recursos ou mesmo à falta de acesso ao suporte – no caso do e-mail, por exemplo.

Obviamente, quando falamos acerca da importância de se estudar as cartas na escola, não estamos nos referindo unicamente à carta pessoal, postada em envelope e entregue pelo serviço dos correios, mas a uma diversidade de gêneros que inclui as cartas de reclamação, de leitor, de apresentação, carta-corrente, entre tantas outras que circulam em todas as esferas sociais e transitam entre diversos domínios por meio de variados suportes (e-mail, *blogs*, papel-carta), não apenas como um meio de comunicação, mas também como documentação e propaganda. Acreditamos que a carta de solicitação seja um relevante exemplar dessa família por propiciar aos sujeitos o agir linguisticamente. Por meio das cartas que irão produzir,

nossos alunos poderão se posicionar em relação a um problema que os aflige, expor essa situação formalmente à autoridade competente e cobrar dela ações para solucioná-lo.

A seguir, apresentaremos a concepção de carta de solicitação adotada nesta pesquisa e descreveremos os elementos que a compõem.

#### **1.4 Carta de solicitação**

De acordo com a divisão bakhtiniana dos gêneros em primários e secundários, a carta pessoal corresponde a um gênero primário, uma vez que responde a uma comunicação imediata; ao passo que a carta de solicitação pode ser classificada como um gênero secundário, visto que não se origina numa comunicação espontânea, “seu desenvolvimento e sua apropriação implicam um outro tipo de intervenção nos processos de desenvolvimento, diferente do necessário para o desenvolvimento dos gêneros primários” (SCHNEUWLY, 2011, p. 28).

Considerando que a produção do gênero está intimamente relacionada às práticas sociais, a carta pode também apresentar diferentes características de acordo com a função comunicativa que desempenha na prática social. Assim, uma carta pessoal, marcada por um tom mais íntimo e por vezes informal, é facilmente diferenciada das cartas ditas argumentativas<sup>3</sup>, nas quais “o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião” (KÖCHE et al., 2010, p. 45), finalidades essas que correspondem a um ‘tipo’ específico de carta, a saber: carta de reclamação, carta de solicitação, carta denúncia. A carta pessoal, segundo Marcuschi e Dionísio (2007):

é elaborada para ir ao encontro de uma resposta. Nesse sentido, a troca de missivas promove o caráter dialogal desse gênero: cada evento da carta lembra parte de um diálogo; mediante as trocas de correspondência, os papéis de remetente e destinatário vão-se encadeando alternadamente num movimento que se assemelha aos grandes turnos de uma interlocução (MARCUSCHI e DIONISIO, 2007, p. 160).

Embora possam existir passagens tipologicamente denominadas de argumentativas na carta pessoal, não são elas que caracterizam esse gênero, mas a necessidade de se estabelecer contato, trocar informações; diferente do que acontece na carta de solicitação, em que a argumentatividade deve aparecer de forma mais explícita e eficaz, de modo a favorecer a

---

<sup>3</sup> Embora alguns autores utilizem a denominação “carta argumentativa”, optamos por especificar o gênero trabalhado, uma vez que acreditamos, fundamentados em Nascimento (2012), que todo texto é argumentativo, em maior ou menor grau, e a carta de solicitação, alvo deste trabalho, por conseguinte também é.

obtenção daquilo que foi solicitado. Assim, para o cumprimento de uma proposta que exija uma carta de solicitação, “não basta dar ao texto a organização de uma carta, mesmo que a interlocução seja natural e coerentemente mantida; é necessário argumentar” (FURLAN et al., 1993, p.47).

A linguagem a ser utilizada na carta também pode variar, de acordo com Köche et al. (2010), entre comum ou cuidada, sendo a primeira caracterizada pela presença de vocábulos de fácil compreensão; e a segunda, por ser mais trabalhada, apresentar vocabulário seletivo e uma sintaxe mais elaborada. Segundo a autora, “a escolha vai depender do destinatário da carta e do objetivo do emissor. O tempo verbal comumente empregado é o presente do indicativo, pois esse gênero aborda questões vinculadas ao seu contexto de produção” (KÖCHE et al., 2010, p. 45).

Para facilitar o trabalho em sala de aula, Schneuwly e Dolz (2011) propõem a divisão dos gêneros em cinco grandes grupos organizados com base em três critérios que servem para determinar uma coerência mínima entre as capacidades de linguagem globais e as tipologias existentes, são eles: I. Domínios sociais de comunicação; II. Aspectos tipológicos; e III. Capacidades de linguagem dominantes. Seguindo esses critérios, os autores encaixam as cartas de solicitação no terceiro grupo, cujo domínio social de comunicação é a discussão de problemas sociais controversos, o aspecto tipológico predominante é a argumentação, e as capacidades de linguagem dominantes são sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Os autores esclarecem, porém, que esses agrupamentos não são estanques,

não é possível classificar cada gênero de maneira absoluta em um dos agrupamentos propostos; no máximo, seria possível determinar certos gêneros que seriam os protótipos para cada agrupamento e, assim, talvez particularmente indicados para um trabalho didático (SCHNEUWLY E DOLZ, 2011, p. 50).

Tendo em vista a progressão temporal de ensino, que se desdobra em séries ou em ciclos, Schneuwly e Dolz (2011) indicam o trabalho com a carta de solicitação a partir do que seria o 3º ciclo do ensino fundamental brasileiro, isto é, da fase escolar que compreende do 7º ao 9º ano. Os autores defendem que esse gênero conduz o aluno a:

discernir as posições defendidas num texto e delinear a situação polêmica subjacente; compreender as crenças alheias e atuar sobre elas; analisar as características do receptor do texto para adaptar-se a elas; antecipar posições contrárias; citar a palavra alheia; distinguir lugares sociais e gêneros argumentativos (SCHNEUWLY E DOLZ, 2011, p. 57).



Em relação à estruturação discursiva do texto, os autores apontam que os alunos devem diferenciar argumento/não-argumento e argumento contra/contra-argumento, ser capazes de prever diferentes tipos de argumentos e hierarquizá-los em função da finalidade que pretendem atingir, selecionar dentre as palavras alheias aquelas que apoiam sua tese e organizar o texto em função da estratégia argumentativa adotada. Como se vê, Schneuwly e Dolz (2011) dão especial atenção à necessidade de os alunos reconhecerem os diferentes tipos de argumentos e saberem utilizá-los de acordo com os seus objetivos linguísticos, o que determina, inclusive, a escolha das unidades linguísticas empregadas na produção textual.

Na perspectiva dos autores, a organização do texto se baseia na utilização de: organizadores argumentativos, marcando refutação, concessão, oposição; verbos declarativos neutros, apreciativos, depreciativos; fórmulas introdutórias de citações; meios para a expressão de dúvida, probabilidade, certeza, em função da orientação argumentativa (advérbios, verbos auxiliares, emprego dos tempos); organizadores enumerativos. Segundo eles, os alunos devem ainda distinguir modalidades de enunciação, a saber: questões retóricas; fórmulas interrogativas e exclamativas.

As cartas apresentam grande potencial discursivo, figurando como importantes ferramentas de interação e mesmo de inclusão social por meio da escrita, podendo ser utilizadas pelos cidadãos para manifestar-se no tocante à busca por direitos. Para reclamar de algo ou solicitar alguma coisa às autoridades, eles podem lançar mão das cartas de reclamação e de solicitação, por exemplo. Vale ressaltar que o propósito comunicativo de solicitar, pedir ou requerer algo pode ser realizado por meio de diferentes gêneros de textos, tais como o requerimento, a carta aberta, o ofício ou o memorando; cada um deles, porém, possui características linguístico-discursivas próprias e executa a ação de solicitar com propriedades específicas.

Dado os nossos propósitos de investigação, selecionamos entre as diversas opções disponíveis a carta de solicitação, gênero que se presta à mesma função do requerimento, mas configura uma modalidade redacional mais livre. O gênero escolhido para nossa intervenção pode conter sequências tipológicas diversas, possibilita maior espaço para que o locutor justifique ou exponha sua solicitação e, mesmo conservando a formalidade exigida pela comunicação oficial, possui caráter mais pessoal que o requerimento, muitas vezes padronizado e reproduzido a partir de modelos prontos disponíveis nos órgãos públicos ou na internet.

O requerimento, por sua vez, se presta a uma solicitação feita sempre por pessoas físicas (entidades particulares devem utilizar as cartas e órgãos públicos, ofícios) e dirigida a

uma autoridade do serviço público, essa solicitação pode ocorrer “tanto sob o amparo da lei (férias, benefícios, pagamentos retroativos etc.), quanto sem certeza de tal amparo ou sem segurança quanto ao deferimento” (BRASIL, 2008, p. 42). Sua caracterização formal é bastante típica: o título do documento escrito com letras maiúsculas; o vocativo e/ou cargo do destinatário; preâmbulo, com o nome completo do requerente também grafado em maiúsculas, seguido dos seus dados de identificação: nacionalidade, estado civil, filiação, idade, naturalidade, domicílio, residência; no caso de ser funcionário do órgão, colocam-se apenas os dados de identificação funcional. O corpo do texto consiste em um único parágrafo no qual constam de maneira sucinta o objeto do requerimento e a justificativa, se possível, com a fundamentação legal que garante o pedido. “O fecho, em geral, emprega dizeres como: Espera deferimento, Pede deferimento, Nestes termos, pede deferimento. Em seguida, local, data e assinatura” (BRASIL, 2008, p. 43).

Feita essa breve distinção, voltemos à carta de solicitação, base da intervenção que ora se apresenta. Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 83) analisam a carta oficial de solicitação (endereçada a uma autoridade, o prefeito ou um vereador, por exemplo), destacando que, nesse gênero, a argumentação opera uma reestruturação das três funções primárias do processo de comunicação: exprimir-se e, ao mesmo tempo, interiorizar o outro; transformar o pensamento do outro e, por fim, descrever o mundo através do diálogo com o pensamento do outro. Em relação ao lugar social, os autores, tomando como referência uma carta de solicitação escrita ao prefeito da cidade, afirmam que esse gênero “circula na esfera pública, por meio da qual um cidadão dirige-se à autoridade máxima do município, como por exemplo, do Poder Executivo, referindo-se a um determinado assunto e argumentando em prol de um ou mais objetivos” (DOLZ; GAGNON e DECÂNDIO, 2010, p. 83).

Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 84) descrevem a estrutura básica da carta de solicitação da seguinte forma:

1. Data com dia, mês, ano e lugar (cidade, por exemplo);
2. Nome completo da pessoa a quem se dirige a carta e o cargo exercido por ela;
3. Saudação inicial com pronome de tratamento: Prezado Senhor (usado para a diretora da escola, por exemplo), Vossa Excelência (prefeitos, vereadores), Vossa Magnificência (reitores de universidades);
4. No primeiro parágrafo deve ser apresentada a ideia principal da carta; ou seja, expõe-se o (s) motivo (s) pelo (s) qual (is) ela está sendo escrita bem como os argumentos que justificam a solicitação. Os autores salientam que essa apresentação deve ser exposta de forma educada, com palavras claras e simples e sem repetição;

5. Se necessário, em um segundo parágrafo, podem ser apresentadas as ideias ou informações secundárias não expostas anteriormente.

6. O fecho ou o encerramento da carta pode se dar com uma expressão selecionada de acordo com o interlocutor escolhido e o estilo individual do autor. Existem diversas expressões disponíveis (atenciosamente; cordiais saudações; com elevada consideração; muito (a) agradecido (a) etc.);

7. Assinatura e nome do enunciador (de quem escreve a carta);

Os autores (2010, p. 87) apresentam uma tabela de desconstrução do gênero com expectativas para o 3º ano do ensino fundamental, alvo da análise dos autores, mas cujos critérios de avaliação podem ser adaptados para o 9º ano, turma que em teoria já domina melhor as técnicas de argumentação e de escrita. Vejamos a seguir:

**TABELA 1 – Desconstrução do gênero carta de solicitação.**

<p><i>Representação da situação de comunicação: a planificação textual, o destinatário, a sua finalidade e outras características do gênero:</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Paginação da carta</li><li>-Data e lugar</li><li>- Destinatário</li><li>- Saudação inicial</li><li>- Ideia principal</li><li>- Nome e assinatura do emissor</li></ul>
<p><i>Texto coeso e coerente, em função do gênero pedido, da modalidade (escrita), dos objetivos e dos leitores:</i></p> <p><b>Planificação:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Apresentação do autor da carta e seu papel social (quem fala em nome de quem?)</li><li>- Contextualização do pedido</li><li>- Argumentos que justificam o pedido</li><li>- Organização dos argumentos (ordem) no corpo da carta</li></ul> <p><b>Textualização:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Presença de organizadores logico-argumentativos (porque etc.) e enumerativos (primeiramente, por fim etc.).</li><li>- Expressões que implicam o enunciador (pessoalmente, penso, etc.) e o destinatário (prezado senhor prefeito, senhor).</li></ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião</li> <li>- Substituições lexicais (termos ou expressões pertinentes aos assuntos tratados)</li> <li>- Manutenção do tempo verbal</li> <li>- Emprego da regência verbal</li> <li>- Emprego da concordância nominal</li> <li>- Indicação por meio de vírgulas, das listas e enumerações no texto.</li> </ul>
<p><b>Dimensões transversais:</b></p> <p>Consciência da escrita alfabética:</p> <p>Consideração do valor sonoro e da quantidade necessária de letras (pistas para observação):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) casos em que cada grafema corresponde a um fonema e vice-versa</li> <li>b) dígrafos: casos que requerem mais de um grafema para nota o mesmo fonema (uso do rr, qu, gu, nh, m/n antes de consoante ele.)</li> <li>c) casos em que a categoria gramatical da palavra pode decidir a sua forma ortográfica (Exemplos: canta(r), sonha(r): verbos no infinitivo; compra(ss)e, ouvi(ss)e: imp. do subjuntivo; france(s)a, holande(s)a: adjetivos gentílicos terminados em /esa/; rique(z)a, pobre(z)a: substantivos terminados em /eza/ etc.}.</li> </ul> <p><b>Utilização de recursos do sistema de pontuação, ainda que com falhas, para dividir o texto em frases:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Maiúscula inicial</li> <li>Ponto final (exclamação, interrogação e reticências)</li> <li>Reunião de frases em parágrafos</li> </ul>
<p><b>Escrita com ortografia convencional, mesmo que apresente algumas falhas:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabilidade de palavras de ortografia regular</li> <li>- Estabilidade de irregularidades mais frequentes na escrita</li> </ul>
<p><b>Domínio da separação de palavras</b></p> <p>(escritas sem segmentação ("de repente") e com segmentação indevida ("de pois") podem ser recorrentes ainda.</p>
<p><b>Acentuação de palavras:</b></p> <p>Regras gerais relacionadas à tonicidade</p>
<p><b>Outras possíveis observações:</b></p>

Fonte: Dolz; Gagnon e Decândio (2010, p. 87-88), com adaptações (retiramos o espaço reservado à apreciação do professor e alguns elementos gráficos).

Os autores inserem a carta de solicitação entre os gêneros da ordem do argumentar, reconhecendo alguns gêneros como argumentativos e outros não. Ressaltamos, contudo, que essa abordagem se insere na perspectiva tipológico-textual, pois classifica os gêneros de acordo com domínios/ordens<sup>4</sup> que, na verdade, são tipos, e não segue a linha teórica sobre argumentação adotada neste trabalho.

Acreditamos, com base na Teoria da Argumentação na Língua (TAL) proposta por Oswald Ducrot e colaboradores (1989) e nos estudos de Nascimento (2012), que a argumentação é intrínseca à língua e, portanto, todos os gêneros, em menor ou maior grau, são argumentativos, variando entre eles as estratégias argumentativas e seus usos. Cabe aqui apresentarmos, de modo sucinto, o posicionamento de estudiosos da Retórica e da Linguística acerca desse fenômeno da linguagem.

Os estudos linguísticos sobre a argumentação não são recentes, originaram-se na antiga Grécia, relacionados à preocupação dos gregos com a expressão verbal. Na antiguidade clássica, as ideias eram defendidas oralmente e isso deveria acontecer da maneira mais objetiva, clara e eloquente possível. “Daí toda larga tradição dos tribunos, dos sofistas, que iam às praças públicas, aos tribunais, aos foros, tentando inflamar multidões, alterar pontos de vista, mudar conceitos pré-formados” (CITELLI, 2002, p. 7). Todavia, de acordo com Koch (2006), foi com o surgimento da Pragmática que o estudo do discurso e, em decorrência, da argumentação e retórica, ocupou lugar de destaque nas pesquisas sobre a linguagem.

De acordo Fiorin (2015, p. 233), existem, na Retórica Antiga, três gêneros retóricos: o deliberativo, endereçado as assembleias que tomam as decisões; o judiciário que, destinado aos juízes, tem como objetivo é acusar ou defender, baseando-se nos valores da justiça ou da injustiça; e o epidítico ou mostrativo, cuja finalidade é elogiar ou censurar, fundamentando-se para tanto nos valores da beleza ou da feiura. Esse último tem como auditório os participantes de um ato público.

A Retórica Clássica, de Aristóteles, se opôs à Retórica antiga e disputou durante toda a antiguidade greco-latina, segundo Perelman (1999, p. 16), “o direito de formar a juventude, o filósofo preconizando a busca da verdade e a vida contemplativa, os retóricos concedendo,

---

<sup>4</sup> Além dos gêneros da ordem do argumentar, Dolz e Schneuwly agrupam os gêneros discursivos em outras quatro ordens: do narrar, do relatar, do expor e do instruir, prescrever ou descrever ações. Esses agrupamentos têm como objetivo orientar o trabalho didático com os gêneros com base na definição das suas “capacidades de linguagem globais em relação às tipologias existentes” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 50).

pelo contrário, o primado à técnica de influenciar os homens pela palavra”, o que era essencial para a vida daquela sociedade, sobretudo no que diz respeito à política.

Séculos mais tarde, Perelman propôs a Nova Retórica, uma teoria da argumentação que “cobre todo o campo do discurso que visa convencer ou persuadir, *seja qual for o auditório a que se dirige e a matéria a que se refere*” (grifo do autor) (PERELMAN, 1999, p. 24). Essa teoria não se fundamentava na lógica ou nos silogismos aristotélicos, mas em todo discurso que visasse ganhar a adesão de um auditório, influenciá-lo, orientar seus pensamentos, excitar ou apaziguar suas emoções, dirigir suas ações, considerando esses discursos de domínio da retórica e propondo metodologias de argumentação especializadas para cada auditório e gênero de disciplina.

Modernamente, a corrente linguística da Teoria da Argumentação da Língua (TAL), criada inicialmente por Oswald Ducrot e Jean-Claude Anscombe (1989) e corroborada por autores como Espíndola (2003), Nascimento (2012), entre outros, defende que a argumentação não se limita a espaços tradicionais ou a determinados gêneros, mas se encontra marcada na própria língua, fazendo-se presente em toda ação comunicativa e se materializando nos diversos gêneros. De acordo com a TAL, nos explica Nascimento (2012, p. 51), a argumentação:

Deixa de ser vista como uma simples habilidade para convencer e persuadir, utilizada, principalmente, em determinados textos escritos e falados, e passa a ser compreendida como uma característica intrínseca à linguagem e à interação humana que permite que o falante, ao utilizar a língua, imprima suas intenções e sua subjetividade.

É possível afirmar, portanto, que a TAL amplia a noção de retórica, adicionando ao tratamento anterior, dado pela Nova Retórica de Perelman, a ideia de que toda atividade interacional envolve alguma intenção, uma vez que falamos e escrevemos sempre com algum objetivo e que “essas intenções não só ficam registradas no material linguístico que selecionamos enquanto interagimos, como já estão contidas na própria estrutura da língua” (NASCIMENTO, 2012, p. 51), o que nos leva a crer que todos os gêneros são argumentativos, variando o grau e a natureza dessa argumentatividade.

O autor destaca, contudo, que essas duas correntes teóricas (Nova Retórica e TAL) não precisam ser tratadas como opostas, pois há entre elas uma relação de complementaridade que contribui para a verificação do fenômeno da argumentação em diferentes gêneros, principalmente na perspectiva do ensino. É o que veremos a seguir.

Os elementos constitutivos do gênero, tanto os citados por Bakhtin (2011) quanto os propostos por Dolz; Gagnon e Decândio (2010), bem como os seus aspectos retóricos, podem ser visualizados na carta de solicitação<sup>5</sup> exposta a seguir:

*Fortaleza (CE), 12 de janeiro de 2010.*

*Ilm.º. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza*

*Nós, moradores da Rua Jair dos Santos Meneghetti, há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local. Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade. Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, já que conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas.*

*Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho. Isso se deve a duas razões: primeiramente porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: em segundo lugar porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio. Os motoristas, quando estão na altura do número 1.500, conseguem avistar o semáforo e, se ele está fechado, não hesitam em tomar a Jair dos Santos como atalho e sair já no número 1.900 da Avenida Olímpio.*

*O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida.*

*Lembramos a V. S.ª que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. Além disso, na campanha política do atual prefeito, que V. S.ª naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade. Eis uma oportunidade de concretizar essa proposta, tomando-se uma destas medidas práticas que ora sugerimos: a) Inverter a mão da Rua Jair dos Santos Meneghetti, que atualmente vai do número 01 para o número 225, ou b) Colocar três quebra-molas ou lombadas ao longo da Rua supracitada.*

*Acreditamos que a adoção de uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito ainda hoje. Para V.S.ª e para o Departamento que dirige, será também a oportunidade de se integrar às reais necessidades da população, cada vez mais consciente de seus deveres e direitos.*

*Certos de sua atenção, agradecemos.*

*Moradores da Rua Jair dos Santos*

---

<sup>5</sup> Referência: HAUN, Gustavo Atallah. **Carta argumentativa de solicitação**. Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html>>. Acesso em 31 mai. 2016.

Tomando como referência Bakhtin (2011), podemos caracterizar um gênero discursivo a partir de três elementos constitutivos: o conteúdo temático, o estilo da linguagem e a sua construção composicional. O primeiro deles diz respeito ao “querer-dizer” do falante, que se realiza na escolha do gênero, mas também envolve o objeto (assunto) o sentido e a situação de produção, que inclui a intenção do falante e o seu lugar social. O conteúdo de uma carta de solicitação será solicitar algo e persuadir um interlocutor específico, por meio de argumentos, a tomar providências sobre alguma situação considerada problemática por aquele ou aqueles que escreveram a carta. No caso da carta em análise, solicitar medidas que possam solucionar os problemas relacionados ao trânsito na Rua Jair dos Santos.

A informatividade é muito importante para que o gênero cumpra de fato a ação a que se propõe e, para isso, o autor do texto em análise identificou detalhadamente o problema, apontando as suas causas (trânsito intenso e semáforo no cruzamento da Rua Sílvia Arantes); reuniu argumentos a fim de sensibilizar o destinatário (qualidade de vida, rua residencial, perigo para as crianças, compromisso do poder público) e apresentou algumas soluções possíveis (inversão de mão ou instalação de quebra-molas ou lombadas).

Notadamente, há um equilíbrio entre a quantidade de informações que o interlocutor já sabe e outras desconhecidas por ele. Logo no primeiro parágrafo, o autor expõe a informação de que a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas da cidade, o que, no seu entendimento, já é sabido pelo interlocutor; isso se nota pela presença da expressão “Como é de seu conhecimento”; além dessa, há no texto outra informação recuperada pelo autor e que é, ou deveria ser, de conhecimento do diretor do departamento de trânsito, é o que vemos na passagem a seguir: “Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e (...) na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade”.

O estilo da linguagem ou estilo verbal está relacionado ao campo de atividade humana em que ele é produzido; assim, por se tratar de uma correspondência oficial, o destinatário, seja ele prefeito do município, reitor de uma universidade, diretor de banco etc., espera sempre um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor, o que implica a utilização dos pronomes de tratamento adequados (Ilm.<sup>o</sup> Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza), vocabulário e sintaxe mais elaborados (Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego), colocando-a entre as cartas que exigem a linguagem cuidada, na perspectiva de KÖCHE et al. (2010). O autor pode ainda imprimir no texto o seu estilo individual, optando por



determinados recursos linguísticos de acordo com o seu propósito comunicativo, contanto que não ignore a relativa estabilidade do gênero escolhido.

No texto em estudo, podemos perceber que o autor não recorre a dados estatísticos, não cita qualquer autoridade, ou apresenta exemplos de situações semelhantes à abordada na carta; para fortalecer sua argumentação ele opta basicamente por dois tipos de argumentos, os argumentos que indicam causa e consequência e os argumentos que se fundam em evidências, ou seja, argumentos baseados na estrutura do real, seguindo a classificação de Perelman (1999).

Nos argumentos de causa e consequência, a tese é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados apresentados por ele. Percebemos esse movimento argumentativo no trecho: “veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho (...) O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida”. Esse argumento sustenta a tese de que os problemas relacionados ao trânsito enfrentados pelos moradores são decorrência da utilização da rua como atalho, logo essa utilização deve ser evitada.

Utilizando-se de argumentos de evidência, pretende-se convencer o interlocutor por meio de evidência dos dados apresentados. Nesse caso, o fato utilizado como argumento é notório e conhecido por ambos, é o que vemos nas seguintes passagens: “Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade” e “na campanha política do atual prefeito, *que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou* uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade”. Destaca-se no trecho em itálico uma informação implícita, ou seja, não claramente exposta no texto, mas recuperável pelo interlocutor contextualmente e a partir de seu conhecimento de mundo. Podemos interpretá-la da seguinte forma: a ocupação do cargo de diretor do departamento de trânsito é feita por nomeação, o prefeito não nomearia um adversário político, portando o diretor em exercício “naturalmente” é aliado do prefeito.

O autor, visando ao fortalecimento da sua argumentação, justifica as afirmações que faz e, para tanto, utiliza operadores argumentativos<sup>6</sup> que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior, como vemos nas passagens: “**já que** conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas”, “**porque**, nos

---

<sup>6</sup> De acordo com Koch (2012, p.30), o termo operadores argumentativos, cunhado por Ducrot, designa “certos elementos da gramática de uma língua que têm por função indicar (“mostrar”) a força argumentativa dos enunciados, a direção (sentido) para o qual apontam”.

horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente” e “**porque**, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio”. Nesse sentido, trata-se de operadores de causa ou justificativa, nos termos em que apresenta Koch (2006).

Além desses operadores discursivos de causa e justificativa, encontramos, no texto, operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (isto é, operadores que reúnem argumentos que pertencem a uma mesma classe argumentativa<sup>7</sup>): “**Além disso**, na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou”; e operadores que se distribuem em escalas opostas: “a adoção de uma dessas soluções – que custariam **pouco** e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias”. Nesse caso, *pouco* orienta o discurso para o fato de que para o fato de que a solução do problema não é custosa (dispendiosa financeiramente) e, como consequência, aponta para a possibilidade de custeio das medidas sugeridas.

Encontramos ainda operadores que têm por função introduzir no enunciado um conteúdo pressuposto<sup>8</sup>: “a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito **ainda** hoje”, em que o *ainda* introduz o pressuposto de que ter tranquilidade era um direito antes; recursos coesivos utilizados para dar ênfase a um fato: “Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é **predominantemente** residencial e não comporta tal tipo de tráfego”; e organizadores argumentativos<sup>9</sup> que indicam prioridade, relevância: “Isso se deve a duas razões: **primeiramente** porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: **em segundo lugar** porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio”.

Na carta, de modo geral, é muito forte a relação dialógica com o interlocutor. Sobre o assunto, Rodrigues<sup>10</sup> (2005) afirma que essa relação pode se materializar no enunciado de duas formas: através da assimilação do discurso de outrem, quando autor e interlocutor

---

<sup>7</sup> O conceito de classe argumentativa, termo também criado por Ducrot, diz respeito a um conjunto de argumentos que possuem igual peso para se fazer admitir uma determinada conclusão, ou seja, possuem o mesmo peso e força argumentativa para se concluir –R, conforme assinala Koch (2012).

<sup>8</sup> Os pressupostos são um tipo de informação implícita ativada linguisticamente, a partir de determinados elementos presentes no enunciado, os marcadores de pressuposição. Ducrot (1987, p. 34) afirma que os pressupostos de um enunciado “são fundamentalmente elementos de seu conteúdo, componentes de sua significação” e se tratam de um ato de fala particular.

<sup>9</sup> Koch (2006, p. 102) explica que toda língua apresenta em sua gramática uma série de morfemas, denominados pela autora de operadores argumentativos ou discursivos, responsáveis por determinar a sequência do discurso, os encadeamentos possíveis entre os enunciados e a direção para qual eles apontam.

<sup>10</sup> Rodrigues (2005) trata sobre movimentos dialógicos encontrados nos artigos de opinião, mas esses mesmos movimentos são encontrados na carta de solicitação e, portanto, a classificação proposta pelo autor é válida para esse trabalho.

compartilham a mesma posição valorativa, ou do distanciamento, quando ocorre a desqualificação da palavra do outro. As relações dialógicas da carta, como não poderia deixar de ser, também se dão em função das possíveis reações do interlocutor, pois é para ele que o discurso é construído e direcionado; assim sendo, podemos encontrar movimentos de engajamento, refutação ou interpelação.

Não percebemos, no texto em análise, o movimento dialógico de engajamento, mas os de refutação e interpelação se fazem presentes, como se vê a seguir:

**Movimento de refutação:** prevendo que o leitor rebaterá o seu posicionamento, o autor se antecipa e contra-argumenta, silenciando-o. É o que acontece em “*Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho*”, nesse caso o *mesmo* funciona como um operador que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias. “A estratégia estabelece como começo algo que é dado como não predominante, algo que se nega como argumentação decisiva. (...) Deste modo, aqui o que se põe como espaço de acordo inicial é posto como não sustentável na organização argumentativa” (GUIMARÃES, 2007, p. 121), ou seja, introduz-se um argumento cujo valor será em seguida negado.

Essa estratégia é um interessante recurso argumentativo, pois adianta possíveis argumentos do interlocutor e os refuta antecipadamente. De acordo com Guimarães (2007, p. 121), “a representação de não predominância ganha força especial porque o locutor se coloca neste espaço não predominante junto com seu alocutário, e afastar-se deste lugar ganha em credibilidade argumentativa”. Torna-se sem efeito para o diretor do departamento de trânsito a argumentação de que já existem duas pistas em cada sentido da avenida, pois já está posto de antemão na carta que isso não impede alguns veículos de tomarem a Rua Jair dos Santos como atalho, intensificando o trânsito no local.

**Movimento de interpelação:** o autor apresenta o seu ponto de vista como o ponto de vista verdadeiro e que, portanto, deve ser acatado pelo leitor. É o que vemos em “a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego”, logo, é preciso que se tomem as medidas por ele sugeridas.

No trecho final da carta, após deixar claro que o que está sendo solicitado se encontra em consonância com as propostas feitas pelo prefeito em época de campanha, o autor apresenta um fato em tom de alerta: “será também a oportunidade de se integrar às reais necessidades da população, cada vez mais conscientes de seus deveres e direitos”. Essa fala pode ser interpretada como uma ameaça à reeleição do prefeito, que o interlocutor da carta “naturalmente apoiou” e, assim, uma ameaça ao seu emprego.

A orientação argumentativa da carta também é marcada pelo uso dos modalizadores, palavras ou expressões que explicitam o ponto de vista do autor, a sua posição no enunciado e o modo como ele elabora o seu discurso. De acordo com Koch (2006, p. 136):

dentro de uma teoria da linguagem que leva em conta a enunciação, consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso.

No trecho “**acreditamos** que a adoção de uma dessas soluções – que **custariam** pouco e **poderiam** ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez”, o autor opta pela modalização epistêmica quase-asseverativa, que, segundo Nascimento e Silva (2012, p. 82), “ocorre quando o falante considera o conteúdo da proposição quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada e por isso não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição”. Esse tipo de modalização é caracterizado pelo uso dos auxiliares modais *poder* e *dever*, no sentido de probabilidade; de advérbios modalizadores, como provavelmente e necessariamente. Na carta ela aparece na expressão *acreditamos que* e no uso do futuro do pretérito com valor de hipótese.

O autor utiliza como despedida da carta a expressão “*Certos de* sua atenção, agradecemos”, na qual encontramos a modalização epistêmica asseverativa (*Certos de*) que, conforme explicam Nascimento e Silva (2012, p. 81), “ocorre quando o falante considera verdadeiro o conteúdo do enunciado e, conseqüentemente, se responsabiliza pelo dito”. O uso do epistêmico asseverativo é uma estratégia argumentativo-pragmática eficaz, visto que, ao apresentar o enunciado como algo certo, o locutor tenta persuadir o seu interlocutor a acatar o que foi dito como verdade e atender ao pedido feito, empregando, dessa forma, um discurso autoritário.

Ao utilizar a expressão “reais necessidades”, no trecho “Para V.S.<sup>a</sup> e para o Departamento que dirige, será também a oportunidade de se integrar às reais necessidades da população, cada vez mais conscientes de seus deveres e direitos”, o autor deixa implícito que existem outras necessidades que não são reais e sinaliza que o assunto abordado na carta é uma prioridade, um problema real; dessa forma, ele sugere que o departamento de trânsito não está suficientemente informado acerca das necessidades da população. O uso do advérbio modalizador “*mais* conscientes”, por sua vez, dá a ideia de que a população não está alheia ao que se passa ao seu redor, como possivelmente esteve em momentos anteriores, mas, ao

contrário disso, faz-se consciente e crítica, reforçando a importância de o poder público atender às suas necessidades.

A construção composicional dos gêneros obedece, com maior ou menor rigidez, a um formato socialmente convencionado, facilmente reconhecido e relativamente estável, configurando-se em fator de distinção entre ele e outros gêneros. Como já dissemos, essa construção é fortemente tipificada e facilmente identificável na carta, constituindo-se basicamente pelos seguintes elementos: local e data em que a carta foi escrita (Fortaleza - CE, 12 de janeiro de 2010); vocativo, conferindo um tratamento mais formal e respeitoso com o destinatário (Ilm.º Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza); assunto (apresentação do problema relacionado ao trânsito da Rua Jair dos Santos Meneghetti e a solicitação de medidas que o solucionem ou o atenuem.); despedida (Certos de sua atenção, agradecemos); e assinatura (Moradores da Rua Jair dos Santos).

Os elementos constitutivos do gênero propostos por Bakhtin também podem ser identificados na tabela de desconstrução do gênero apresentada por Dolz; Gagnon e Decândio (2010), que decompõe a carta de solicitação com base em seus elementos constitutivos. Os autores apresentam como características do gênero, além dos elementos relacionados à estrutura composicional da carta (data e lugar, destinatário; saudação inicial; ideia principal, nome e assinatura do emissor), e ao emprego correto da ortografia, acentuação, pontuação, sonoridade das palavras, respeitando as normas do padrão culto do idioma; outros relacionados à planificação e à textualização, dentre esses abordaremos os elementos retóricos presentes no texto em análise:

1. Identificação do autor da carta e seu papel social, ou daqueles em nome de quem o autor da carta fala: “Nós, moradores da Rua Jair dos Santos Meneghetti”;
2. Contextualização do pedido: “há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local”;
3. Argumentos que justificam o pedido: fluxo intenso de veículos na Avenida Olímpio de Souza, utilização da Rua Jair dos Santos Meneghetti como atalho, o que aumenta a movimentação de veículos numa rua residencial, prejudica a qualidade de vida e representa perigo para as crianças;
4. Presença de organizadores lógico-argumentativos e enumerativos;
5. Expressões que implicam o enunciador (nós, nossa rua, acreditamos) e o destinatário (Ilustríssimo Senhor, Vossa Senhoria);
6. Substituições lexicais (a Avenida Olímpio de Souza – Ela, Rua Jair dos Santos Meneghetti - nossa rua);

Reiteramos o enfoque da nossa investigação no gênero carta de solicitação por acreditarmos que o trabalho dentro da sala de aula com esse gênero pode ter desdobramentos fora da escola, o que, aliás, deve ser o objetivo das aulas de língua portuguesa: colocar a língua a serviço da vida. Apesar disso, são poucos os estudos que exploram o trabalho com cartas no contexto do ensino da língua, deixando um espaço que poderia ser mais bem aproveitado, principalmente no que se refere à possibilidade de atuação desses jovens produtores de texto na sociedade.

Ademais, empreender um trabalho com a carta de solicitação pode contribuir para o desenvolvimento da argumentação dos alunos que, compreendendo a função e assimilando as características argumentativas da carta, podem utilizá-la em situações comunicativas reais, para reivindicar direitos e cobrar soluções, sobretudo no que tange a matérias de competência dos órgãos públicos. Acreditamos que ministrar aulas de língua portuguesa com base nos gêneros discursivos só faz sentido e produz resultados se a escola “adotar uma concepção de ensino que associe língua e vida, que compreenda a linguagem como um processo interativo e social” (NASCIMENTO, 2007, p. 2); caso contrário, o trabalho com gêneros reduzir-se-á à velha repetição de modelos e reprodução do que seria o padrão de escrita para fins de avaliação.

No capítulo seguinte, trataremos da escrita nas abordagens prescritiva e sociointeracionista da língua e, dentro dessa última perspectiva, apresentaremos o procedimento sequência didática que orientou a nossa intervenção.

## **2 CONCEPÇÕES DE ESCRITA NO CONTEXTO ESCOLAR**

No presente capítulo, discorreremos sobre as concepções de escrita que historicamente vigoraram no contexto escolar ao longo dos anos, começando pela abordagem prescritiva e imitativa da língua até chegarmos à sociointeracionista, que promoveu o trabalho com a sequência didática empregada em nossa intervenção. Para tanto, recorreremos, entre outros, aos estudos de Santos (2007) e Bezerra (2010) no que diz respeito à perspectiva prescritiva da língua, e de Koch e Elias (2015) no que se refere à abordagem sociointeracionista.

Abordaremos ainda, em seção específica, uma reflexão sobre a importância da argumentação na escola, por entendermos que a língua é naturalmente argumentativa e que, investindo no ensino de estratégias argumentativas, essa instituição estará favorecendo o protagonismo dos estudantes, ajudando-os a se posicionarem criticamente, a tomarem a palavra diante de situações complexas e formando, assim, cidadãos mais conscientes e atuantes na sociedade.

Para concluir este capítulo, apresentamos o procedimento Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), que norteou a realização de nossa intervenção.

### **2.1 A escrita na abordagem prescritiva da língua**

Embora a vida em sociedade seja repleta de textos e as práticas sociais promovam, em certa medida, o letramento, sempre coube à escola a responsabilidade de ensinar a ler e a produzir textos escritos, mesmo que durante muitos anos esse ensino tenha ficado preso às noções de codificação e decodificação, ignorando o fato de que a atividade de escrita, como enfatizam Koch e Elias (2015, p. 31), é complexa e envolve aspectos de natureza cognitiva, pragmática, sócio-histórica e cultural. Fruto dessa visão reducionista de ensino, tornou-se comum, dentro e fora do ambiente escolar, a associação entre escrita e inspiração, dom, privilégio de alguns poucos, expressão de pensamento, domínio de regras, e uma variedade de outras definições profundamente relacionadas à forma como entendemos a linguagem, o próprio texto e o sujeito.

Nessa tendência tradicional estruturalista da língua, a escrita é entendida como decodificação, defende-se que a compreensão do texto se dá exclusivamente pelo que está escrito; a linguagem é vista como “um sistema pronto, acabado, devendo o escritor se apropriar desse sistema e de suas regras”; e o texto é considerado um “simples produto de

uma codificação realizada pelo escritor a ser decodificado pelo leitor, bastando a ambos, para tanto, o conhecimento do código utilizado” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33). Não há espaço para implicitudes e não se considera o papel da leitura e da escrita no contexto social, o ensino da língua se torna sinônimo de ensino da gramática.

Vale destacar que, neste trabalho, a designação “ensino tradicional” está ligada ao “currículo cujas bases remontam aos primórdios do processo da escolarização de massas ou universalização do ensino” (SANTOS, 2007, p. 12), iniciado na Europa e nos Estados Unidos no século XIX e defendido com mais ênfase no Brasil a partir de 1920, embora nunca tenha ocorrido efetivamente no país. Esse currículo, que apresenta como base a solidez dos clássicos e a gramática normativa, tem a pretensão de “garantir a todos o acesso a um modelo universal da cultura ocidental” (SANTOS, 2007, p. 13) e, para tanto, toma como modelo para o ensino a língua considerada padrão, descrita nas gramáticas e encontrada nos grandes clássicos.

De acordo com Antunes (2007, p. 36), a concepção de gramática “como uma força controladora que preserva a língua contra as possíveis ameaças de desaparecimento ou até mesmo de declínio” tem origem na antiguidade clássica. Com o objetivo de preservar o seu patrimônio cultural, tido como mais puro e elevado, os gramáticos gregos exaltavam o padrão de linguagem encontrada nas obras consideradas de excelência e que contrastavam com a linguagem utilizada pelos bárbaros. Essa concepção dá respaldo à crença de que “a aprendizagem da língua consiste na arte do bem falar e bem escrever, ou seja, usar corretamente a gramática” (SANTOS, 2007, p. 13) e foi, durante muito tempo, a base do ensino tradicional. Conforme explicita Bezerra (2010, p. 39):

Tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para a exploração da gramática normativa em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido, do tipo concordância verbal e nominal) e também analítica (quando se identificam as partes que compõem um todo, com suas respectivas funções, do tipo funções sintáticas dos termos da oração, elementos mórficos das palavras).

Guiados por esse modelo de ensino, houve um tempo em que era prática comum entre os professores exigir que o aluno respondesse a exaustivos exercícios sobre variados tópicos gramaticais, esperando que ele “exercitasse em frases gramaticais e depois transferisse esse conhecimento para a produção do texto” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33), acreditava-se que o domínio da gramática conduziria à produção escrita, que bastava respeitar as regras gramaticais para escrever bem.

No entanto, com o avanço dos estudos linguísticos, constatou-se que o ensino da língua na perspectiva puramente estruturalista e gramatical não é capaz de, sozinho, garantir o



desenvolvimento satisfatório da escrita de alunos dos diversos níveis educacionais brasileiros, uma vez que, de acordo com Antunes (2006, p.30), “escrever é uma atividade necessariamente textual. Ninguém fala ou escreve por meio de palavras ou de frases justapostas aleatoriamente, desconectadas, soltas, sem unidade. O que vale dizer: só nos comunicamos através de textos”, tenham eles a extensão e a forma que tiverem.

Rojo e Cordeiro (2011, p. 8) explicam que nas últimas três décadas o texto foi tomado “primeiramente como um material ou objeto empírico que, em sala de aula, propiciava atos de leitura, de produção, de análise linguística”, e mais tarde, numa abordagem cognitiva e textual, “começa-se a tomar o texto como suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e de redação”. As autoras acrescentam que, nesse contexto,

algumas das propriedades dos textos passam a ser reverenciadas no ensino, sobretudo aquelas estruturais. As estruturas dos gêneros escolares por excelência – a narração, a descrição e a dissertação – começam a ser enfocadas, por meio de noções de linguística textual, tais como: tipos de texto; super, macro e microestruturas; coesão e coerência etc (ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 8).

O maior problema desse modelo de ensino é que os textos abordados na escola muitas vezes não têm relação com aqueles produzidos fora dela. A escrita dos clássicos, além de distante do padrão de escrita da imensa maioria dos alunos, é muitas vezes incompreensível para eles e “o resultado é que quando se sai da escola, se sai confuso, com uma visão de língua deturpada e falseada, terreno muito propício à gestação de preconceitos e de simplismos incabíveis” (ANTUNES, 2007, p. 16). O aluno, sem maturidade para compreender o que lê, passa a acreditar que não sabe escrever, que não tem capacidade de produzir bons textos, porque o seu referencial se mostra inalcançável.

A partir dos anos 70 do século passado, a educação passa a ser entendida como fator de desenvolvimento do sujeito, propõem-se, então, novas diretrizes para o ensino de língua portuguesa, agora visto como instrumento de comunicação. Ainda sem levar em conta o conhecimento do leitor e a interação autor-leitor, a língua passa a ser vista como representação do pensamento; o sujeito, como “senhor absoluto de suas ações e de seu dizer”; e o texto, como um “produto – lógico – do pensamento (representação mental) do escritor” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 33). Dentro das salas de aula, no entanto, pouca coisa muda, permanecendo a exploração dos gêneros discursivos como projeto pedagógico ainda em uma fase embrionária, como conteúdo tradicional, repleto de regras a conhecer e obedecer, e não como um conjunto de manifestações socioculturais que podem e devem ser reconhecidas e valorizadas.

Com progressão eminentemente linear e com base em uma perspectiva de ensino assumidamente de cunho prescritivo e normativo, por décadas e ainda hoje, a escolarização formal introduz modelos de textos a serem seguidos numa sequência relativamente estereotipada que parte da descrição, passa pela narração até chegar à dissertação e baliza o avanço dos alunos através das séries escolares. Na contramão dos estudos linguísticos, a escola continuou a considerar como modelo do “bem escrever” as obras clássicas e, para avaliar a escrita dos alunos, criaram-se o que Schneuwly e Dolz (2011) denominaram gêneros escolares, “resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é o resultado desse funcionamento” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 67).

Dessa forma, o gênero sofre, no âmbito escolar, um processo de “naturalização”, dentro do qual a situação de comunicação é vista como “geradora quase automática do gênero”, sem que se faça referência a outros gêneros exteriores à escola. Estes não são descritos e muito menos prescritos ou tematizados como forma particular que toma um texto. Nesse processo de aprendizagem, o gênero não aparece como tal, ele:

não é um instrumento para o escritor que reinventa cada vez a forma linguística que lhe permite a comunicação. Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 67).

Felizmente, segundo Santos (2007), em meados dos anos 80 ocorreu, no Brasil e no mundo, um movimento voltado para a reforma curricular, que culminou na elaboração de diferentes propostas de ensino produzidas até o início da década seguinte. “A nova perspectiva de ensino da língua pautou-se numa visão centrada na noção de interação, na qual a linguagem verbal constitui-se numa atividade e não num mero instrumento” (SANTOS, 2007, p. 18). O texto passa a ser considerado o protagonista no ensino da leitura e da escrita, ao passo que a gramática desempenha um papel secundário posterior ao domínio e ao uso da linguagem. Todavia, essa mudança de paradigma em relação às habilidades de leitura e escrita dos alunos, que ganhou cada vez mais respaldo entre os teóricos, não chegou com a mesma força às salas de aula. Falaremos dessa abordagem a seguir.

## 2.2 A escrita na abordagem sociointeracionista da língua

Na perspectiva sociointeracionista e funcional da língua, a produção textual começa a levar em conta fatores como propósito comunicativo, contexto e a relação estabelecida entre escritor e leitor, reconhecendo que “escrever uma carta para um amigo não é o mesmo que escrever uma carta para o diretor de uma empresa. A razão para as diferenças dos tipos textuais encontra-se, portanto, nos diferentes propósitos sociais de cada texto” (SANTOS, 2007, p. 18). A mesma mudança de paradigma se dá em relação à leitura, que deixa de ser entendida como uma habilidade única que independe do texto lido.

De acordo com a nova concepção de leitura e de escrita, é preciso desenvolver no interior da escola o trabalho com textos reais, produzidos em situações reais de uso; da mesma forma, é necessário diversificar as situações de leitura e escrita, criando-se, sempre que possível, situações autênticas de produção textual e de leitura na escola. Conforme destaca Santos (2007, p. 18), “não faz sentido ensinar formas textuais que não apresentam nenhuma função social e que só existem dentro dos muros da escola”, é preciso passar a considerar a língua enquanto lugar de interação.

Sob esse viés, faz-se necessário que a escola passe a propor atividades de leitura e produção textual significativas para os alunos e comece a considerá-los como sujeitos que interagem pela escrita e, portanto, já produzem textos, visto que, nas palavras de Antunes (2007, p. 130), “o texto não é a forma prioritária de se usar a língua. É a única forma. A forma necessária. Não tem outra. A gramática é constitutiva do texto, e o texto é constitutivo da atividade da linguagem”. Outrossim, quanto mais variadas forem as situações propostas, mais produtivo será o trabalho, pois somente a partir do domínio de diferentes gêneros textuais é que o aluno conseguirá responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que encontrar no seu dia a dia.

A principal diferença entre essa concepção de escrita e as anteriores é que ela considera o ato de escrever como um processo que tem como partes constitutivas as intenções daquele que faz uso da língua para atingir o seu intento (escritor), e o leitor com seus conhecimentos; ou seja, a escrita passa a ser entendida como um processo que se dá com base na interação escritor-leitor. Nessa perspectiva, citando Koch e Elias (2015, p. 34), “tanto aquele que escreve como aquele para quem se escreve são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que dialogicamente se constroem e são construídos no texto”, superando-se, assim, as noções de escrita como apropriação de regras da língua, ou expressão do pensamento e das intenções do escritor.

Para produzir e compreender um texto, não basta conhecer o seu vocabulário. Dominar o código é importante, mas não garante a produção do sentido, é preciso considerar as relações contextuais, aquelas que “se estabelecem entre o texto e sua situacionalidade ou inserção cultural, social, histórica e cognitiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 87), que podem produzir sentidos diferentes para um mesmo enunciado. Como a significação de um texto envolve fatores pessoais do leitor/escritor, tais quais: cultura, história, sociedade, ideologia, etc, ele admite várias interpretações, ainda que estas não sejam infinitas e precisem apresentar coerência entre si.

Um dos problemas constatados nas redações escolares, e talvez o maior deles, é a falta de definição sobre quem é o interlocutor a quem o aluno deve se dirigir. Como bem explica Marcuschi (2008, p.78), “a cena textual não fica clara. Ele não tem um outro (o auditório) bem determinado e assim tem dificuldade de operar com a linguagem e escreve tudo para o mesmo interlocutor que é o professor”, o que acarreta diversos outros problemas, já que a seleção lexical e o grau de formalidade empregado dependem diretamente do interlocutor.

Todo falante “precisa saber quem é ou quem são seus interlocutores e aquilo que se pode prever como já sabido por eles, quais seus interesses e, portanto, qual a sua disposição para participar da interação em foco” (ANTUNES, 2007, p. 47). São essas as informações que nortearão a produção textual, oral ou escrita, e garantirão a sua eficiência. Além disso, deve-se ter em mente que gênero textual é mais adequado à situação de interação, pois a simples referência ao gênero já suscita uma série de caminhos a percorrer: que linguagem utilizar, como estruturar o texto, qual o grau de formalidade a empregar. Assim sendo, torna-se muito mais fácil para o aluno responder a uma proposta de produção textual que explicita o gênero a ser produzido do que àquelas que dizem somente para “escrever uma redação” e/ou “falar sobre determinado assunto”.

A escrita, agora entendida como produção textual e guiada pelo princípio interacional, não resulta apenas do uso do código ou das intenções do escritor, mas de um processo que inclui o planejamento, a produção em si, a revisão e a posterior reescrita, exigindo do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de muitas estratégias, dentre as quais Koch e Elias (2015, p. 34) destacam:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

- “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor;

Da mesma forma, autores como Ruiz (2001) e Leite e Pereira (2013) defendem que a escrita é resultado de um processo que não acaba com a primeira versão do texto; ao contrário disso, os aspectos problemáticos deste podem servir de base para atividades que levem o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua, a monitorar o seu conhecimento e as suas dúvidas e, assim, a aprimorar a aprendizagem de questões complexas referentes à modalidade escrita da língua.

Entendemos, respaldados em Leite e Pereira (2013, p. 39), que “a produção de textos escritos configura-se como um processo complexo e contínuo, que mobiliza diferentes competências advindas tanto do professor como do aluno”. Todavia, compete ao professor, enquanto leitor e escritor mais experiente, conduzir o processo. É tarefa dele:

chamar a atenção dos alunos para os aspectos mais problemáticos de um texto, guiar a reflexão e fazer com que eles próprios possam descobrir as respostas. Cabe ao professor, inclusive, perceber nos textos dos alunos as necessidades de aprendizagem apresentadas, tomando essas produções como parâmetro para futuras ações para o ensino de aspectos gramaticais inclusive, mas tendo o texto sempre como objeto central do ensino de língua portuguesa (PEREIRA, 2010, p. 184).

Os problemas identificados nos textos dos alunos passam a ser compreendidos como algo produtivo, desempenhando no processo de escrita a função de diagnosticar as dificuldades dos alunos e orientar a elaboração de atividades com vistas à superação delas. Sob essa ótica, o erro, tão abominado em um passado recente, além de marcar um processo de aprendizagem em curso, torna-se “ponto de partida para a efetivação de situações de ensino que visem à promoção de acerto consciente, advindo da compreensão, da reflexão, da formulação de sentidos para aquilo que se observa/estuda” (LEITE e PEREIRA, 2013, p. 41). Quando falamos em erro, contudo, não nos referimos apenas ao desvio das normas gramaticais, a exemplo da ortografia, concordância e pontuação, mas a questões relacionadas também aos aspectos estruturais e discursivos de cada gênero.

Para aprimorar a produção textual é preciso refletir sobre ela, “esse comportamento deve ser estimulado e ensinado, com o intuito de formar produtores de texto numa acepção mais ampla, que planejem, escrevam, revisem e, se preciso, reescrevam os textos” (LEITE e

PEREIRA, 2013, p. 62). O desenvolvimento da reescrita reforça a visão da escrita enquanto processo e amplia as chances de sucesso do aluno, pois a primeira versão do texto passa a ser tratada como ponto de partida, e não mais de chegada, os erros se tornam norteadores da aprendizagem e o aluno ganha a oportunidade de observar a produção dele com outros olhos e, mais embasado, superar as próprias dificuldades.

O professor cuja ação é orientada pela concepção interacional (dialógica) da língua, deve evitar a antiga prática de correção que consiste em marcar, de preferência com caneta vermelha, todos os desvios gramaticais cometidos pelo aluno, apontando na sequência o que ele entende como soluções para os problemas apresentados. Para Ruiz (2001, p. 78), “o professor que resolve os problemas do texto mostra-se interessado muito mais em dar a solução para o aluno do que em levá-lo a pensar na possível solução”.

Em nossa intervenção, mesclamos os três tipos de correção propostos por Serafini (1998, pp. 113 - 114): a indicativa, que marca “junto à margem as palavras, frases e períodos inteiros que apresentam erros ou são pouco claros”; a resolutive, que propõe uma solução para os erros identificados (especificamente em casos de desvios ortográficos graves); e a classificatória, que “consiste na identificação não-ambígua dos erros através de uma classificação. Em alguns desses casos, o próprio professor sugere as modificações, mas é mais comum que ele proponha ao aluno que corrija sozinho o seu erro”. Por exemplo, no texto PI7 apareceram as grafias “faça’ e “fassa”, circulamos ambas e solicitamos que ele conferisse a ortografia, direcionando a sua atenção para o que deveria corrigir; em outros casos, porém, nós fizemos as alterações, como no caso do verbo viesse, incorretamente grafado “vinhe-se” no texto PI8.

O tipo de correção mais utilizado por nós, contudo, foi a textual-interativa, que consiste em comentários mais longos feitos à margem ou no espaço abaixo do texto. Ruiz (2001) explica que esses comentários se realizam na forma de “bilhetes” pequenos ou, em alguns casos, tão extensos que fazem lembrar cartas, incluindo invocação e fecho. Os bilhetes orientadores, além de orientarem a reescrita, também aproximaram os alunos do professor e marcaram a existência de um interlocutor que, embora não estivesse fisicamente presente no momento da produção, deveria ser levado em conta na hora de escrever.

Em suma, “a escrita é um processo que envolve escolha de um gênero textual em consonância com as práticas sociais, seleção, organização e revisão das ideias para os ajustes/reajustes necessários, tendo em vista a eficiência da comunicação” (KOCH e ELIAS, 2015, p. 36); isto é, o trabalho com gêneros por si só não garante um processo de ensino-aprendizagem da escrita eficaz. Para que a ação linguística que o texto representa se

concretize, o aluno deve ser conduzido a participar mais ativamente nas atividades da escola, em um primeiro momento, para, mais adiante, quando mais amadurecido, determinar suas áreas de atuação na comunidade de que faz parte. Nesse contexto, é imprescindível que se estimule o desenvolvimento da argumentação na escola, assunto do qual trataremos no item a seguir.

### 2.2.1 A argumentação na escola

Se a língua é, por natureza, argumentativa, é importante que a escola - sobretudo aquela para a qual a aprendizagem é um fenômeno que se realiza na interação entre os sujeitos - trabalhe a argumentação, e não apenas no âmbito da língua portuguesa, pois as outras disciplinas, como ciências, matemática e geografia, trabalham o raciocínio lógico, a dedução, a prova científica e exigem, portanto, a capacidade de argumentar. Além disso, estimular a aprendizagem de técnicas e estratégias argumentativas é uma forma de a escola preparar o estudante para a vida pública, ou seja, prepará-lo para agir na sociedade. Em outras palavras, estimulando o desenvolvimento e o uso dessas estratégias, a escola ajuda o estudante a se posicionar criticamente, a tomar a palavra diante de situações complexas, assumindo mais eficientemente o seu lugar social, o que pode contribuir para a diminuição das desigualdades social e econômica existentes.

A subjetividade presente nos discursos é expressa pela argumentação, que permeia todo uso da linguagem humana e, como já dito anteriormente, as intenções dos falantes se manifestam não apenas na escolha, mas no próprio material linguístico. Assim, podem ser identificados facilmente alguns movimentos importantes que o uso da linguagem promove, especialmente no que diz respeito à argumentação. Propondo situações que estimulem os jovens a refletirem sobre a própria realidade e a argumentarem, a escola estará trabalhando:

- **Expressão:** o indivíduo precisa dizer o que pensa, colocar em palavras o seu pensamento;
- **Planejamento:** é preciso planejar o que vai ser dito/escrito, porque se trata de uma fala/escrita pública e, de certa maneira, mais elaborada;
- **Interiorização do outro:** é preciso ouvir o outro, considerá-lo enquanto sujeito. Os jovens devem perceber que o discurso deles se apoia em outros e apoia outros;
- **Ação:** a linguagem pode agir sobre o outro, transformar o pensamento do outro, fazê-lo concordar com o seu ponto de vista ou dissuadi-lo das suas convicções.

Os alunos, mesmo os das séries iniciais, devem ser estimulados a refletir sobre a própria realidade, e uma forma de a escola estimular essa reflexão é fazendo-os perceber que, o tempo todo, expressamos nossa opinião a respeito do mundo que nos cerca. Opinamos sobre o melhor livro, o melhor programa de TV, o ator ou atriz mais competente, o professor mais atencioso e assim por diante. Essa opinião, contudo, precisa ser defendida, ou seja, é preciso argumentar em favor daquilo que se acredita ou se quer.

Nesse contexto, é fácil perceber que a argumentação se faz presente no cotidiano de qualquer pessoa, nas mais diversas atividades, e o quanto fazemos uso desse recurso diariamente, seja de modo eficaz ou não, quando precisamos nos posicionar sobre determinado assunto e interagir com nossos pares, visto que “a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade” (KOCH, 2006, p. 17). Assim, sendo a linguagem humana essencialmente argumentativa, é importante que a escola reconheça a importância de estimular os alunos para que desenvolvam a argumentação, estabelecendo debates, incitando discussões, provocando reflexões sobre os usos linguísticos e promovendo situações nas quais eles sejam levados a produzir textos com uma função real, com desdobramentos que vão além da correção gramatical. Só assim, os alunos poderão tornar-se falantes competentes, capazes de usar com propriedade o que Koch (2004, p. 17) chamou de “o ato linguístico fundamental”, a argumentação.

Acreditamos que a linguagem deve ser entendida como forma de ação, repleta de intencionalidade, ideologia e, portanto, plenamente argumentativa. Nesse contexto, o professor de língua portuguesa deve levar o aluno a refletir criticamente sobre as infinitas possibilidades de uso da língua, o que implica a reflexão sobre o mundo que o cerca e, em certa medida, inclui o conhecimento da norma culta, mas sempre partindo da situação de comunicação. Dentre os inúmeros gêneros textuais/discursivos disponíveis para o trabalho em sala de aula, escolhemos a carta de solicitação, cujos aspectos constitutivos já foram abordados anteriormente neste trabalho. Assim, no próximo item, trataremos especificamente da argumentação nesse gênero.

### **2.2.2 A argumentação na carta de solicitação**

Para Ducrot, a língua é fundamentalmente argumentativa, ao que Espíndola (2003) acrescenta que não só a língua, mas o seu uso são argumentativos. Corroborando esses pensamentos, Breton (1999) diz que a argumentação está na base de nossa atividade social e é de natureza discursiva. Assim, guiando-nos por esses estudiosos, pode-se afirmar que na



sociedade atual “saber argumentar não é um luxo, mas uma necessidade” (BRETON, 1999, p. 19). A todo instante, somos levados a nos posicionar sobre algum tema e precisamos defender nosso posicionamento por meio de argumentos; e mesmo quando esses argumentos não são explícitos, a escolha dos recursos linguísticos empregados, por si só, já revelam uma ideologia e jogam por terra a pseudoneutralidade do discurso.

Como seres dotados de razão, estamos constantemente formando juízos de valor, nossas realizações linguísticas não são aleatórias, mas dotadas de intencionalidade. Nas lúcidas palavras de Koch (2006), é por meio do discurso que o homem

tenta fluir sobre o comportamento do outro ou fazer com que compartilhe determinadas de suas opiniões. É por esta razão que se pode afirmar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, pois a todo e qualquer momento subjaz uma ideologia, na acepção mais ampla do termo. A neutralidade é apenas um mito: o discurso que se pretende “neuro”, ingênuo, contém também uma ideologia – a da sua própria objetividade. (KOCH, 2006, p. 17).

Segundo a autora, “ao produzir um discurso, o homem se apropria da língua, não só com o fim de veicular mensagens, mas, principalmente, com o objetivo de atuar, de interagir socialmente” (KOCH, 2006, p. 19), o que torna a argumentação uma característica intrínseca à linguagem humana. Não é difícil perceber que, nas interações sociais, os indivíduos buscam sempre influenciar o outro, persuadi-lo e modificar contextos; assim, podemos dizer que toda ação linguística contém traços argumentativos, em maior ou menor grau.

Essa capacidade das palavras de influenciarem as pessoas e modificarem os contextos pode ser identificada nos mais diversos gêneros, pois a argumentação, como já dissemos, é intrínseca a língua e faz parte do cotidiano dos seus falantes independente do gênero escolhido por eles para materializá-la. Corroborando com o pensamento de Bakhtin, para quem um discurso totalmente neutro é impossível, Citelli (2002, p. 6) diz que “generalizando um pouco a questão, é possível afirmar que o elemento persuasivo está colado ao discurso como a pele ao corpo”. Segundo este autor, se a palavra nasce neutra, isto é, em estado de dicionário, “ao se contextualizar, ela passa a expressar valores e ideias, transitando ideologias, cumprindo um amplo espectro de funções persuasivas às quais não faltam a normatividade e o caráter pedagógico” (CITELLI, 2002, p. 30).

É verdade que alguns gêneros exploram mais a argumentação que outros. O grau de argumentatividade presente numa fábula, não é o mesmo que encontraremos nas cartas de solicitação, haja vista que escrevemos a carta de solicitação com o objetivo primeiro de pedir algo a alguém ou a alguma instituição e, portanto, precisamos persuadir o nosso interlocutor a

concordar com o nosso ponto de vista a fim de que, assim, ele atenda nosso pedido. Para tanto, precisamos explorar os mecanismos argumentativos que envolvem a escolha de palavras mais simples ou mais complexas, construções frasais mais ou menos diretas, figuras de linguagem, os quais, em geral, podem ser mais bem selecionados quando se conhece o interlocutor.

Nas propostas de redação mais usuais atualmente nas escolas, a argumentação é exercitada, sobretudo, por meio do tipo de texto dissertativo, pois, embora nos últimos anos muitos livros didáticos tenham se voltado para o trabalho com gêneros variados, na prática o que orienta as atividades de produção textual na escola é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), sendo os outros gêneros trabalhados superficialmente, quando trabalhados. No Ensino Fundamental, entretanto, não há a obrigatoriedade de se preparar o aluno para uma determinada atividade de produção textual, o que ocorre no Médio; por esse motivo, outros gêneros podem ser bem aceitos e apresentar bons resultados.

Em tese, desenvolver a argumentação na carta é mais fácil, uma vez que o interlocutor está definido e, conforme enfatizam Furlan *et al.* (1993, p.47), “se é definido previamente quem é seu interlocutor sobre um determinado assunto, você tem melhores condições de fundamentar sua argumentação”. Os autores não fazem distinção entre os diferentes tipos de cartas, referindo-se simplesmente a “cartas argumentativas”, mas aplicando o posicionamento deles ao gênero em estudo, pode-se afirmar que:

o que diferencia a proposta da carta argumentativa da proposta de dissertação é o tipo de argumentação que caracteriza cada um desses tipos de texto. O texto dissertativo é dirigido a um interlocutor genérico, universal. Por outro lado, a proposta da carta argumentativa pressupõe um interlocutor específico para quem a argumentação deverá estar orientada. Essa diferença de interlocutores deve necessariamente levar a uma organização argumentativa diferente, nos dois casos. Até porque, na carta argumentativa, a intenção é frequentemente a de persuadir um interlocutor específico (FURLAN *et al.*, 1993, p.46).

Nesse contexto, a carta de solicitação figura como um gênero capaz de estimular o desenvolvimento da argumentação, além de servir como valioso recurso linguístico de interação. Acreditamos que esses jovens podem produzir cartas para além da sala de aula, para solicitar, mas também para reclamar, para representar um ponto de vista, para expressar-se e reivindicar direitos.

Com o objetivo de auxiliarem o professor na difícil tarefa de conduzir os alunos rumo a uma escrita autônoma e consciente há diversas metodologias, orientadas por diferentes correntes teóricas e posturas pedagógicas diversas, dentre as quais selecionamos o

procedimento de Sequências Didáticas, proposto pelo grupo genebriano do Interacionismo Sócio-Discursivo<sup>11</sup>, que tem ganhado força no país nos últimos anos e do qual falaremos no próximo item.

### 2.3 Sequências Didáticas

Modernamente há uma tendência de se “enfocar, em sala de aula, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, evidenciando as significações geradas mais do que as propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos” (ROJO e CORDEIRO, 2011, p. 10). É o que apregoa o trabalho com gêneros discursivos que, fortemente presente nos estudos de diversos teóricos da educação, a exemplo de Bakhtin (2011), Soares (2009), Koch (2006, 2012), e Marcuschi (2008, 2010), citados neste trabalho, ganhou força com a incorporação aos PCN de Língua Portuguesa, os quais trazem a seguinte redação:

os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou àquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998, p. 23).

Os gêneros, conforme figuram nos PCN, constituem formas tipificadas de linguagem que permeiam a vida em sociedade e que, por isso, precisam ser exploradas pela escola. Compete a esta instituição, mais precisamente às aulas de língua portuguesa, apresentar os alunos ao universo dos gêneros textuais, bem como às inúmeras possibilidades de comunicação que eles representam, preparando-os para utilizarem a língua satisfatoriamente nas mais variadas situações sociais, ampliando assim sua capacidade de leitura e de escrita.

Diante dessa realidade, trabalhar com gêneros discursivos na escola só fará sentido se os considerarmos, conforme Schneuwly e Dolz (2011, p. 61), como “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares”. Mas, para tanto, é preciso que as atividades propostas sejam sistematicamente planejadas de modo a impedir que, ao transformar-se em

---

<sup>11</sup> O Interacionismo Socio-discursivo compreende as condutas humanas como “ações situadas cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização” (BRONCKART, 1999, p. 13). Esse quadro teórico-metodológico está ancorado no interacionismo social, entendendo as práticas de linguagem situadas como os instrumentos maiores do desenvolvimento humano, e recebe forte influência da psicologia da linguagem.

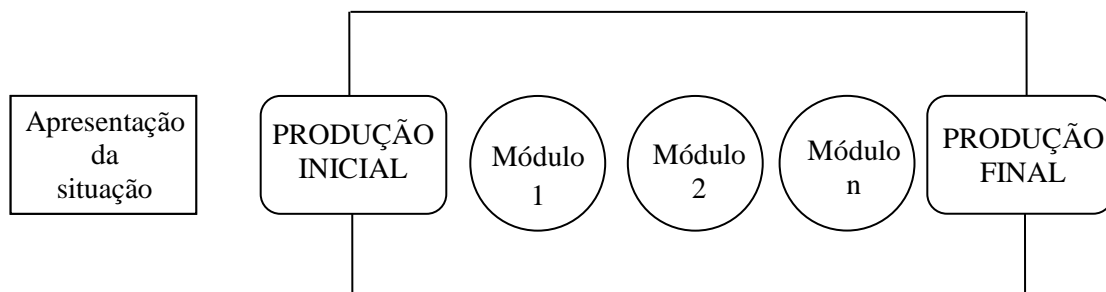
objeto de ensino, o gênero deixe de ser percebido e utilizado como instrumento de comunicação.

Sem pretensão de cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), propõem o trabalho com as sequências didáticas, que podem ser definidas como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82). A sequência didática, doravante SD, visa possibilitar aos alunos um contato mais profundo com novas práticas de linguagem ou com práticas dificilmente domináveis sem a intervenção escolar. De modo geral, sua finalidade é

ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

A estrutura básica de uma SD é: I. Apresentação da situação; II. Produção inicial; III. Módulos (ou oficinas definidas de acordo com o objetivo que se pretende alcançar, o desenvolvimento da turma, e resultantes de uma atividade constante de planejamento, observação e replanejamento); IV. Produção final. A organização da SD pode ser visualizada no esquema abaixo, disponível em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 83):

**Figura 1: Estrutura da sequência didática**



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2011, p. 83).

Na apresentação da situação descreve-se detalhadamente para os alunos a tarefa de expressão oral ou escrita que eles devem realizar, de modo que a turma construa “uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84). Os alunos precisam ser informados

sobre o projeto coletivo de produção do gênero, para que “compreendam o melhor possível a situação de comunicação na qual devem agir; qual é, finalmente, o problema de comunicação que devem resolver, produzindo um texto oral ou escrito” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 84). Para tanto, devem ser repassadas aos alunos indicações, como: que gênero será abordado, qual o suporte adotado, de que forma a produção será desenvolvida, quem participará dela e a quem ela dirigirá-se-á. Ademais, eles precisam perceber a importância dos conteúdos que irão trabalhar nas produções.

Apresentada a situação de comunicação, parte-se para a primeira produção dos alunos, por meio da qual o professor identificará os pontos mais fortes da turma e aqueles que necessitam de mais atenção. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.86), sendo a situação de comunicação suficientemente bem definida, “todos os alunos, inclusive os mais fracos, são capazes de produzir um texto oral ou escrito que responda corretamente à situação dada, mesmo que não respeitem todas as características do gênero visado”. À produção inicial, no entanto, não deve ser atribuída nota. Esse “primeiro lugar de aprendizagem” funciona apenas como regulador da SD, fornecendo ao professor as informações necessárias para que ele diferencie e até individualize seu ensino. A análise do texto inicial ajudará o professor a escolher, dentre as diversas atividades propostas, “aquelas que convêm a todos os alunos, aquelas que se reservam a apenas alguns e aquelas que devem ser descartadas” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 107).

Os problemas identificados na primeira produção são tematizados e trabalhados nos módulos, ou oficinas, com vistas a sua superação. Nessa fase, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p.87), a atividade de produção do texto é “decomposta, para abordar, um a um e separadamente, seus diversos elementos”. Nos módulos, trabalham-se problemas de diferentes níveis:

- Representação da situação de comunicação: O aluno deve criar uma imagem mais exata possível do destinatário e da finalidade do texto, da própria posição enquanto autor e do gênero visado;
- Elaboração dos conteúdos: De acordo com a função social do gênero podem ser utilizadas diferentes técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos, e o aluno precisa conhecê-las;
- Planejamento do texto: Diz respeito à estrutura mais ou menos convencional do texto, isto é, à sua estrutura composicional, numa abordagem bakhtiniana;

- Realização do texto: O aluno deve selecionar os meios de linguagem mais eficazes para a produção do seu texto, o que inclui adequar a linguagem adotada, o vocabulário e os organizadores textuais à situação de comunicação criada.

É importante variar as atividades e os exercícios trabalhados, “dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 89). Nesse sentido, três categorias de atividades e exercícios podem ser destacadas:

- As atividades de observação e de análise de textos: nessas atividades os alunos são levados a comparar vários textos, autênticos ou escritos com o intuito de evidenciar determinado aspecto textual;
- As tarefas simplificadas de produção de textos: atividades nas quais os alunos concentram-se em determinados aspectos da produção textual;
- A elaboração de uma linguagem comum: linguagem “técnica” que os alunos acabam absorvendo durante a realização da sequência e utilizam para falar sobre os textos, para criticá-los, e mesmo para melhorá-los.

Para o bom andamento da SD, faz-se necessário capitalizar as aquisições dos conhecimentos construídos sobre os gêneros, bem como do vocabulário técnico utilizado, e isso pode ser feito por meio de uma lista de constatações, lembretes ou glossário, durante o processo o professor acompanha de perto a evolução dos alunos e empreende uma avaliação formativa. O fechamento da SD se dá com uma produção final, ocasião em que o aluno põe em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. A avaliação ocorre nesse caso, mas deve ser somativa<sup>12</sup>, tendo como função classificar os alunos conforme níveis de aproveitamento previamente estabelecidos. Ao adotar o trabalho com as Sequências, o professor não pode visar apenas à nota, mas sim ao sucesso do aluno, a uma aprendizagem significativa.

A SD insere-se num projeto que motiva os alunos a escrever ou tomar a palavra. Nela não se propõe a reprodução mecânica de um modelo de gênero, mas a reflexão sobre o gênero em sua função social e sobre a língua em diferentes situações de comunicação. Dessa forma, as atividades que a compõem contribuem para a preparação dos alunos para “dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 93). Sem negar a importância da ortografia, os

---

<sup>12</sup> Segundo Bloom (1983, p.36) *et all*, a avaliação somativa “objetiva avaliar de maneira geral o grau em que os resultados mais amplos têm sido alcançados ao longo e ao final de um curso”.

problemas de escrita devem ser tratados no final do percurso, quando já tiverem sido aperfeiçoados outros níveis textuais.

A preocupação excessiva com a ortografia pode prejudicar o desenvolvimento da produção textual. Primeiro, porque o aluno, angustiado pela obrigação de escrever “corretamente”, esquece que está realizando, por meio do texto, uma atividade de linguagem que contempla outras dimensões. Segundo, porque o professor, preocupado apenas com os “erros ortográficos”, não se detém à qualidade geral do texto, tampouco a outros “erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 99). Um recurso interessante para a correção gramatical é a colaboração entre os alunos, que podem trocar os textos com os colegas e, orientados para essa tarefa, identificar e corrigir eventuais erros e escrita.

Vale destacar que, mesmo sendo um conjunto de atividades organizadas de maneira sistemática, não é possível prever todos os problemas possíveis de acontecer no decorrer do trabalho e, portanto, as SD estão abertas a modificações, adaptações e replanejamentos. Elas também não devem ser consideradas um manual a ser seguido passo a passo pelos professores, mas exemplos à disposição deles, haja vista que “só assumirão seu papel pleno se os conduzirem, através da formação inicial ou contínua, a elaborar, por conta própria, outras sequências” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 108), explorando de modo mais consciente e orientado outros gêneros.

O procedimento escolhido para aplicação da intervenção que nos dispusemos a realizar, assim como a fundamentação teórica que a embasou, contribuíram para a formatação de um trabalho que considera o ensino de escrita nas escolas numa perspectiva processual-discursiva, exigindo, assim, escrita, leitura, releitura, avaliação e reescrita; que concebe o gênero como resultado de práticas socioculturais historicamente constituídas; que busca estimular a autonomia do aluno em relação ao processo de escrita, levando-o a avaliar e reelaborar a própria produção; e que coloca o professor na posição de mediador do processo de aprendizagem do objeto de ensino - o gênero - e o aluno. No capítulo a seguir, exporemos as bases metodológicas que orientaram nossa intervenção e analisaremos as produções iniciais.

### **3 A ESCRITA DO GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO: Percurso metodológico e análise da produção inicial**

Neste capítulo apresentamos os procedimentos metodológicos utilizados para realizar a presente pesquisa. A princípio, estão caracterizados o contexto em que se deu a nossa investigação, os sujeitos que a integram e o *corpus* a ser analisado; em seguida, estão descritas as etapas da Sequência Didática por nós proposta, e analisadas as primeiras produções textuais dos alunos, com foco nos problemas identificados.

#### **3.1 Caracterização da pesquisa**

Ao professor atual não basta ensinar os alunos a codificarem e decodificarem a língua escrita, é preciso ir muito além disso, ajudando-os a encontrar sentido naquilo que está sendo ensinado e, conseqüentemente, aprendido. As décadas de ensino mecanicista e arbitrário levaram grande parte dos alunos a apresentar dificuldades no que diz respeito ao uso da língua, sobretudo a escrita, e mesmo os professores mais conservadores já devem ter percebido que “uma descrição-explicação do funcionamento da língua que se detenha no nível da frase é insuficiente para servir de base teórica ao ensino-aprendizagem do funcionamento do texto” (REINALDO, 2001, p. 88). A produção textual precisa exceder os limites da sala de aula e permitir ao aluno interagir com o mundo, transformando-o.

Nesse contexto, é nosso objetivo na pesquisa que ora se apresenta instrumentalizar os alunos alvo de nossa intervenção para reconhecerem e produzirem o gênero carta de solicitação a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social, investigando o desenvolvimento de habilidades e estratégias argumentativas, a partir da proposta de produção textual contextualizada do gênero e subsidiada por uma Sequência Didática.

O procedimento didático escolhido para a pesquisa sinaliza o seu caráter descritivo e intervencionista, uma vez que “tem como principal objetivo interpor-se, interferir na realidade estudada, para modificá-la. Não se satisfaz, portanto, em apenas explicar” (MORESI, 2003, p. 9). Não basta a esse tipo de pesquisa propor soluções para os problemas identificados, seu objetivo é, sobretudo, “resolvê-los efetiva e participativamente”.

A partir de diversos elementos linguístico-discursivos encontrados nos textos produzidos pelos alunos, em diferentes momentos da pesquisa, verificou-se a eficácia da Sequência Didática empregada para o ensino do gênero em foco. Assim, a pesquisa que ora se



apresenta vai além da simples observação, configurando-se como uma ação planejada de caráter educacional, com vistas a alcançar um resultado prático, a saber: o aprimoramento da capacidade de escrita do gênero em estudo por parte dos alunos alvo do projeto, o que a enquadra como uma pesquisa-ação, que, como o próprio nome pressupõe, vai além da construção de conhecimento, conduzindo também à prática social. Sandin Esteban (2010, p. 167) cita, como finalidade essencial da pesquisa-ação, não o acúmulo de conhecimento sobre o ensino ou a compreensão de determinada realidade, “mas, fundamentalmente, contribuir com informações que orientem a tomada de decisões e os processos de mudança *para a sua melhoria*” (*grifo da autora*). De acordo com Thiollent (1996), um dos principais objetivos dessa proposta é

dar aos pesquisadores e grupos de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para os quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído (THIOLLENT, 1996, p. 8).

Partindo de uma realidade local e voltando-se para essa mesma realidade, a presente pesquisa não apresenta resultados generalizáveis, embora possa, se confrontada com outras pesquisas semelhantes, contribuir para algum tipo de generalização. Conforme é comum entre as pesquisas da área das Ciências Humanas, as técnicas de pesquisa adotadas neste trabalho são de natureza qualitativa, abordagem que “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79).

De acordo com Moresi (2003), essa forma de abordagem do problema pesquisado “não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. (...) O processo e seu significado são os focos principais de abordagem”. (MORESI, 2003, p. 8). No caso da nossa pesquisa, a produção e a coleta dos textos se deram *in loco*, na própria sala de aula; o gênero em estudo já constava no conteúdo programado no planejamento anual de modo que não prejudicou o andamento do programa.

O assunto explorado para a elaboração das cartas partiu da realidade dos alunos, contribuindo não apenas para a sua formação escolar, mas também, e principalmente, para a sua formação cidadã. O que vai ao encontro da proposta de Sequências Didáticas idealizada por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2011), na qual se defende que a produção ocorra a partir da

própria necessidade ou contexto social em que se encontram os sujeitos, ou seja, do uso social da linguagem, o que inclui: as necessidades comunicativas dos sujeitos pesquisados, o contexto da pesquisa e da sala de aula, com as suas diversas condições sociais de produção e de uso da linguagem. Dessa forma, notadamente, o contexto da pesquisa é muito importante para o trabalho com base em Sequências Didáticas.

### **3.2 Contexto da pesquisa: delimitação do *corpus* e da instituição de ensino**

A pesquisa se concentrou em uma turma de nono ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada na zona rural do município de Pedro Régis (PB). Essa turma contava com um total de 15 (quinze) estudantes, com média de idade de 14 a 16 anos. Apenas dois alunos dessa turma estão fora da faixa-etária da turma, um rapaz de 18 anos e uma mulher de 28. 13 (treze) estudantes se dispuseram a participar de nossa intervenção, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) ou sendo expressamente autorizados pelos pais ou responsáveis, no caso dos menores de idade, mas durante a aplicação dos módulos, uma aluna foi transferida para outra cidade, um aluno acidentou-se, ficando impossibilitado de frequentar as aulas e participar das atividades, e outro deixou de comparecer sem justificativa aparente. Assim, o *corpus* do nosso trabalho ficou restrito a 20 (vinte) cartas de solicitação, o que corresponde à primeira e à última versões das cartas produzidas pelos dez alunos participantes da pesquisa.

A Escola na qual realizamos a intervenção, cujo nome foi omitido neste trabalho, oferece educação infantil e fundamental e se organiza da seguinte forma: pela manhã, funciona a primeira fase do fundamental dividida em quatro salas, na sala um ficam os alunos do pré-escolar; na sala dois, os do primeiro e segundo anos (classe multisseriada); na três, ficam os terceiro e quarto anos (também multisseriada), e na quatro, ficam os alunos do quarto ano que, no julgamento dos professores e da direção, apresentam melhor desempenho. A segunda fase do Ensino Fundamental funciona à tarde, com turmas únicas de sexto a nono ano. A escola não funciona à noite.

O corpo docente da escola é oriundo do município de Pedro Régis e de cidades circunvizinhas: Jacaraú, Sertãozinho, Curral de Cima, Itapororoca, na Paraíba, e Montanhas, no Rio Grande do Norte. A distância da escola e o difícil acesso em época de chuvas fazem com que os professores faltem com frequência, deixando os alunos sem aulas. O corpo docente provém quase exclusivamente das comunidades rurais de Cuité e Lajes, com exceção

de dois alunos que vêm da cidade de Pedro Régis, segundo os pais, fugindo da violência e superlotação da escola urbana.

Pertencentes, em sua maioria, a famílias de baixa renda, algumas marcadas por situações de vulnerabilidade econômica e psicossocial, parte dos sujeitos da nossa pesquisa apresentam distorção idade/série e, com poucas exceções, possuem considerável dificuldade para ler e produzir textos nas mais variadas situações de interação verbal.

É importante frisar que os resultados obtidos na pesquisa foram divulgados junto aos participantes, bem como na escola onde a intervenção foi realizada, de modo a atingir toda a comunidade escolar. Esse procedimento é indispensável a toda pesquisa que se proponha a intervir na realidade das instituições de ensino e contribuir para a melhoria da qualidade do serviço oferecido e/ou da aprendizagem dos alunos.

Destacamos que a nossa proposta de investigação foi submetida ao Conselho de Ética da Universidade Federal da Paraíba - UFPB, conforme anexo C, e para desenvolvê-la resguardamos o direito ao anonimato dos sujeitos nela envolvidos; dessa forma, não há identificação dos seus nomes nos textos por eles produzidos, nem na elaboração deste trabalho, tampouco os identificaremos em situações posteriores. Os nomes que aparecem em algumas produções (ANEXO F e ANEXO J) foram criados por nós e não correspondem ao aluno ou aluna que assinou a carta.

### **3.3 A proposta de intervenção**

Baseamos nossa intervenção na proposta de Sequências Didáticas idealizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que, sem pretensão de cobrir a totalidade do ensino de produção oral e escrita, considera o gênero textual um “meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2011, p. 61). Em uma sequência didática faz-se necessária a criação de contextos de produção precisos e de atividades variadas que permitam aos alunos: “apropriarem-se das noções, das técnicas e dos instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações de comunicação diversas” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 82), o que sinaliza a perspectiva interacionista adotada pelo grupo de Genebra.

Apoiando-se na dimensão interacional e sociodiscursiva da língua, a SD adota a avaliação formativa<sup>13</sup>, que se concentra no processo de produção e não no texto em si, diminuindo, dessa forma, a pressão por um resultado final e ajudando o aluno a lidar com as próprias dificuldades e a valorizar cada avanço. Para acompanhar a evolução dos alunos e intervir mais pontualmente nas suas dificuldades, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011), propõem que o trabalho com SD seja dividido em etapas: apresentação da situação inicial, produção inicial, módulos e produção final.

As etapas propostas pelos autores foram seguidas para a realização deste trabalho e estarão descritas a seguir. Como já dito anteriormente, a escolha do gênero, carta de solicitação, deveu-se ao fato de ele promover o uso da escrita, e também da leitura, na escola, com uma função social concreta: solicitar direitos e persuadir um interlocutor específico a tomar providências sobre alguma situação, estimulando dessa forma a capacidade de argumentação dos alunos e contribuindo para a sua formação cidadã, uma vez que a interação social através da linguagem é fortemente argumentativa e os alunos precisam dispor de meios para interferir na própria realidade de maneira consciente e crítica. A seguir, descreveremos as etapas da sequência didática desenvolvida por nós.

### **3.3.1 Apresentação da situação inicial**

#### **1º Encontro**

A apresentação da situação inicial foi dividida em dois momentos, cada um deles com duração de duas horas-aula. O primeiro encontro teve como objetivo apresentar aos alunos o projeto comunicativo que lhes seria proposto. Na ocasião, explicamos que eles participariam de uma pesquisa voltada à escrita de alunos da educação básica e reforçamos o quão importante seria a participação deles em todo o processo, descrevemos detalhadamente a tarefa de expressão escrita que deveriam realizar: produzir uma carta de solicitação na qual fosse solicitada solução para um problema real que os prejudicasse, e avisamos que a produção final seria encaminhada para a autoridade competente e que, portanto, não se tratava apenas de uma redação escolar como as que eles já estavam habituados a produzir.

---

<sup>13</sup> De acordo com Hadji (2001, p. 20), “uma avaliação formativa informa os dois principais atores do processo: O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico e poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros”.

Feito isso, buscamos reforçar junto à turma a ideia de que existem diferentes “tipos de textos”, com padrão, conteúdo e função facilmente identificáveis e que todos nós os produzimos nas diversas situações de interação em que nos inserimos diariamente. Para exemplificar, citamos experiências concretas de uso da linguagem dos próprios alunos por meio de alguns questionamentos, tais quais: Quando vamos ao médico, normalmente ele nos receita um medicamento. Qual é o texto que ele utiliza para fazer isso? E para justificar nossa ausência na escola, devido à consulta médica, que texto apresentamos? Que texto pode nos orientar para fazermos um bolo? Para nos mantermos informados acerca dos últimos acontecimentos a quais textos podemos recorrer? Quais textos podemos utilizar para nos comunicar com pessoas que estão distantes?

Essa atividade foi positiva, visto que os alunos conseguiram identificar os diferentes textos que permeiam as nossas atividades cotidianas e, a partir disso, pudemos retomar o conceito de gênero textual. Em resposta ao último questionamento, os alunos citaram a carta, o *e-mail*, a mensagem de texto, o fax e até mesmo o telegrama. Aproveitando-nos da carta citada na resposta dos alunos, seguimos com a apresentação do gênero que seria explorado nas atividades subsequentes. Como exemplo da carta pessoal, apresentamos à turma uma missiva real datada de 1906 (ANEXO D), oriunda do arquivo pessoal da família da pesquisadora. Pedimos, em seguida, que os alunos identificassem a função social do texto, os interlocutores e os aspectos tipológicos ligados à estrutura composicional do gênero (cabeçalho, vocativo, despedida).

Após a leitura da carta e breve explanação sobre a época, a grafia arcaica e a tradição de enviar cartas de luto com a tarja preta, os alunos responderam em duplas aos seguintes questionamentos: 1) O que é uma carta e para que ela serve? 2) Qual foi o objetivo da carta que acabamos de ler; isto é, por que motivo ela foi escrita? 3) Quem escreveu a carta (remetente) e para quem ele a escreveu (destinatário)? 4) Como vocês identificaram os interlocutores citados na questão anterior? 5) Como o remetente começou a carta? E como ele a concluiu? 6) Existem outros tipos de carta ou apenas carta pessoal? Quais são os outros tipos de cartas que vocês conhecem? 7) Além de hoje, vocês já escreveram/leram alguma carta? Em que situação?

As respostas foram socializadas oralmente e fizemos intervenções sempre que julgamos necessário, a fim de apontar caminhos que os alunos eventualmente não enxergaram e conceitos que eles ainda não dominavam, como aconteceu com as denominações remetente e destinatário, por exemplo. Os alunos apresentaram dificuldade para distinguir os tipos de carta existentes; para ajudá-los nessa tarefa, explicamos que, embora compartilhem uma

estrutura composicional característica, cada carta exerce uma função determinada, ou seja, é escrita com objetivos distintos em diferentes contextos, assumindo também denominações diversas: carta de leitor, carta de cobrança, carta aberta, carta de reclamação, carta de solicitação, entre outras.

Para apresentar o gênero aos alunos, escolhemos uma carta de solicitação (ANEXO D) na qual moradores de uma rua, que enfrentam sérios transtornos devido ao trânsito local, escrevem ao Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza e solicitam medidas para solucionar os problemas encontrados. Após a leitura do texto, pedimos que os alunos o decompusessem, de modo a identificar as partes que o compunham.

Começamos pelo conteúdo temático, na perspectiva bakhtiniana, e perguntamos aos alunos do que tratava o texto, ou seja, o que ele quis dizer e/ou realizar por meio de uma ação linguística. Pedimos, em seguida, que os alunos identificassem qual era o assunto da carta, se possível apontando o parágrafo em que ele aparecia, e qual a posição do remetente em relação a esse assunto. Salientamos que, visando a alcançar o seu objetivo, o remetente precisou sensibilizar o destinatário e fez isso por meio de argumentos. Assim sendo, pedimos que identificassem os argumentos que ele utilizou e imaginassem outros que também poderiam ser utilizados. Além disso, os estudantes foram orientados a destacar no texto as soluções propostas para a resolução do problema.

Quanto ao estilo verbal, indissolúvelmente ligado ao conteúdo temático e à construção composicional, o qual não se refere apenas à parte formal da língua, mas envolve o seu sentido e o modo de uso da língua, pedimos que os estudantes identificassem o remetente e o destinatário da carta e observassem se esses interlocutores eram retomados ao longo do texto. Perguntamos se a linguagem utilizada na carta era formal ou informal e por que o autor optou por uma variante e não pela outra. Os alunos levantaram algumas hipóteses e chegaram à conclusão de que a linguagem era cuidada porque se dirigia a uma autoridade e não a um parente ou amigo.

Explorando a construção composicional, solicitamos que eles observassem os dois textos estudados, dando atenção especial à forma como eles se organizavam e apontando quais as características relacionadas à estrutura que as duas cartas compartilhavam. Os alunos prontamente apontaram os seguintes elementos: local e data, vocativo, assunto, despedida, assinatura. Depois, pedimos que eles citassem outras formas de iniciar (vocativo) e finalizar (despedida) uma carta além das que constavam nas cartas lidas.

Apoiados nos dois exemplos estudados, reforçamos que, apesar de haver uma generalização da palavra carta, ambos constituem textos (gêneros) diferentes por

apresentarem diferentes funções. Os alunos não sentiram dificuldade para apontar qual deles era a carta pessoal e qual era a carta de solicitação. Para deixar claro que os usuários da língua dispõem de variadas possibilidades para solicitar algo, apresentamos um quadro com algumas formas de solicitação por escrito na sociedade (ANEXO E). Nele, além da carta de solicitação, tínhamos o bilhete, o abaixoassinado, o panfleto ou cartaz, e a mensagem (*e-mail* e *sms*), seguidos das informações de quem escreve, de quem lê, e de onde circula cada um desses gêneros. Essas informações, no entanto, estavam embaralhadas e os alunos tiveram que organizá-las de acordo com cada um dos gêneros.

Em seguida, selecionamos trechos do texto em estudo e propusemos uma atividade com os organizadores textuais (ANEXO E) utilizados pelo autor para relacionar as partes do texto e ligar os argumentos. Acreditamos que essa atividade foi importante para que os alunos iniciassem a primeira produção reconhecendo a necessidade de organizar as ideias e os efeitos de sentido que os operadores argumentativos exercem no texto.

Para o encontro seguinte, solicitamos que os alunos observassem e/ou fizessem uma pesquisa (junto aos familiares, amigos e vizinhos) e trouxessem um problema existente na comunidade ou mesmo na escola, indicando ainda: por que isso era um problema, quem poderia resolvê-lo, por que esse alguém deveria resolver o problema e como o faria. Essa atividade poderia ser feita individualmente ou em dupla

## **2º Encontro**

No segundo encontro, retomamos brevemente os aspectos relacionados ao gênero carta de solicitação discutidos no encontro anterior: conteúdo temático, estrutura composicional, linguagem, contexto de produção e de recepção, sempre com vistas à dimensão sociodiscursiva do gênero. Em seguida, partimos para a discussão da realidade local, tanto dentro quanto fora da escola. Na ocasião, os alunos foram orientados a expor os problemas pesquisados, explicando: por que consideravam a situação exposta problemática, por que ela deveria ser tratada como prioridade, quem poderia resolver o problema e de que forma.

Essa atividade foi útil para que eles refletissem sobre a própria realidade e assumissem a postura de cidadãos, atuando ativamente no contexto no qual estão inseridos, alguns alunos expuseram mais de um problema. Além disso, eles puderam conhecer e discutir problemas que não os envolviam diretamente, mas que prejudicavam os seus colegas, exercitando o ouvir o outro e ampliando a sua própria percepção da realidade.

Os alunos oriundos da comunidade de Lajes - PB citaram a falta de água, a péssima condição das estradas vicinais, houve reclamações sobre a falta de policiamento; voltando-se para a realidade escolar, reclamaram do barulho dos ventiladores, dos banheiros (utilizados por meninas e meninos), da falta de espaço para eventos, da falta de uma área coberta para praticar educação física em dias de chuva (eles utilizam um terreno cedido por um morador e localizado relativamente próximo à escola), do hábito de deixá-los do lado de fora da escola (no sol ou na chuva) enquanto se limpa a escola durante a troca de turnos e do barulho provocado pelos alunos durante os horários vagos.

Acreditamos que debater o tema com os alunos, oferecendo subsídio para que formem o próprio ponto de vista é fundamental para que eles escrevam bem. Não há como produzir um bom texto, se nos faltarem ideias ou informações sobre o que dizer, “por isso é relevante o cuidado da escola em promover leituras, consultas, debates, discussões sobre temas diferentes, respondendo, assim, à necessidade de deixar os alunos em condições de terem o que dizer” (ANTUNES, 2007, p. 47), conforme buscamos fazer na presente intervenção.

Após a exposição dos problemas e de uma discussão sobre eles, chegamos – os alunos e nós – à conclusão de que o maior problema naquele momento, cuja solução seria possível em médio prazo, seria a falta de espaço na escola, deveríamos, portanto, solicitar ao prefeito do município a ampliação da escola, com a construção de um espaço que pudesse ser usado em diversas ocasiões, resolvendo vários dos problemas citados. Salientamos que nossa proposta está em consonância com o que apregoa os PCN, pois faz da sala de aula um espaço de reflexão onde cada sujeito tem direito à palavra e onde essa palavra encontra ressonância no discurso de outros. De acordo com o que orienta o documento, planejamos, implementamos e dirigimos uma atividade didática “com o objetivo de desencadear, apoiar e orientar o esforço de ação e reflexão do aluno, procurando garantir aprendizagem efetiva (BRASIL, 1998, p. 22).

Ademais, acreditamos que a atividade aqui exposta está de acordo com o que indica os PCN de terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (BRASIL, 1998, p. 58), uma vez que a proposta de produção do gênero textual elaborada considera as condições de produção necessárias (finalidade, especificidade do gênero, lugares preferenciais de circulação, interlocutor eleito) a fim de que o aluno compreenda o que irá fazer e saiba como fazê-lo. Essa ação implica ainda a utilização de procedimentos diferenciados para a elaboração do texto (estabelecimento de tema, levantamento de ideias e dados, planejamento, rascunho, revisão com intervenção do professor e a versão final), metodologia que já está contemplada na organização da SD.



### **3.3.2 Produção inicial**

Após a definição de uma temática comum e das orientações acerca do interlocutor e do gênero, de modo geral, os alunos realizaram, em sala de aula, a produção inicial. Foi com base nesse primeiro texto que identificamos as dificuldades enfrentadas pelos alunos e selecionamos os problemas a serem trabalhados nos módulos, com vistas à elaboração do texto final.

Nossa análise constatou que as maiores dificuldades dos alunos estavam relacionadas à informatividade e à argumentação do texto, aos mecanismos de coesão e ao padrão culto da língua. Os resultados dessa etapa serão descritos a seguir.

### **3.4 Análise da produção inicial**

A seguir, será apresentada a análise das primeiras produções textuais dos alunos com as suas respectivas transcrições, feitas integralmente ou de forma parcial, dependendo do problema avaliado. A identificação dos excertos se dá com a sigla PI (produção inicial) acompanhada de um número de 1 a 10 (total de participantes da intervenção) e a transcrição corresponde à escrita original dos alunos. Salientamos que, posto que houvesse nos trechos selecionados problemas de naturezas diferentes, concentramos nossa análise nos mais expressivos, um por vez.

Vale destacar que nossa apreciação apoiou-se nos estudos bakhtinianos sobre os gêneros textuais/discursivos, os quais abordam: o conteúdo temático, que envolve não apenas o assunto, mas também a situação social e a intenção do falante; o estilo verbal, que diz respeito à parte formal da língua, ao sentido e à forma como ela é utilizada; e a estrutura composicional, que se refere ao modo como os enunciados são organizados numa dada esfera social.

Baseamo-nos também, para fomentar nossa análise nos elementos apresentados na tabela de desconstrução do gênero, proposta por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), que inclui a presença de organizadores lógico-argumentativos e enumerativos, expressões que implicam o enunciador e o destinatário, expressões que sustentam a argumentação do enunciador e marcas modais para dar sua opinião, além de atentarmos para o respeito às normas gramaticais, indispensáveis à escrita de um texto no padrão formal culto.

Salientamos que a avaliação dos textos não se concentrou na procura de erros ortográficos, haja vista que nosso objetivo não é apontar as falhas dos alunos, mas identificar

as suas dificuldades e buscar meios de superá-las. Entendemos, em consonância com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011, p. 99), que a produção textual acaba sendo prejudicada pela preocupação excessiva com a ortografia; primeiramente, porque o aluno sente-se na obrigação de escrever corretamente e esquece ou menospreza outras dimensões importantes à realização da atividade de linguagem que deve cumprir; e, em segundo lugar, porque o professor, ao se concentrar apenas na procura de “erros ortográficos”, não se detém à qualidade geral do texto, tampouco a outros “erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação etc” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 99) e, portanto, a avaliação do texto não contribui para que o aluno melhore as próximas produções.

Explicitados os princípios que nortearão nossa análise, passaremos à análise das primeiras produções textuais.

### **3.4.1 Aspectos característicos do gênero - Conteúdo temático**

A carta de solicitação, como a própria denominação sugere, dirige-se a um determinado interlocutor para solicitar a resolução de algum problema, que pode ser particular ou coletivo; para tanto, é preciso persuadir esse destinatário por meio de argumentos e dar-lhe todas as informações que sejam necessárias para que ele entenda o problema e possa resolvê-lo. Ao analisar os textos correspondentes à primeira produção dos nossos alunos, percebemos que eles demonstraram dificuldades tanto no que se refere à argumentação quanto à informatividade. Analisaremos esses dois aspectos problemáticos das produções nesse subcapítulo, começando pela argumentação.

A finalidade da argumentação, de acordo com Perelman (1999, p. 29), “não é deduzir consequências de certas premissas, mas provocar ou aumentar a adesão de um auditório às teses que se apresentam ao seu assentimento”. No gênero em estudo, a escolha dos argumentos é muito importante para que o remetente alcance o seu interlocutor e, assim, tenha sua solicitação atendida por ele. Todavia, as primeiras produções analisadas, demonstraram grande dificuldade da parte dos alunos para selecionar, organizar e desenvolver a argumentação, o que culminou em textos redundantes e pouco profícuos, como podemos perceber no quadro a seguir:

### QUADRO 1 – Argumentação – Produção inicial

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“tem que fazer uma quadra quê nós estar precisando muito e outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”.
PI2	“Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço, que também causa muito barulho”.
PI3	“Como todos sabem, a escola não é muito grande precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando as outras turmas que estão com aulas”.
PI4	“a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula”. “Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos. Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.
PI5	“Enfim, queremos que V. Exa. fazece uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vagas, fosse jogar para não ficamos nus corredores. E também uma lanchonete com banco e mesa para nós lancha cada um na sua mesinha bem organizada”.
PI6	“quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos, alguns vão pra fora mais é muito perigoso porque é perto da estrada e corre perigo de alguém ser atropelado, e quando é aula vaga os alunos ficam atrapalhando os alunos de outras salas e nos não temos onde fazer festas, brincadeiras e gincanas”.
PI7	“queremos que V. Exa. faça um ginásio de esportes para quando nós estive em aula vaga, não ficar a trabalhando as outras aulas porque não temos onde ficamos isto é um grande problema para todos nós dessa escola (...) Queremos que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando”.
PI8	“Nós alunos da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. a anos estamos sofrendo com a falta de espaço, nos fizemos várias apresentações na rua porque dentro da escola , não tem espaço, passavam carros e motos se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.
PI9	“Nós estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e etc”.

PI10	“estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.
------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Os argumentos encontrados nas primeiras produções dos alunos se basearam quase exclusivamente na experiência, o que os coloca, de acordo com a classificação proposta por Perelman (1999), entre os argumentos de enquadramento do real. Esse tipo de argumentação, segundo Breton (1999, p.82), baseia-se “em uma prática efetiva no domínio em que o orador se exprime”. No caso da nossa intervenção, a maioria dos argumentos foi retirada na vivência dos alunos dentro do ambiente escolar; todavia, mesmo vivenciando o problema e tendo refletido sobre ele antes do momento da escrita, muitos alunos apresentaram dificuldades para selecionar e organizar os argumentos, bem como para desenvolver a argumentação, conforme podemos constatar na análise que segue.

No texto PI1, o aluno relaciona a necessidade de construção de uma quadra no colégio à falta de merenda, misturando um tema que não contribui para aumentar a adesão do prefeito à sua tese. Confusão parecida pode ser encontrada no texto PI5, no qual o aluno solicita a construção de uma quadra que tenha “uma lanchonete com banco e mesa<sup>14</sup> para nós lancha cada um na sua mesinha bem organizada”, o que nos leva a crer que, na verdade, ela gostaria que o colégio dispusesse de um refeitório e não de uma quadra.

Mesmo quando o tema é mantido, os alunos demonstram dificuldade para desenvolver a argumentação. Em PI2, por exemplo, o argumento principal que justifica a necessidade de um espaço na escola que comporte todos os alunos é o barulho provocado pelos estudantes em horários vagos, o que atrapalha as turmas que estão em aula. Contudo, o produtor não organiza bem essas ideias e o texto fica confuso, prejudicando a argumentação: “Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço, que também causa muito barulho”.

Apoiando-se na carta analisada no começo da intervenção, o autor do texto PI3 utiliza um fato de conhecimento do seu interlocutor: “Como todos sabem, a escola não é muito grande”, para sustentar a tese de que se faz necessário um espaço/lugar para que os alunos que estejam com horários vagos possam ficar, impedindo, assim, que eles fiquem nos corredores

---

<sup>14</sup> Nas transcrições dos textos produzidos pelos alunos, manteremos a escrita original, sem alterações na forma.

atrapalhando os demais. Ele apela ainda para a emoção, buscando estabelecer um vínculo afetivo com o interlocutor ao afirmar que o atendimento à solicitação feita “conseguiria desenvolver-nos a tranquilidade que nunca tivemos”. Já em PI10, se recorre a um argumento de causa para fundamentar a tese, ao afirmar que “nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”, o que significa que, construindo-se o espaço adequado, as turmas concluintes poderiam enfim fazer a inédita formatura.

Estratégia semelhante é utilizada pelo produtor de PI9, quando recorre a fatos de conhecimento do interlocutor: “como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos”; todavia, na sequência, ele cita regras que fazem parte do regimento interno da escola e que foram estabelecidas justamente pela falta de estrutura do prédio, afirmando que elas são de conhecimento do prefeito, o que não necessariamente é verdade: “como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e etc.”. Como não houve anteriormente uma reclamação formal sobre o problema, não há como garantir que o prefeito esteja ciente das informações apresentadas, como foi afirmado no texto.

Defendendo a mesma tese de que é necessário construir um espaço no colégio para os alunos ficarem em horários vagos, o texto PI7 apresenta dificuldades para desenvolver a argumentação, que se sustenta basicamente no mesmo argumento (o incômodo barulho provocado pelos alunos nos corredores). Ora o aluno pede a construção de um ginásio, ora de uma quadra, mas não aponta outras razões para que seu pedido seja atendido, limitando-se apenas ao tumulto provocado nos momentos de horários vagos.

Já em PI4 o aluno consegue desenvolver melhor a argumentação, citando que, além de acomodar os alunos que estiverem sem aulas, impedindo-os de atrapalharem as outras turmas, o espaço cuja construção é solicitada pode servir para a realização de palestras e mesmo para entreter os alunos ociosos, com passatempos, atividades físicas e “outros tipos de diversão” não especificados.

Argumento diferente dos citados pela maioria dos alunos foi utilizado no texto PI6, que chama atenção para o fato de, dada a inexistência de um espaço adequado, no intervalo alguns alunos saírem da escola e ficarem nas suas imediações, o que “é muito perigoso porque é perto da estrada e corre perigo de alguém ser atropelado”. Seguindo a mesma linha argumentativa, o produtor de PI8 cita como exemplo dessa ameaça as festividades realizadas na instituição de ensino durante o ano letivo e nas quais, segundo ele, aconteceram “várias

apresentações na rua porque dentro da escola não tem espaço”; sem precisar o contexto, o aluno afirma que na ocasião transitavam normalmente carros e motos próximo aos estudantes e, caso viesse um carro grande (caminhões, tratores ou ônibus), eles precisariam deixar a via livre, prejudicando a apresentação.

Além dos aspectos relacionados ao desenvolvimento da argumentação, o conteúdo temático de um gênero determina a quantidade de informações que o autor deve veicular sobre o tema. Alguns gêneros exigem que as informações sejam minuciosamente detalhadas, como é o caso do edital, já em outros não é necessário aprofundamento, mas sempre é importante haver equilíbrio entre a quantidade de informações já conhecidas e as novas, a fim de tornar a leitura mais interessante. É justamente a capacidade de distribuir essas informações e o grau de previsibilidade delas que garantirão a informatividade do texto.

Sobre a informatividade, Koch (2015) explica que um texto repleto de informações conhecidas caminha em círculos, falta-lhe a progressão necessária à construção do mundo textual. Por outro lado, é cognitivamente impossível a compreensão de textos compostos exclusivamente por informações novas, visto que faltam ao leitor as âncoras necessárias para o seu processamento. As informações veiculadas pelo texto também não devem ser previsíveis, haja vista que quanto mais previsível, menos informativo será o texto. Nas palavras da autora,

a continuidade de um texto resulta, portanto, de um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão. Remete-se a algo que já está gravado na memória do interlocutor e acrescentam-se as informações novas, que por sua vez, passarão também a constituir suportes para outras informações (KOCH e ELIAS, 2015, p. 206)

A carta de solicitação é um gênero que requer alto nível de informatividade, mas sem exageros ou rodeios. Analisando as primeiras produções realizadas pelos alunos, constatamos que a repetição de informações (ou redundância) foi um dos problemas referentes à macroestrutura textual, responsáveis pelo baixo grau de informatividade na maioria das cartas, ao lado da falta de complementação das ideias e da utilização de termos generalizadores como “problemas” e “espaço”, sem uma contextualização adequada, como se pode observar no quadro 2, a seguir.

**QUADRO 2 – Informatividade – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI4	“Nós estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos necessitando de um espaço para

	<b>eventos e horários vagos”.</b>
PI5	“Nós, estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuité”.
PI8	“nos fizemos várias apresentações na rua porque dentro da escola , não tem, passavam carros e motos se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.
PI10	“Pois estamos precisando de um <b>território</b> , porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Em PI4 o aluno expõe a necessidade de um espaço para eventos e horários vagos, mas não deixa claro que espaço seria esse, tampouco a que eventos se refere (festas, prática esportiva, reuniões). Ele desenvolve toda a sua carta repetindo a informação de que a escola é pequena e não dispõe de espaço, dessa forma o seu texto não avança e mantém-se com baixo grau de informatividade. Esse foi um problema comum em todos os textos que, ao repetirem sempre as mesmas informações, não conseguiriam despertar uma expectativa ou manter o interesse do leitor.

O autor de PI5 refere-se à escola apenas como escola, partindo do pressuposto de que o prefeito sabe que ele está falando do colégio que leva esse nome; contudo, mesmo essa informação sendo conhecida pelo prefeito, é importante que os alunos a referenciem corretamente, inclusive devido à formalidade que o gênero e a situação de comunicação exigem.

O texto PI8 cita, como dado, as várias apresentações realizadas na rua devido à falta de espaço na escola, mas não cita quais apresentações foram essas ou em que ocasiões ocorreram, o que seria importante para a progressão temática do texto e o desenvolvimento da argumentação. O aluno concluiu seu texto dizendo: “Por isso nós alunos da escola Xxxxxx estamos solicitando que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc.”, apresentando, claramente, dificuldade para inserir informações novas e mantendo previsíveis as apresentadas.

O uso equivocado do vocábulo “território”, presente na carta PI10, também contribui para a baixa informatividade do texto, seu sentido é impreciso, vago, não sabemos exatamente o que está sendo solicitado na carta. O aluno também não completa as informações, simplesmente as expõe em sequência, sem desenvolver nenhuma delas: “quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.

Destacamos, respaldados por Koch (2015), que os elementos do nível macroestrutural do texto, responsáveis pela introdução de novos referentes, são também importantes para a paragrafação. Assim, os alunos apresentaram dificuldades para dividir o texto em parágrafos, o que é necessário no gênero em estudo. Quatro alunos (PI4, PI6, PI8, PI9) escreveram a carta em um único parágrafo e, mesmo fazendo a divisão, o restante não demonstrou saber como distribuir as informações em parágrafos diferentes, como podemos perceber a seguir no trecho retirado do texto PI10, no qual o aluno separa indevidamente um período composto que devia estar separado apenas por vírgula.

*Nós alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos com um grande problema.*

*Pois estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.*

Essa falha, no entanto, não chega a comprometer a compreensão global do texto, diferente do que ocorre no PI4, em que a falta de critério para a paragrafação, associada à ausência de pontuação, dificulta a compreensão do texto:

*“Nós estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos necessitando de um espaço para eventos e horários vagos.*

*Porque a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula.*

*Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos.*

Por vezes, os alunos parecem mudar de parágrafo ao iniciarem um período novo, demonstrando a falta de critérios para a paragrafação, que deixa de ser usada como recurso gráfico para indicar mudanças de direção ou de perspectiva no texto. Esse problema presente em todos os textos pode estar associado à dificuldade enfrentada por eles para delimitar a



estrutura tripartidária do texto, correspondente à apresentação da ideia principal da carta, com as justificativas da solicitação; ao desenvolvimento da argumentação, que pode se dar por exemplos, evidências, comparações, argumentos de autoridade, dentre outros; e ao desfecho, que pode conter sugestões, o reforço da solicitação, ou mesmo um agradecimento prévio.

### 3.4.2 Aspectos característicos do gênero – Estilo linguístico

O conteúdo temático torna-se inteligível a partir da composição e do estilo do texto. Este contempla as escolhas linguísticas feitas para dizer aquilo que queremos e gerar o sentido desejado, ou seja, inclui o vocabulário adotado, a sintaxe (opção pela ordem direta ou por inversões, por exemplo), o registro linguístico (formal/informal), entre outros aspectos gramaticais. Outra forma de o autor demonstrar o seu posicionamento em relação ao que está sendo dito no texto é o uso de modalizadores.

No que diz respeito à modalização, não encontramos grandes problemas. Todos os textos apresentaram modalizadores e o fizeram satisfatoriamente, como podemos perceber no quadro a seguir:

**QUADRO 3 – Modalizadores<sup>15</sup> – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“ <b>tem que fazer</b> uma quadra quê nós estar precisando muito (...) espero que você saiba que nós <b>precisamos muito</b> ”.
PI2	“ <b>sugerimos</b> que V. S <sup>a</sup> . inicie a criação de uma quadra, para ter mais espaço e lazer, esta quadra também poderia contribuir a comunidade e as nossas aulas de educação física, pois quando chove nós não podemos realizar essa aula. <b>Espero</b> que os pedidos sejam ouvidos pela V. S. <sup>as</sup> ”.
PI3	“ <b>Acreditamos</b> que isso resolveria esse problema de uma vez, e conseguiria desenvolver-nos a tranquilidade que nunca tivemos”.
PI4	“Nós alunos <b>acreditamos</b> que esse problema possa ser resolvido peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.
PI5	“Nós, estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuitê <b>queremos</b> que V. Exa. Faça um espaço para quando nós estive em aula vaga ficamos”.
PI6	“Esse ginásio <b>seria</b> um bom espaço para nós. Pois <b>teríamos</b> um bom lugar para nós praticar esportes, dança e brincadeiras e os alunos não <b>teriam</b> que ficar

<sup>15</sup> Em nossa análise, utilizamos a classificação dos modalizadores proposta por Nascimento (2009 e 2010), que os divide em epistêmicos, deônticos ou avaliativos.

	atrapalhando os alunos e no intervalo (...) se Vossa excelência nos ajudar nós <b>iriamos</b> agradecer muito”.
PI7	“ <b>Queremos</b> que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando (...) <b>queremos</b> que V. Exa. possa resolver este problema”.
PI8	“ <b>estamos solicitando</b> que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc...”.
PI9	“nós alunos <b>pensamos</b> que uma boa solução era construir uma quadra de esportes porque <b>poderia</b> servi de espaço para os alunos ficarem em aula vaga <b>poderíamos</b> botar alguns joguinhos dentro”.
PI10	“ <b>Se caso possa</b> nos ajudar agradecemos muito”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Assumindo uma postura autoritária, o autor de PI1 se utiliza da modalização deôntica de obrigatoriedade “tem que fazer”, para tratar o conteúdo do enunciado como algo que deve ocorrer obrigatoriamente e, portanto, o interlocutor deve obedecer a esse conteúdo, não há escolha. Discurso mais tolerante é assumido nos textos em que os autores optam pela modalização deôntica volitiva, classificada, por Nascimento e Silva (2012), como aquela em que o modalizador expressa um desejo ou vontade por parte do locutor. Segundo os mesmos autores (p. 81), além de materializar no enunciado a vontade do falante, “a modalização deôntica volitiva pode funcionar como uma estratégia argumentativa-pragmática através da qual um locutor pode pedir ou solicitar a seu interlocutor que realize algo que deseja”, essa estratégia é utilizada nos textos (PI2, PI5, PI7, e PI8), que trazem expressões como: “Espero que os pedidos sejam ouvidos”, “queremos que V. Exa. Fassa” e “estamos solicitando”.

Quase-asseverativa é a modalização encontrada nas cartas PI3, PI4, PI6 e PI9, nas quais o falante considera o conteúdo da proposição quase certo ou como uma hipótese a ser confirmada e por isso não se responsabiliza pelo valor de verdade da proposição. Esse tipo de modalização permite que o locutor diga algo a seu interlocutor sem se responsabilizar pelo dito, uma vez que o conteúdo é passado como uma possível verdade. “Acreditamos que isso resolveria esse problema”, “seria um bom espaço para nós. Pois teríamos um bom lugar para nós”, “poderia servi de espaço para os alunos”.

A modalização se fez muito visível na forma como os sujeitos envolvidos na nossa pesquisa concluíram as suas cartas. O PI1 a concluiu dizendo: “**espero** que você saiba que nós **precisamos muito**”, manifestando desejo, o que configura o caráter volitivo da modalização. Além da noção de volição, observa-se a presença da modalização deôntica de obrigatoriedade, expressa pelo verbo **precisar**, na expressão “precisamos muito”, que é acentuada pelo modalizador avaliativo **muito**. Em outras palavras, verifica-se o fenômeno da coocorrência de

modalizadores, em que o modalizador avaliativo acentua o caráter de necessidade já expressa pelo modalizador deôntico de obrigatoriedade. Essa necessidade é de natureza interna e funciona como um argumento que fundamenta o desejo expresso pelo locutor, no enunciado.

Metade dos alunos participantes da pesquisa (PI3, PI4, PI5, PI7, PI8) optou por utilizar o mesmo fecho, ou expressão de despedida, utilizado na carta estudada no começo da intervenção (**Certos** de sua atenção, agradecemos), em que o uso do adjetivo “certos” indica a certeza do falante (modalizador epistêmico asseverativo) de que o prefeito prestará atenção ao que foi exposto na carta e, ciente da situação, tomará as medidas cabíveis.

O PI10 despediu-se do seu interlocutor com a expressão: “Se **caso** possa nos ajudar agradecemos muito”, em que a conjunção “caso” acumula as funções de modalizador epistêmico quase-asseverativo, indicando possibilidade, e operador argumentativo, introduzindo condição. O autor da carta não dá como certo o atendimento ao seu pedido, mas condiciona o agradecimento (ênfatisado pelo intensificador “muito”) ao cumprimento do que fora solicitado.

A forma com que são apresentados os dados, com base nas lúcidas palavras de Perelman e Tyteca (1996, p. 185), “não se destina somente a produzir efeitos argumentativos relativos ao objeto do discurso; pode também oferecer um conjunto de características relativas à comunhão com o auditório”. Ainda de acordo com os autores, todo sistema linguístico implica regras formais de estrutura que unem os seus usuários, essas regras vão desde a adequação do vocabulário até a manutenção do tratamento dispensado ao interlocutor, que, no caso da carta de solicitação deve manter a formalidade exigida pela comunicação oficial.

Os alunos apresentaram dificuldade para utilizar e manter a formalidade no texto, transitando entre o tratamento formal e o informal, o que pode ser visualizado no próximo quadro:

**QUADRO 4 – Formalidade – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“espero que você saiba que nós precisamos muito”.
PI2	“Obrigado por tua atenção”.
PI3	“Solução seria se tivéssemos espaço disponível para os alunos livres, tipo uma quadra para os alunos poderem utilizar, que tivessem alguns jogos tipo: xadrez, damas e outras coisas”. “sugerimos que <b>V. S<sup>a</sup></b> . inicie a criação de uma quadra, (...). Espero que os pedidos sejam ouvidos pela <b>V. S.<sup>a</sup></b> ”.
PI6	“Obrigado pela atenção de Vossa Excelência. <b>Um grande abraço</b> dos alunos da escola <b>Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx</b> ”.
PI7	“Nás outras escolas <b>tem</b> um ginásio de esporte”.
PI9	“Por conta que <b>ajente</b> só joga futebol de campo nos jogos

	escolares <b>ajente</b> não cocegue jogar direito”.
PI10	“nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma <b>colada</b> com a outra o corredor é pequeno”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Em PI1, o aluno começa se dirigindo ao prefeito como Vossa Excelência, mas não consegue manter a formalidade do tratamento ao longo do texto e utiliza o *você*. Segundo explica Castilho (2010, p. 193), no tratamento, “usa-se *você* quando há intimidade, e o *senhor* nas situações formais. (...) Nas regiões em que se mantém *tu* no tratamento informal, o pronome *você* marca certo distanciamento”. Cunha e Cintra<sup>16</sup> (2001, p. 292) acrescentam que o *você* substitui o *tu* como forma de tratamento íntimo e também é empregado, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior.

O PI2 utiliza-se do pronome “tua”, de segunda pessoa, para retomar “Vossa Excelência” e, quando opta pela forma abreviada, traz “V. S.<sup>a</sup>” (Vossa Senhoria), ao invés de “V. Ex.<sup>a</sup>”, que estaria adequada ao prefeito. Esse mesmo problema de correspondência foi encontrado em PI3: “sugerimos que V. S.<sup>a</sup> inicie a criação de uma quadra”. A interlocução presente em PI6 fica restrita ao uso do Vossa Excelência, mas o aluno se despede do seu interlocutor com “um grande abraço”, forma que estaria adequada a uma carta pessoal, mas não à carta em processo de produção.

Comum na conversação espontânea e em textos menos formais, encontramos nos textos em processo de produção o uso do verbo “ter”, tomado como equivalente a “haver”: “tem muita gente” (PI1), “Nás outras escolas tem um ginásio” (PI7), “não tem espaço” (PI8 e PI10). Abordando o assunto na Nova gramática do português contemporâneo, Cunha e Cintra (2001, p. 131) afirmam que “na linguagem coloquial do Brasil é corrente o emprego do verbo *ter* como impessoal, à semelhança de *haver*”, os autores ilustram a afirmação citando os escritores autores Carlos Drummond de Andrade e Manuel Bandeira, que utilizaram em seus textos aquilo que Bechara (2003, p. 421) denominou de “erro no emprego do verbo *ter* por *haver*”.

O registro informal em PI9 é evidenciado pelo uso do sintagma nominal “a gente”, erroneamente grafado (*ajente*), no lugar de *nós*, mais adequado à situação de produção. Neves (2000, p. 469) explica que, na linguagem coloquial, o *a gente* é empregado como um pronome pessoal para “fazer referência à primeira pessoa do plural (= nós)”, chegando-se a fazer a

<sup>16</sup> Apesar do nosso trabalho se pautar numa perspectiva interacional da língua, a intervenção é voltada para alunos do 9º ano do ensino fundamental, para os quais as abordagens e conceitos propostos pelas gramáticas normativas são essenciais. Nesse contexto, utilizamos essas gramáticas na elaboração dos módulos e na posterior análise das produções, ao lado de outras, funcionalistas, como a de AZEREDO (2008).

concordância plural com a expressão; e “para referência genérica, incluindo todas as pessoas do discurso”. Sobre a presença da forma “a gente” nas gramáticas tradicionais, Vianna (2006, p. 16) afirma que estas incluem apenas o nós no quadro dos pronomes retos, enquanto *a gente* ocupa um status indefinido, sendo classificado ora como pronome pessoal, ora como forma de tratamento. Ademais, o uso dessa forma como alternativa ao pronome é registrado apenas na linguagem coloquial, não sendo considerado para a escrita, prova disso é que Rocha-Lima (2014), sequer cita essa possibilidade linguística tão utilizada pelos falantes em sua Gramática Normativa da Língua Portuguesa.

Os alunos apresentaram a tendência para aproximar a produção escrita da oralidade, o que se torna evidente até mesmo pela escolha do vocabulário, como podemos observar em “as salas são uma colada com a outra”, trecho retirado no texto PI10. Para tornar o texto mais formal, o termo “colada” poderia ser substituído por “próximas”, por exemplo, o que tornaria o enunciado mais adequado inclusive semanticamente. Além disso, encontramos nas primeiras produções dos alunos passagens com problemas relacionados à segmentação gráfica, à grafia correta das palavras, às concordâncias verbal e nominal, e à correspondência entre os diferentes tempos verbais, conforme se pode ver no quadro a seguir:

**QUADRO 5 – Norma culta: Ortografia – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“estar faltando merenda <b>temquê tê pq</b> agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito <b>emprensado</b> ”.
PI3	“para que todos os alunos <b>estejam seguro</b> em um só espaço”.
PI4	“Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque <b>têm</b> as palestras na escola e as salas de aulas <b>são</b> muito <b>pequena</b> para caber todos os alunos”.
PI7	“ <b>Nás</b> outras escolas tem um ginásio de esporte <b>para eles fazer</b> Educação física. <b>mais paraíso</b> precisa de um espaço”.
PI8	“se <b>vinhe-se</b> um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.
PI9	“Por isso <b>ajente</b> precisa muito de um espaço para esses alunos ficarem (...) Por conta que <b>ajente</b> só joga futebol de campo nos jogos escolares <b>ajente</b> não <b>cocegue</b> jogar direito”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Na fase de apreensão da escrita, segundo aponta Koch (2015, p. 28), “a criança formula hipóteses sobre a segmentação correta dos vocábulos, hipóteses que vai testando em

seus escritos, da mesma forma que testa, muitas vezes no mesmo texto, hipóteses sobre a grafia correta das palavras”. Com o tempo e as intervenções didático-pedagógicas, a criança tende a superar essa fase de “testes” e apresentar uma escrita mais uniforme, mas não é isso que ocorre na produção PI7. O aluno escreve em um primeiro momento “fassa um ginásio” e em outro apresenta a escrita correta da palavra “faça uma quadra”, demonstrando inconstância em relação à ortografia da palavra. O mesmo texto apresentou problemas de segmentação “temquê, paraíso” (ao invés de para isso), assim como aconteceu em PI8 com “vinhe-se”, em que o aluno utiliza uma construção equivalente a verbo + pronome oblíquo, quando, na verdade, desejava utilizar a forma subjuntiva *viesse*.

Nas primeiras produções, percebemos que alguns alunos desenvolvem ainda uma escrita muito incipiente, por algum motivo não alcançado na nossa pesquisa, eles não apresentam uma produção compatível com sua idade/série, mas um texto que aparenta ter sido escrito por uma criança em fase de aquisição inicial da escrita. Sem dominar a correta ortografia das palavras, foi comum encontrarmos tentativas de transpor a oralidade para a escrita com a reprodução dos sons da fala: “quê”, “trêna”, “emprensado” (PI1), “fassa” (PI5), “ajente” (PI9), além da falta de conhecimento sobre regras ortográficas elementares, como a que preconiza a grafia de substantivos próprios, como o nome da escola, com letra maiúscula, o que não foi feito pelo aluno produtor do texto PI7.

Nos textos em análise foram comuns ainda erros de concordância, como os explicitados a seguir. Em PI3: “para que todos os alunos estejam seguro em um só espaço”, temos uma falha na concordância do sujeito (todos os alunos) com o predicativo (seguro). Explicando a concordância entre o sujeito e o predicativo por meio de um sistema de traços, Perini (2004) afirma que o sujeito recebe o traço [+CV], pois concorda com o verbo; já o predicativo recebe o traço [-CV], uma vez que não estabelece relação de concordância com o núcleo do predicado, e o traço [+CN], porque apresenta uma relação de concordância nominal com o sujeito.

No trecho a seguir, retirado do texto PI4: “pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos”, encontramos a mesma falha de concordância entre o sujeito e o predicativo, além do uso equivocado da forma relativa à terceira pessoa do plural do verbo ter. Nesse caso, o aluno lançou mão de uma estratégia muito comum no português brasileiro que consiste em utilizar o verbo ter como impessoal, no lugar do verbo haver, mais adequado a situações formais de uso da língua.

A pontuação foi outro aspecto problemático nas primeiras produções dos alunos. Focamos nossa intervenção no uso das vírgulas, cujo emprego foi problemático em sete das dez cartas analisadas. No quadro abaixo, encontram-se trechos dos textos com problemas e, na sequência, as análises.

**QUADRO 6 – Uso dos sinais de pontuação – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“Nós estudantes da escolar mun. de Ens. Inf. e Fund. Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. há um problema na nossa escola, quê eu a vir a muito tempo nossa escola é muito pequena agente ficar muito empensado tem que fazer uma quadra quê nós estar precisando muito e outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer”.
PI2	“Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço”.
PI4	“peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.
PI6	“não temos um espaço no colégio quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos”
PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para eles fazer Educação física. mais paraiso precisa de um espaço queremos que V. Exa. possa resolver este preprema”.
PI8	“se <b>vinhe-se</b> um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.
PI9	“Nós estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Nas primeiras produções realizadas, percebemos que alguns alunos apresentam pouco ou nenhum domínio das regras básicas de pontuação e transpõem o texto oral para o escrito sem respeitarem as convenções que permeiam essa última modalidade linguística. Como marca dessa transposição, encontramos textos constituídos basicamente por “enunciados justapostos, sem marcas de conexão explícita, sem elementos de ligação ou de transição entre as ideias e, frequentemente, sem qualquer sinal de pontuação” (KOCH, 2015, p. 26), a exemplo do PI1 e do PI9, no quadro 05. Durante a realização dos módulos, mais precisamente

no IV, chamamos atenção para a importância de sinalizar que uma unidade de composição foi concluída e se vai iniciar outra de teor diferente (ponto parágrafo), e que o ponto encerra definitivamente o texto (ponto final), mas em nossa análise nos detemos ao uso da vírgula, e deixamos os demais sinais de pontuação para momentos futuros.

Em PI2 o aluno, ao invés de vírgula, utiliza ponto (.) para isolar uma expressão de justificativa, que explica o sentido do que foi dito antes. O uso do ponto está incorreto porque esse sinal de pontuação “assinala normalmente o fim de uma sequência declarativa de sentido completo sob a forma de período sintático” (AZEREDO, 2008, p. 524), o que não ocorre no trecho analisado. Já no texto PI4, a vírgula deveria ter sido utilizada antes e depois de “por exemplo”, vez que, segundo Azeredo (2008, p. 522), esse sinal de pontuação é tipicamente empregado nos casos de “uso de palavras e locuções que expressam conexões discursivas em geral (adição, explicação, contraste, compensação, retificação, encadeamento, conclusão, ratificação etc.)”.

A produção PI6 não sinaliza a separação entre os períodos, misturando as ideias no parágrafo. O texto ficaria mais claro se o aluno o reescrevesse, pontuando-o e fazendo as alterações necessárias, o trecho poderia ser reescrito da seguinte forma: Não temos espaço no colégio. Quando é hora do intervalo, nós não temos onde ficar. Nosso colégio é muito pequeno, só temos corredores e, mesmo assim, não cabem todos.

A falta de pontuação também dificulta a leitura do texto PI7, que, além de utilizar equivocadamente um *ponto* ao invés de *vírgula* antes da conjunção *mas* (escrita “mais”), introdutora de ideia contrária, apresenta um desdobramento da ideia central com um reforço da solicitação feita: “queremos que V. Exa. possa resolver este problema”, antes do qual o ponto estaria correto. A vírgula, de acordo com Kury (2012, p. 81), é usada para separar “termos e orações de valor adverbial, especialmente quando deslocados de sua posição habitual (que seria depois do verbo que modificam)”, como vemos em: “se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”; além disso, no período falta ainda uma vírgula ou um conector antes do demonstrativo isto, usado incorretamente para estabelecer coesão referencial anafórica.

Os problemas de pontuação estão ligados, em muitos casos, aos de coesão. Como podemos observar no quadro 6, a seguir exposto:

**QUADRO 7 – Coesão textual – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“agente sai de casa muito cedo <b>aí</b> não dá tempo nós



	comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”.
PI2	“...falta de espaço, que <b>também</b> causa muito barulho. <b>Também</b> há falta de espaço nas salas que estudamos para eventuais eventos, por esses e outros motivos, sugerimos que V. S <sup>a</sup> . inicie a criação de uma quadra, para ter mais espaço e lazer, esta quadra <b>também</b> poderia contribuir a comunidade”.
PI4	“Porque a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula”.
PI5	“Porque não temos onde ficamos, <b>isto</b> é um grave problemas para todo da escola não é só para nós alunos não e sim para todos que estudam e também para que trabalhar nessa escola”.
PI6	“Nós, alunos do Xxxxxx estamos com um problema no <b>colégio</b> , pois não temos um espaço no <b>colégio</b> quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso <b>colégio</b> é muito pequeno <b>nós</b> temos só corredores e mesmo assim não cabem todos (...) então <b>nós alunos</b> estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para <b>nós alunos</b> , pois esse ginásio seria um bom espaço para <b>nós</b> ”.
PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para <b>eles</b> (sem referente) fazer Educação física. mais paraíso precisa de um espaço queremos que V. Exa. possa resolver <b>este</b> proprema”.
PI8	“se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair <b>isto</b> prejudicava a apresentação”.
PI9	“nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos <b>então</b> quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas <b>então</b> fica um grande número de alunos nos corredores”.
PI10	“Nós alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos com um grande problema. <b>Pois</b> estamos precisando de um território, <b>porque</b> quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, <b>porém</b> ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Importante recurso de textualidade, a coesão contribui para que tenhamos de fato um texto e não apenas uma sobreposição de frases. Koch (2006, p. 20) define essa tessitura como “uma rede que estabelece conexões gramaticais e articulações de ideias, materializando a intenção do locutor”, fazendo, para tanto, uso de fatores semânticos (coesão e coerência), e de fatores pragmáticos (intencionalidade, informatividade, aceitabilidade, situacionalidade e intertextualidade). Nessa perspectiva, a coesão textual se refere ao modo como os elementos linguísticos são organizados e interligados na superfície do texto, formando a tessitura que o define.

Assim como ocorreu com a pontuação, as primeiras produções dos alunos apresentaram marcas da oralidade também no que se refere à coesão textual, o que pode ser percebido, conforme aponta Koch (2015, p. 23), pelo uso de “organizadores textuais típicos da oralidade, como e, aí, daí, aí então, etc.”, comuns em textos escritos por crianças, e presentes nos textos PI1 (aí) e PI9 (então), e pela repetição de termos e/ou conectores, o que ocorre com extrema frequência no texto falado e pode ser considerado, de acordo com a mesma autora, como “um dos mecanismos organizadores dessa modalidade textual”, não raramente constituindo, em ambas as modalidades, um recurso retórico que desempenha funções didáticas, argumentativas, enfáticas etc.

No trecho retirado de PI2, presente no Quadro 6 anteriormente exposto, o aluno repete excessivamente o advérbio *também*, são três ocorrências em períodos próximos. Essa repetição, notadamente, não funciona como recurso retórico, mas denota a falta de repertório de recursos coesivos e prejudica a informatividade, visto que não contribui para a progressão sequencial do texto. O mesmo ocorre em PI4, dessa vez com a repetição desnecessária da conjunção “e”, problema que poderia ser resolvido com a eliminação do primeiro “e” e colocação de uma vírgula em seu lugar: Porque a escola é pequena, nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e acabam atrapalhando os outros que estão em aula.

Conforme explica Koch (2015, p. 132), “o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamado de referencial”. A autora explica que quando esses referentes são retomados mais adiante no texto ou servem de base para a introdução de outros referentes, tem-se a progressão referencial; a retomada pode ser feita de forma retrospectiva, anaforicamente, ou prospectiva, cataforicamente. Em PI5, vemos a retomada do enunciado anterior “não temos onde ficamos”, realizada incorretamente, utilizando o demonstrativo *isto*, que é catafórico, em vez de utilizar *isso*, anafórico. O mesmo equívoco é cometido pelos alunos produtores dos textos PI7: “queremos que V. Exa. possa resolver **este** proprema”, e PI8: “se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair **isto** prejudicava a apresentação”, já que os referentes, em ambos os casos, já haviam sido citados antes e deveriam ser retomados anaforicamente.

A dificuldade para empreender a progressão referencial do texto também é notada em PI6, que, podendo utilizar formas de valor pronominal, advérbios locativos, elipses, formas nominais sinônimas ou hiperonímicas, repete o referente sempre que precisa retomá-lo. Além de fazer as substituições que tornariam o texto mais atraente e coeso, o aluno também poderia ter optado por ocultar o sujeito *nós*, desinencial e facilmente recuperável no texto, recurso esse que foi muito bem empregado no texto PI3, como podemos ver a seguir:

*“Nós, estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos enfrentando um sério problema com o espaço na escola precisando de um espaço livre para algumas atividades ou festas, para que todos os **alunos** estejam seguro em um só espaço. Como todos sabem, a escola não é muito grande **precisamos** de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não fiquem nos corredores incomodando as outras **turmas** que estão com aulas”.*

O autor de PI3 apresenta em sua carta um remetente coletivo (nós, estudantes), em seguida ele retoma essa coletividade utilizando-se de uma forma nominal sinônima (alunos). No segundo parágrafo, ele mantém a interlocução através de um sujeito oculto<sup>17</sup> e retoma a coletividade por meio de uma forma nominal hiperonímica (turmas), demonstrando domínio acima da média da turma no que diz respeito aos mecanismos de referência e coesão textual.

Se em alguns textos o problema foi a repetição exaustiva dos referentes, em PI7 nos deparamos com a menção a um referente que não está expresso no texto: “Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para *elas* fazer Educação física”. O aluno não deixa claro a quem se refere com o pronome *elas*; sabemos, pelo contexto de produção, que ele está falando dos alunos das outras escolas, mas essa informação não foi corretamente ancorada no texto e, por isso, representa um problema de coesão.

Ainda sobre os processos de coesão, “os encadeamentos de enunciados constituem um poderoso recurso de sequenciação textual. Esse encadeamento – ou entrelaçamento – pode dar-se por justaposição ou por conexão” (KOCH, 2015, p. 186). O encadeamento por conexão ocorre quando se tem presente no texto um conector, que pode ser palavras ou partículas de ligação, operadores discursivos e articuladores textuais. A coesão, nesse caso, estará fortemente relacionada à coerência do texto, pois um conector mal colocado interfere no sentido do enunciado, como vemos em PI10.

O autor do referido texto utiliza corretamente dois operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior (pois e porque), mas, na sequência do período, ao invés de lançar mão de um operador que introduzisse uma conclusão

---

<sup>17</sup> Cunha e Cintra (2001, p. 141) explicam que é oculto (determinado) o sujeito que “não vem materialmente expresso na oração, mas pode ser identificado” pela flexão verbal.

relacionada aos argumentos apresentados nos enunciados anteriores, ele utiliza um operador que contrapõe argumentos orientados para conclusões contrárias, o que torna o trecho incoerente por um problema de coesão.

Os textos, de modo geral, apresentaram muitos desvios gramaticais (ortográficos e sintáticos), os quais não puderam ser tratados mais profundamente ao longo da nossa intervenção. Referimo-nos à ausência ou uso inadequado dos sinais de pontuação, dos quais nos concentramos apenas nas vírgulas; à ortografia de palavras escritas com g/j: “agente ficar muito emprensado” (PI1) e “ajente só joga futebol” (PI9); s/ss/c/ç: “fassa um espaço” (PI7), z/s: “com banco e mesa para nós” (PI5), e/i iniciais: “muito emprensado” (PI1), à dificuldade de acentuação: “escola ózeias” (PI7) e “poderíamos botar alguns joguinhos” (PI9), a abreviações típicas de internet: “pq agente sai de casa muito cedo” (PI1), ao uso inadequado dos modos e tempos verbais e à falta de correspondência entre eles: “queremos que V. Exa fazece uma quadra” (PI5), “Se caso possa nos ajudar agradecemos muito” (PI10); ao uso do pronome oblíquo (nos/nós): “Este ano nos fizemos várias apresentações na rua” (PI8), do advérbio “mais” no lugar de um operador argumentativo de introdução de argumento contrário: “alguns vão pra fora mais é muito perigoso” (PI6), entre outros problemas que revelam deficiências adquiridas ao longo da vida escolar desses alunos, as quais não podem ser tratadas apenas em uma intervenção situada como a nossa, mas ao longo de todo o currículo.

Reconhecemos a gravidade do problema, que deve ser trabalhado ao longo das aulas, em outros momentos da disciplina, não se restringindo a intervenção aqui descrita, cujo objetivo é contribuir para o desenvolvimento da competência linguística desses alunos, com destaque para a argumentação. Sem menosprezarmos a ortografia, consideramo-la “um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2011, p. 99). Por isso, optamos por orientar individualmente cada aluno, o que só foi possível graças ao número reduzido de participantes da pesquisa. Escrevemos nas próprias cartas bilhetes orientadores<sup>18</sup> nos quais elogiávamos os acertos dos alunos, destacando aquilo que eles apresentaram de melhor, mas também questionávamos algumas passagens dos textos, explicávamos algumas regras gramaticais e sugeríamos correções. Além

---

<sup>18</sup> Os bilhetes orientadores foram uma ferramenta metodológica escolhida pelos pesquisadores para estabelecer a interação com os alunos, não sendo, portanto, foco deste trabalho sua abordagem teórica ou sua apreciação valorativa.

disso, chamamos os alunos, um a um, a fim de saber se eles haviam entendido as orientações e esclarecer qualquer dúvida remanescente.

### 3.4.3 Aspectos característicos do gênero - Construção composicional

Por se tratar de um texto enviado de um remetente específico para um destinatário também específico, é indispensável o uso da primeira pessoa e marcas de interlocução, além dos outros aspectos característicos do gênero: cabeçalho com local e data, vocativo, despedida e assinatura. Apresentando uma estrutura composicional relativamente simples, os alunos conseguiram, de modo geral, respeitar os elementos característicos do gênero já na primeira produção, embora alguns problemas tenham sido detectados, conforme veremos adiante.

Em conformidade com as orientações de Dolz, Gagnon e Decândio (2010), todos os alunos envolvidos na intervenção começaram a carta pela informação da data com dia, mês, ano e lugar (Pedro Régis - PB, 11 de julho de 2016) e todos utilizaram um vocativo, ainda que de modo equivocado, conforme podemos perceber no quadro a seguir:

**QUADRO 8 – Vocativos – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	V. Exc. <sup>a</sup> Sr. Prefeito de Pedro Régis
PI2	A Vossa Excelência prefeito.
PI3	Vossa excelência
PI4	V. Exa.
PI5	V. Exa. Prefeito José Aurélio
PI6	Vossa Excelência, Sr. Prefeito
PI7	V. Exa. Prefeito José Aulerio
PI8	Exmo. Sr. Prefeito
PI9	V. Exc. Sr. Prefeito de Pedro Régis
PI10	Vossa excelência. Sr. Prefeito

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Antes da primeira produção dos alunos, apresentamos os principais “pronomes de reverência<sup>19</sup>” empregados em correspondências oficiais (Vossa Senhoria e Vossa Excelência), suas abreviações e os vocativos correspondentes. Utilizamos para tanto de uma tabela disponibilizada pela Casa Civil do governo do Paraná, disponível em meio eletrônico (<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>), que tem como objetivo orientar a forma de tratamento dispensada às autoridades em correspondências.

<sup>19</sup> Denominação dada por Rocha-Lima (2014) correspondente a “pronomes de tratamento”, mais comum dos livros didáticos.

Segundo o documento, quando o destinatário for o prefeito, como no caso da carta escrita pelos alunos, a forma de tratamento utilizada deverá ser *Vossa Excelência*, abreviação *V. Exa.*, *Senhor Prefeito* como vocativo e Excelentíssimo Senhor (nome do prefeito) Prefeito do Município (nome do município).

Mesmo após a explanação inicial, alguns alunos abreviaram de maneira equivocada o *Vossa Excelência*, é o que vemos nos textos PI1 e PI9. Nos textos PI5 e PI7 os alunos optaram por citar o nome do seu interlocutor, o PI7, no entanto, inverte a ordem das letras *l* e *r*, escrevendo Aulério ao invés de Aurélio; as cartas PI3 e PI4 trazem como vocativo apenas a forma de tratamento *Vossa Excelência*, sem identificação da autoridade à qual se dirige, enquanto os demais alunos combinaram a forma de tratamento com o vocativo *senhor prefeito*, mas não utilizaram a vírgula para isolar esse último.

O fecho e a assinatura estiveram presentes em quase todas as cartas produzidas pelos alunos. Podemos observar o uso desses elementos no próximo quadro.

**QUADRO 9 – Fecho e assinatura – Produção inicial**

NUMERAÇÃO DOS TEXTOS	TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO
PI1	“espero que você saiba que nós precisamos muito. Sua atenção agradecemos muito”.
PI2	“Obrigado por tua atenção. Alunos da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI3	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI4	“Certo de sua atenção agradecemos”.
PI5	“Certos de sua atenção agradecemos Alunos do 9º ano”.
PI6	“Obrigado pela atenção de Vossa Excelência. Um grande abraço dos alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI7	“Certos de sua atenção agradecemos.”
PI8	“Certos de sua atenção, agradecemos. Alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI9	“Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI10	“Obrigada pela atenção. Maria S. Pereira”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

O fecho e a assinatura são elementos que fazem parte da estrutura da carta e não podem faltar nessa produção. O fecho funciona como uma despedida, geralmente uma expressão cordial, e está presente em quase todos os textos, a exceção é o PI9. Já a assinatura ficou ausente em três deles (PI1, PI4, PI7), o que nos revela que a estrutura composicional da

carta, embora simples e fortemente tipificada, ainda não era dominada por todos os alunos e carecia de reforço na etapa seguinte de aplicação dos módulos.

### **3.5 A proposta de intervenção- os módulos**

Identificados os aspectos a serem melhorados na primeira produção dos alunos, planejamos quatro módulos com atividades que se propunham a orientar a reescrita dos textos com vistas à superação das dificuldades apresentadas. Para a aplicação do primeiro e do terceiro módulos foram necessários dois encontros (um por módulo), e para os segundo e quarto módulos, precisamos de quatro (dois por módulo); cada encontro equivale a duas horas-aula de 45 minutos. Os conteúdos enfocados em cada módulo, bem como os procedimentos didático-pedagógicos adotados estão descritos a seguir.

**Módulo 01:** Divididas em duas horas/aula de 45 min., as atividades que compuseram este primeiro módulo tiveram como objetivo focar os aspectos composicionais da carta de solicitação, haja vista que os onze textos analisados apresentaram problema de formatação, quatro deles apresentaram as informações em parágrafo único, formato que não corresponde ao gênero em estudo, apenas seis apresentavam assinatura, e a organização dos textos, de modo geral, deixaram a desejar no que tange ao apuro formal, limpeza e caligrafia.

A primeira parte da atividade proposta aos alunos nesse módulo versava sobre os elementos constitutivos da carta (local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura) e, de modo superficial, sobre a organização das ideias em parágrafos, visto que enfocaremos a distribuição das informações no segundo módulo. Após apontarem em uma imagem (ANEXO G) os elementos supracitados, entregamos aos alunos uma carta de solicitação cujas partes encontravam-se embaralhadas e pedimos que eles a reordenassem, respeitando a numeração feita na atividade anterior. Na oportunidade, eles puderam perceber que os parágrafos obedecem a uma crescente de informações que faz com que o texto tenha uma evolução, o que os ajudará a separar os parágrafos na versão final.

Na segunda parte, enfocamos a correspondência entre os possíveis destinatários da carta e os vocativos a eles adequados. Essa atividade foi motivada pelo fato de os alunos terem apresentado dificuldade para utilizar e manter o tratamento formal dirigido ao prefeito e também para apresentar outros possíveis destinatários, com seus respectivos vocativos, o que será útil para produções futuras realizadas pelos alunos em outros contextos.

Por fim, apresentamos duas imagens (ANEXO G) com simulacros de cartas, ilegíveis, nas quais só era possível ver a organização superficial do texto, e pedimos que os participantes da intervenção nos apontassem qual delas parecia representar um texto mais bem escrito e explicassem o porquê da escolha. Além disso, perguntamos qual deles os jovens prefeririam ler e se, na opinião deles, apresentação de um texto influencia o julgamento que o destinatário fará dele. Buscamos, com essa atividade, chamar atenção dos alunos para a necessidade de apresentar um texto limpo, legível e organizado, com espaçamentos adequados e sem rasuras. Reforçando que essas características, embora superficiais, podem direcionar o olhar do destinatário, facilitando ou dificultando a aceitação do texto.

**Módulo 02:** Os textos analisados referentes à primeira produção dos alunos apresentaram problemas relacionados à informatividade e à argumentatividade, o que levou a elaboração desse segundo módulo.

A princípio, apresentamos aos alunos uma carta de solicitação (ANEXO H) na qual uma pessoa pedia patrocínio ao Banco da Amazônia para a realização de um evento. Essa nova carta, ao trazer um remetente individual, ampliou as possibilidades de escrita do gênero, dado que todos os alunos utilizaram a 1ª pessoa do plural em suas produções, seguindo a opção feita pelo redator da primeira carta estudada.

Nessa carta não se reclamava de nenhum problema, pedia-se apenas apoio financeiro para o passeio ciclístico e, por isso, toda a argumentação do autor se voltou para os benefícios que o referido passeio traria para a população e também para as empresas que o patrocinassem, segundo ele, devido à ampla estratégia de mídia envolvida no projeto. Pedimos que os alunos identificassem na carta a solicitação que estava sendo feita e os argumentos que a justificavam, chamamos atenção para a importância de levar em consideração os interesses do destinatário na hora de argumentar.

O objetivo dessa atividade era mostrar, por meio de um texto diferente daquele a que os alunos tiveram acesso antes da primeira produção, outra forma de organizar as informações e de argumentar de modo a persuadir o interlocutor, ajudando-os, assim, a perceber as diferentes nuances do gênero, bem como as partes que não variam, de modo que possam imprimir um estilo individual, mas sem ferir os aspectos estáveis da carta. Vale destacar que todos os alunos seguiram a estrutura geral da carta apresentada durante o primeiro momento da nossa intervenção, revelando que aquela era a única referência que eles tinham sobre o gênero.



Aproveitando o ensejo, aproveitamos para diferenciar a carta de solicitação, que também pode apresentar uma reclamação, da carta de reclamação. Explicamos que esta costuma ser publicada em espaços públicos, pois tem como objetivo tornar público um determinado problema, pressionando a autoridade competente a se pronunciar sobre o assunto e resolver o problema. Já aquela busca contatar diretamente a autoridade responsável pela resolução do problema, de forma direta e objetiva, sem necessidade de divulgação.

Na sequência, abordamos a informatividade das cartas, chamando a atenção dos alunos para a qualidade das informações que deveriam apresentar. Esclarecemos que, para manter a atenção e o interesse do leitor, é interessante que haja um equilíbrio entre a retomada de informações que ele já conhece e a inserção de outras que são desconhecidas por ele. O autor também precisa deixar claro o que pretende dizer, as informações não podem ficar pela metade, o que prejudica a informatividade do texto. Para que eles pudessem perceber os problemas identificados por nós, separamos trechos de suas próprias produções e pedimos que identificassem os problemas e os corrigissem; os principais problemas encontrados foram:

- A falta de complementação das ideias: “Queremos que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando”. Atrapalhando quem? As outras turmas? Os funcionários da secretaria? O aluno não conclui o enunciado, deixa-o em aberto, prejudicando a informatividade do texto e, conseqüentemente, sua argumentação. No trecho a seguir, o aluno inicia a carta, apresentando a situação de maneira vaga, imprecisa: “Nós alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos com um grande problema. Pois estamos precisando de um território”. Mais eficiente seria explicar o problema e depois sugerir a solução, especificando que espaço exatamente seria adequado para o contexto. O uso inadequado do vocábulo *território* também prejudica a informatividade do texto.
- A utilização de termos generalizadores como “problemas” e “espaço”, sem uma contextualização adequada: “Nós estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos necessitando de um **espaço** para eventos e horários vagos”. Não sabemos que espaço seria esse, se uma sala ampla, uma quadra ou um auditório, não sabemos se o espaço deve ser aberto ou fechado; o aluno apresenta sua solicitação de maneira genérica, dificultando até mesmo a compreensão do real problema.
- A referência a informações irrelevantes, desnecessárias: “outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”, que

não contribui para o fortalecimento da sua argumentação e ainda desvia a atenção do problema principal.

Por fim, enfocamos a argumentação, mostrando aos alunos que não basta solicitar algo na carta, é preciso argumentar em favor daquilo que se quer alcançar. Para tanto, além do aspecto argumentativo intrínseco à linguagem, algumas técnicas podem ser utilizadas, como exemplificações, relações de causa e consequência, discursos de autoridades, argumentos de princípio e de evidência. Depois de explorar essas técnicas a partir dos textos de apoio, em posse dos alunos, e de outros exemplos escritos na lousa, pedimos que os alunos reescrevessem trechos retirados das suas primeiras produções, identificando os argumentos utilizados e os ampliando.

**Módulo 03:** Tendo sido tratados alguns problemas relacionados à macroestrutura do texto no módulo anterior, reservamos os terceiro e quarto módulos para problemas microestruturais. O terceiro enfocou mais dois aspectos relacionados à textualidade, a coesão e a coerência; e o quarto focalizou as questões gramaticais.

Apesar de tratarem do mesmo tema e, de modo geral, terem conseguido manter a coerência em relação à situação apresentada e à solução proposta, os textos dos alunos apresentaram problemas relacionados à repetição de termos e, mais raramente, ao mau uso dos conectivos, o que acarretou algumas incoerências.

Primeiramente, apresentamos aos alunos alguns mecanismos de coesão (substituição, anáfora, catáfora, pronominalização) e chamamos atenção, por meio de exemplos, para as diferentes relações semânticas que podem ser estabelecidas pelos operadores argumentativos, levando-os a refletir sobre esses usos. Em seguida, apresentamos textos com lacunas (ANEXO H) pedimos que eles empregassem diferentes organizadores textuais; dessa forma, eles puderam identificar na prática as funções de cada palavra ou expressão apresentada. O primeiro deles trazia palavras e expressões utilizadas para introduzir explicação (porque, pois), conclusão (por isso, portanto), e acrescentar argumentos (outro problema). O segundo trazia palavras que serviam para enumerar argumentos (em primeiro lugar, em segundo lugar, finalmente), para introduzir uma consequência lógica (consequentemente), e para concluir (assim).

Além dos textos citados, apresentamos ainda trechos das cartas em processo de produção para que fossem reescritos (ANEXO H). Pedimos que as repetições existentes fossem eliminadas, para tanto poderiam ser usados os organizadores textuais e os mecanismos de coesão apresentados na aula e outros que eles conhecessem. Cada aluno propôs formas

diferentes de solucionar os problemas apresentados, algumas mais eficazes, outras menos, mas no momento de socialização essas formas foram confrontadas, produzindo discussões e embates que reforçam os conteúdos trabalhados e são sempre produtivas.

Ao final da atividade, selecionamos oito enunciados retirados ou adaptados de uma das cartas estudadas (ANEXO H), e pedimos que os alunos refletissem sobre o sentido estabelecido pelos operadores argumentativos destacados; em seguida, solicitamos que indicassem a função de cada um deles (introduzir argumento, acrescentar argumentos, introduzir conclusão ou introduzir ideia na direção contrária do que estava sendo afirmado antes). Oralmente, pedimos ainda que eles substituíssem os operadores identificados por outros de sentido equivalente, de modo a reforçar a variedade de operadores disponíveis e evitar a repetição tão comum nas primeiras produções.

**Módulo 04:** No quarto módulo, dividido em quatro horas/aula, tratamos de problemas que se relacionavam à norma padrão da língua, mais especificamente ao emprego da vírgula; dos plurais; à falta de afinidade<sup>20</sup> entre os tempos verbais (pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo, futuro do presente do subjuntivo e futuro do presente do indicativo); ao uso dos pronomes pessoais de acordo com o padrão culto da língua; à utilização de letras maiúsculas e à manutenção do tratamento formal exigido pelo gênero em estudo.

Como as regras gramaticais foram, desde o começo da intervenção, motivo de preocupação entre os alunos, a ponto de um deles confidenciar que não poderia participar do projeto porque não “sabia escrever”, buscamos construir esse módulo da maneira mais didática e descontraída possível, mostrando aos alunos que é comum sentir dificuldades em relação às regras gramaticais, mas que isso não pode ser considerado empecilho para as suas produções, tampouco representa falta de capacidade.

Procuramos mostrar aos alunos que, mesmo cometendo alguns desvios, eles sabem escrever e que a prática da escrita, acompanhada da reflexão sobre a aplicação das regras gramaticais, só tendem a ampliar a competência linguística que eles já apresentam enquanto falantes nativos do idioma, melhorando não apenas a sua escrita, mas também a leitura de variados textos.

---

<sup>20</sup> O termo foi utilizado conforme proposto por Azeredo (2008, p. 366), tomando como referência (PR) o momento da enunciação (ME) em cada caso. O autor explica que “a equivalência temporal entre pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito vai ainda mais longe. Um e outro também se empregam para exprimir hipótese ou probabilidade remota” (AZEREDO, 2008, p. 367).

O primeiro quesito da atividade proposta (ANEXO I) apresentava a parte introdutória de três cartas escritas pelos alunos, dos quais dois apresentavam problemas relacionados ao emprego de letras maiúsculas/minúsculas no nome da escola que deve ser grafado sempre com a inicial maiúscula, como todos os substantivos próprios, expressão que, segundo Kury (2012, p. 53), engloba nomes de pessoas, lugares, nomes de instituições públicas e privadas, agremiações, partidos políticos e congêneres, nomes que designam altos cargos, dignidades ou postos e nas expressões de tratamento e reverência, inclusive quando abreviadas, e nos títulos que as acompanham (Sr. Dr. V. Ex.<sup>a</sup>, etc.). Após lembrarmos as regras básicas de utilização de maiúsculas e minúsculas, pedimos que os estudantes identificassem em qual dos trechos a escrita estava correta. Destacamos que cada resposta dada pelos alunos era acompanhada de uma discussão que tinha como objetivo reforçar o conteúdo trabalhado e dirimir as dúvidas remanescentes.

Grande parte dos textos apresentaram erros de coesão relacionados à concordância (verbal e nominal), a maioria relacionada ao plural do verbo ter (têm) e à relação entre o sujeito e o predicativo. Os erros ortográficos foram numerosos e de natureza diversa, por isso optamos por não abordá-los no módulo, mas de forma individual através de recados escritos na cópia do texto dos alunos e bilhetes orientadores localizados no rodapé da folha para a produção de textual.

Nos dois quesitos seguintes, enfocamos o trabalho com o emprego das vírgulas. Baseamos nossa correção em Rocha Lima (2014, p. 552), segundo o qual se deve usar a vírgula para isolar vocativo; isolar aposto; nas datas; para isolar certas palavras e expressões explicativas, corretivas, continuativas e conclusivas; para isolar orações ou termos intercalados; ocorrências cujo uso feito pelos alunos mostrou-se inapropriado.

Para demonstrar não apenas a aplicação de regras que envolvem o uso da vírgula, mas também a importância dos sinais de pontuação (vírgula e ponto) para a leitura, ampliando a percepção dos alunos sobre a importância de sinalizar no texto escrito as pausas rítmicas que são tão naturais na fala, selecionamos um fragmento de um dos textos em processo de produção (ANEXO I), escrito sem qualquer pontuação, decompomo-lo em algumas partes (apresentação do assunto, argumento inicial, ampliação do argumento, acréscimo de argumento) e informamos aos alunos que essas divisões obedecem a uma lógica interna da língua que justifica o emprego da pontuação e dos conectivos já estudados no módulo anterior. Dessa forma, buscamos afastar a ideia de que a pontuação seja aleatória e ou que represente simplesmente “pausas para respirar”. Feito isso, pedimos que os alunos reescrevessem o fragmento, pontuando e fazendo as alterações que julgassem necessárias.

Lembramos que a realização de todas as atividades propostas era acompanhada de perto, haja vista que o número reduzido de participantes permitia um atendimento individualizado e pontual.

Dando continuidade ao nosso trabalho, destacamos que, por se tratar de uma correspondência oficial, o destinatário da carta - seja ele prefeito do município, reitor de uma universidade, diretor de banco, entre outros -, espera sempre um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor, o que implica a utilização de formas de tratamento e dos vocativos adequados (Ilm.º. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza, Exmo. Sr. Prefeito), além de vocabulário formal. Alguns alunos, no entanto, se dirigiram ao prefeito com intimidade, despedindo-se com “um grande abraço”, escolha que apontava para uma intimidade entre os interlocutores e não se aplicava à situação de produção. Além disso, foi alta a incidência de “a gente” (agente/ajente) nas cartas, quando o mais apropriado seria o “nós”.

O que nos motivou a inserir essa atividade foi o fato de algumas produções revelarem dificuldade de manutenção do tratamento formal, com modificações evidentes de tratamento entre o vocativo utilizado no começo do texto, as retomadas efetuadas no interior dele, as formas de tratamento utilizadas ao final e as despedidas, duas delas completamente informais e inadequadas à situação de produção. Vale salientar que, ao longo desse módulo, trabalhamos problemas de natureza ortográfica de modo contextualizado, mesmo enfocando outros assuntos, destacávamos os erros ortográficos existentes e pedíamos para os alunos corrigi-los, orientando essa correção com base em explicações e em outros exemplos.

Outro problema gramatical encontrado com frequência na primeira produção dos alunos foi a confusão entre as formas homófonas “há” e “a”. De acordo com Rocha Lima (2014, p. 426), ambas as formas se encontram obliteradas, isto é, formam expressões adverbiais, sendo a primeira utilizada para circunstâncias passadas, e a segunda para a indicação de tempo futuro, para decurso do tempo e entre datas. Explicados os diferentes usos dessas palavras, pedimos que eles observassem o exemplo constante na atividade, bem como outros copiados no quadro branco, e os corrigissem, caso achassem necessário.

Encontramos variados problemas relacionados à concordância e à regência verbal, dentre os quais os mais recorrentes foram a incorreta correspondência entre os tempos verbais estabelecida pelos alunos. Kury (2012, p. 140), explica que a regência envolve a “obrigatoriedade de correspondência, isto é, de concordância dos tempos verbais”. Essa concordância é notada entre o pretérito imperfeito do subjuntivo e o futuro do pretérito do indicativo, bem como entre o futuro do presente do subjuntivo e o futuro do presente do

indicativo, utilizadas normalmente em orações subordinadas adverbiais condicionais e concessivas. Expusemos essas relações em uma tabela (ANEXO I) entregue para os alunos e copiamos alguns exemplos no quadro como forma de exercício; em seguida, pedimos que indicassem no exercício impresso os enunciados em que essa correspondência tivesse sido respeitada e corrigissem as demais.

Elaboramos e pusemos na atividade entregue aos alunos uma segunda tabela com os pronomes pessoais (retos e oblíquos); a partir dela, explicamos aos alunos que as formas retas só devem ser empregadas como sujeito; ao passo que as oblíquas podem ser objetivas diretas (átonas) e indiretas (tônicas). Dada a explicação com base em exemplos, solicitamos que os alunos completassem trechos retirados dos textos em processo de produção com as palavras “nós”, quando o pronome fosse subjetivo ou precedido de preposição, e “nos”, quando não fosse sujeito nem precedido de preposição e quando representasse a contração da preposição *em* + o artigo *os*, conforme ocorre no exemplo a seguir: “Sem falar **nos** alunos que, **nos** horários vagos, ficam **nos** corredores”.

Concluída a aplicação dos quatro módulos e realizadas as atividades neles propostas, solicitamos que os estudantes reescrevessem o texto da primeira produção, o qual fora previamente entregue a eles. Esse novo texto, escrito com base na mesma situação comunicativa do primeiro, constitui a produção final e será alvo da nossa análise, a fim de comprovarmos a eficiência da Sequência Didática no que tange à produção do gênero carta de solicitação por parte dos alunos.

Após a exposição da Sequência Didática realizada, concluímos também a descrição do percurso metodológico seguido para a realização da nossa intervenção e da análise da produção inicial. No próximo capítulo, apresentaremos os textos reescritos após a intervenção, já os comparando com as primeiras produções apresentadas anteriormente a fim de perceber o efeito dos módulos nas produções finais dos sujeitos envolvidos na nossa pesquisa.

#### **4 CAPITALIZANDO AS AQUISIÇÕES: análise comparativa entre a produção inicial e a final**

No capítulo que se inicia, analisaremos a produção final realizada pelos alunos, comparando-a com a primeira carta de solicitação por eles produzida no início da nossa intervenção. Nosso objetivo, neste capítulo, é verificar a eficácia da Sequência Didática empregada para o ensino do gênero em foco; ou seja, buscamos comprovar se os módulos que compuseram a proposta de intervenção contribuíram para a superação dos problemas detectados na primeira produção.

A identificação dos textos nessa etapa do trabalho foi feita com a sigla PF (produção final) acompanhada de números que vão de 1 a 10 (total de participantes da intervenção). Mantivemos, nas transcrições, a escrita original dos alunos e, por se tratar de uma análise comparativa, os quadros aqui dispostos trazem, integralmente ou em partes, tanto as primeiras quanto as últimas produções dos alunos.

Antecipamos que, como os textos foram modificados e ampliados, surgiram novos problemas, de natureza diferente dos que havíamos identificado nas versões iniciais. Esses problemas, no entanto, não serão alvo de análise, visto que nosso interesse neste capítulo é analisar se os alunos superaram as dificuldades identificadas a princípio, ou se conseguiram avançar nesse sentido.

##### **4.1 Aspectos característicos do gênero - Conteúdo temático**

De modo geral, percebemos que os alunos avançaram significativamente após a realização dos módulos no que diz respeito à argumentação e à informatividade, dois aspectos problemáticos na primeira produção. A argumentação, na segunda versão da carta, mostra-se muito mais eficiente e organizada, levando-nos a crer que os módulos contribuíram para que eles conseguissem selecionar, organizar e desenvolver os argumentos de modo mais eficaz, tornando o texto mais persuasivo e, conseqüentemente, mais proveitoso, conforme demonstrado no quadro 10, a seguir.

**QUADRO 10 – Argumentação – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“tem que fazer uma quadra quê	PF1	“Ela (nossa escola) é muito pequena e nós

	nós estar precisando muito e outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”.		ficamos muito emprensados por isso o senhor tem que fazer uma quadra. Vamos tratar só da falta de espaço por enquanto, em outras oportunidades trataremos de outros problemas. Vai ter os jogos escolares e nós não temos nem como treinar para os jogos, se tivesse um cantinho para brincar e fazer alguns eventos e algumas coisas tipo dançar a quadrilha, por exemplo se tivesse uma quadra, nós não precisaríamos ensaiar dentro da sala, por isso que tem que ter uma quadra”.
PI2	“Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço, que também causa muito barulho”.	PF2	“Sempre quando há uma turma com aula vaga, os alunos atrapalham as outras turmas, e é pior ainda quando mais de uma turma está com aula vaga, porque o barulho é maior e não há espaço para suportar certa quantidade de alunos. O barulho é provocado pois, devido a falta de espaço, os alunos ficam conversando nas janelas, portas e corredores. Pobre de nós, estudar sem mesmo ouvir nossos próprios pensamentos, e como não fosse o suficiente, as salas são pequenas para suportar eventos”.
PI3	“Como todos sabem, a escola não é muito grande precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando as outras turmas que estão com aulas”.	PF3	“Como todos sabemos, a escola não é muito grande e precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando, quando tivesse ensaio teria onde ensaiar e nas reuniões todos os pais e mestres ficariam mais acomodados”.
PI4	“a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula”. “Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos. Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.	PF4	“A nossa escola é pequena e nos horários vagos ou outros alunos ficam atrapalhando as outras salas e tirando a nossa concentração. Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa. Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido para nossa própria segurança e utilidades”.
PI5	“Enfim, queremos que V. Exa fazee uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vagas, fosse jogar para não ficamos nus corredores. E também uma lanchonete com banco e mesa para nós lancha cada um na sua mesinha bem organizada”.	PF5	“Isso acontece e é um grave problema para todos da escola, não só para nos alunos mas também para quem trabalha nessa escola. Enfim, queremos que V. Exa. faça uma quadra de esportes para quando nós estivermos em aula vaga, irmos jogar. Assim, não ficamos nos corredores, falando alto, rindo e desviando a atenção de quem esta assistindo aula. E também uma cantina com banco e mesa para nós lanchar cada um



			na sua mesinha bem organizada”.
PI6	<p>“quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos, alguns vão pra fora mais é muito perigoso porque é perto da estrada e corre perigo de alguém ser atropelado, e quando é aula vaga os alunos ficam atrapalhando os alunos de outras salas e nos não temos onde fazer festas, brincadeiras e gincanas”.</p>	PF6	<p>“um espaço no colégio para educação física. Como o Sr. já sabe, nossa escola é muito pequena e temos um grande número de alunos, então através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes. Essa quadra iria nos servir muito, porque os alunos poderiam praticar esportes e não íamos mais ensaiar apresentações nas salas de aula, além disso os alunos poderiam ir para lá enquanto esperavam a hora das aulas ou na hora de ir para casa, e também ia servir para a comunidade, que poderia realizar pequenos eventos. Então como o Sr. já sabe essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria que o Sr. se preocupa com os estudantes”.</p>
PI7	<p>“queremos que V. Exa. faça um ginásio de esportes para quando nós estive em aula vaga, não ficar a trabalhando as outras aulas porque não temos onde ficamos isto é um grande problema para todos nós dessa escola (...) Queremos que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando”.</p>	PF7	<p>“Nosso professor de educação física fala que se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom, pois poderíamos fazer aula de vôlei, jogar futsal, queimada e outros. Acreditamos que o senhor irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes ,que não irá ser só bom para nós estudantes, mais sim para quem trabalha na nossa escola. Quando tiver eventos nós fazemos na nossa quadra que V. Exa. construiu para nossa escola Xxxxxx, isso irá ser muito bom para V. Exa. Si tivesse uma quadra de esporte nós poderia ir pra lá para não ficamos atrapalhando as outras aulas porque não temos onde ficar”.</p>
PI8	<p>“Nós alunos da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. a anos estamos sofrendo com a falta de espaço, nos fizemos várias apresentações na rua porque dentro da escola , não tem espaço, passavam carros e motos se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.</p>	PF8	<p>“Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras. Sem falar nos alunos que quando acabam as aulas ficam nos corredores conversando, nas janelas dando risadas, pois ficam nos atrapalhando”.</p>
PI9	<p>“Nós estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e</p>	PF9	<p>“Nossa escola é pequena e concentra um grande número de estudantes, então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros, depois que um aluno entra no colégio não pode sair até liberar todas as aulas, então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto. Esse barulho desconcentra os alunos e somente a existência de um espaço pode resolver esse problema e esse espaço também pode ser usado como uma quadra esportiva que nós necessitamos tanto, porque todas as vezes que nós vamos para os jogos escolares nós não sabemos jogar direito o futsal e acaba com nós perdendo e com essa quadra nós também poderíamos</p>

	etc”.		praticar outros esportes como voleibol, handebol, futsal e etc.”.
PI10	“estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.	PF10	“Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações, exemplos: os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc. Estou certa de que o senhor dará a maior importância para resolver esse problema, lembrando que era uma das propostas defendidas na sua campanha eleitoral”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Apesar de continuarem utilizando basicamente argumentos de enquadramento do real, na perspectiva de Perelman (1999), sobretudo os baseados na própria experiência, os alunos demonstraram significativos avanços no tocante ao desenvolvimento e à organização desses argumentos. Exemplo disso é o texto PF1, no qual o aluno mantém a opinião de que há na escola outros problemas, mas reconhece que abordá-los na carta não irá contribuir para a adesão do prefeito e decide deixar para tratar deles “em outras oportunidades”. Além disso, ele acrescenta um argumento quase-lógico de causa, que remete ao raciocínio científico (ficamos imprensados porque a escola é pequena, logo o senhor tem que fazer uma quadra), e cita outros motivos que justificam a solicitação feita: a realização dos jogos escolares, a falta de um espaço para brincadeiras, eventos e ensaios. Dessa forma, é notório que o aluno amplia e melhora a argumentação apresentada em relação à sua primeira produção.

Nos textos PF8 e PF9, percebe-se claramente um esforço dos alunos para ampliarem a argumentação em relação às primeiras cartas produzidas. Em PF8, o aluno explica que o prefeito deve construir “um espaço ao lado do colégio” para evitar que os estudantes da escola sejam obrigados a fazer apresentações na rua (argumento utilizado na primeira produção), para que eles tenham onde jogar futebol, para que aconteçam as reuniões e brincadeiras, e para onde possam ir ao final das aulas, evitando que fiquem “nos corredores conversando, nas janelas dando risadas, pois ficam nos atrapalhando”. PF9, por sua vez, além de associar a construção da quadra ao fim do barulho causado pelos alunos ociosos, cita ainda a necessidade de haver treinos para os jogos escolares e oferta de outras modalidades esportivas, o que não ocorre devido à falta de ambiente apropriado.

Em PF6, o aluno estende à comunidade local os benefícios que a construção do espaço solicitado na carta traria, pois, segundo ele, a comunidade “poderia realizar pequenos eventos”. De modo perspicaz, o autor da carta tenta persuadir o seu interlocutor a se manifestar, afirmando que “essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria

que o Sr. se preocupa com os estudantes”; ou seja, caso não haja atendimento à solicitação, o prefeito estará demonstrando que não se preocupa com os estudantes. O autor de PF10 utiliza a mesma estratégia de persuadir o seu interlocutor colocando-o em evidência, ele afirma que a escola precisa de espaço para atividades variadas e que o prefeito certamente atenderá à solicitação porque essa “era uma das propostas defendidas na sua campanha eleitoral”, provavelmente se referindo às promessas de investimento em reformas e ampliações de escolas, proferidas durante o período eleitoral.

O aluno que solicitou, em PI5, uma quadra que tivesse “lanchonete com banco e mesa para nós lancha cada um na sua mesinha bem organizada”, também organiza melhor a argumentação na versão final do texto (PF5). Entre os prejudicados pela falta de espaço na escola, ele inclui não apenas os alunos, mas também os funcionários da escola, o que confere mais credibilidade ao seu discurso e, para justificar a solicitação de uma quadra de esportes, ele cita a possibilidade de os alunos em horário vago irem “jogar”, saindo dos corredores e evitando o barulho. A cantina volta a aparecer na segunda versão da carta, mas dessa vez como uma segunda solicitação, desvinculada da primeira.

A necessidade de um espaço maior na escola que comporte todos os alunos também foi justificada em PI2 pelo barulho provocado pelos estudantes em horários vagos, mas de modo desorganizado. Em PF2, porém, a argumentação aparece melhor estruturada e o aluno descreve detalhadamente as causas desse barulho. Vale destacar que, na última versão do texto, o aluno apela para a emoção do auditório: “Pobre de nós, estudar sem mesmo ouvir nossos próprios pensamentos”, buscando estabelecer um vínculo afetivo com o interlocutor e persuadi-lo por meio da comoção.

Em PF3 encontramos o movimento dialógico de engajamento, nos termos propostos por Rodrigues (2005). O autor organiza o seu discurso como se ele e seu interlocutor compartilhassem a mesma posição valorativa; para tanto, utiliza o verbo na primeira pessoa do plural: “Como todos **sabemos**, a escola não é muito grande e precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando”. O aluno amplia a sua argumentação em relação a PI3 ao citar que “quando tivesse ensaio teria onde ensaiar e nas reuniões todos os pais e mestres ficariam mais acomodados”.

Em PF4 e PF7 vemos a utilização do discurso de outra pessoa como argumento. A fala do professor de educação física é usada pelos alunos para fortalecer a argumentação empregada nas suas produções, configurando, assim, um argumento de autoridade centrado na competência, o qual “supõe que haja previamente uma competência científica, técnica, moral ou profissional que vai legitimar o olhar sobre o real que deriva dela.” (BRETON, 1999, p.

80). Os demais argumentos aparecem nessa segunda versão mais organizados e a alusão ao professor indica que, durante a realização dos módulos, os alunos conversaram sobre o assunto e ouviram outras pessoas com vistas a melhorarem as suas produções.

Conhecendo melhor o assunto e se sentindo melhor preparados para falar sobre ele, os alunos evoluíram também no que diz respeito à informatividade. As versões finais das cartas trouxeram, em regra, informações mais completas e menos redundantes, certamente porque os alunos tinham mais o que dizer nelas. É o que vemos no quadro 11, que segue:

**QUADRO 11 – Informatividade – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI4	“Nós estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos necessitando de um espaço para eventos e horários vagos”.	PF4	“Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa. Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido para nossa própria segurança e utilidades”.
PI5	“Nós, estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuité”.	PF5	“Nós estudantes do 9º ano da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, do Sítio Cuité”.
PI8	“nos fizemos várias apresentações na rua porque dentro da escola, não tem espaço, passavam carros e motos se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação (...). Por isso nós alunos da escola Xxxxxx estamos solicitando que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc...”.	PF8	“Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras. Sem falar nos alunos que quando acabam as aulas ficam nos corredores conversando, nas janelas dando risadas, pois ficam nos atrapalhando. Por isso, nós alunos da Escola Xxxxxx estamos escrevendo esta carta para pedir ao senhor que construa um espaço ao lado do colégio onde aconteçam apresentações, comemorações e reuniões escolares”.
PI10	“Pois estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar”.	PF10	“venho atravez dessa carta solicitar a Vossa Excelência, que construa uma quadra na nossa escola. Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações, exemplos: os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc.”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Em PF4, no quadro 11, o aluno que pedira, na primeira produção, “um espaço para eventos e horários vagos” sem deixar claro a que espaço ou eventos se referia, especifica o

espaço solicitado “de preferência uma quadra” e explica que esse espaço servirá para ensaios de apresentações e para treinar. Na parte final da carta ele acrescenta que o problema da falta de espaço deve ser resolvido para a segurança dos alunos e “utilidades”, embora a utilização desse último termo seja imprecisa, o contexto sugere a ideia de que o espaço a ser construído será bastante útil e, portanto, necessário.

O autor de PF5 identifica na segunda versão da carta a escola pelo nome completo (Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX), além de citar a turma por ele representada (alunos no 9º ano) e a localidade onde a instituição de ensino se localiza (Sítio Cuité), informações que contribuem para o desenvolvimento do tema da carta e são importantes para a informatividade do texto.

A carta identificada como PF8 traz a menção ao local onde o prefeito poderia construir o espaço solicitado na carta (ao lado da escola) e a explicação sobre o porquê de os alunos que ficam nos corredores atrapalharem as aulas (porque conversam e ficam nas janelas dando risadas), o que não aconteceu em PI8. Na última parte do texto, o aluno elimina o “etc” utilizado na versão inicial e opta por mencionar outras utilidades para o local: “apresentações, comemorações e reuniões escolares”, ainda que não desenvolva adequadamente os dados. Contudo, apesar das correções e melhorias, nessa última produção o aluno continua citando alguns dados sem desenvolvê-los: “Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras”, o que poderia ser feito por meio de exemplos e contribuiria para a progressão temática da carta.

Em PF10, o aluno-produtor completa as informações que ficaram em aberto na primeira produção. Ele especifica o “território” cuja construção está sendo solicitada: uma quadra de esportes, e acrescenta de que forma essa quadra pode ser utilizada: “atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações”, e festividades como “os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc.”. Salientamos que todos os textos, mesmo os que não apresentaram problemas relevantes no que tange à informatividade na primeira versão, foram ampliados e apresentaram mais informações novas o que os tornou menos previsíveis.

Ao organizarem e distribuírem melhor as informações no texto, os alunos, conseqüentemente, dividiram mais satisfatoriamente os parágrafos. Embora possamos encontrar inadequações, todas as versões finais das cartas apresentaram, no mínimo, três parágrafos, materializando o esforço dos alunos para colocarem em prática o que aprenderam nas oficinas. De modo geral, os alunos seguiram as nossas orientações e apresentaram tendência para apresentar, no primeiro parágrafo, a solicitação que estava sendo feita e

justificá-la; no segundo, desenvolveram a argumentação, por meio de exemplos, evidências, argumentos de autoridade, entre outros; e no terceiro, reforçaram a solicitação, algumas vezes destacando os interesses do próprio interlocutor. Essa divisão pode ser visualizada na produção PF6, a seguir reproduzida:

*“Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos sem um espaço no colégio para educação física. Como o Sr. já sabe, nossa escola é muito pequena e temos um grande número de alunos, então através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes.*

*Essa quadra iria nos servir muito, porque os alunos poderiam praticar esportes e não íamos mais ensaiar apresentações nas salas de aula, além disso os alunos poderiam ir para lá enquanto esperavam a hora das aulas ou na hora de ir para casa, e também ia servir para a comunidade, que poderia realizar pequenos eventos.*

*Então como o Sr. já sabe essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria que o Sr. se preocupa com os estudantes”.*

Embora as técnicas argumentativas empregadas possam ser consideradas frágeis e persistam alguns erros de seleção e organização das informações elencadas - a exemplo da divisão de alguns parágrafos -, a primeira parte de nossa análise demonstrou que as segundas versões das cartas produzidas pelos alunos apresentaram consideráveis avanços em relação à argumentação e à informatividade. Encerrada essa investigação a respeito de aspectos característicos do conteúdo temático do gênero, analisaremos a seguir como se deu a reescrita dos textos no que diz respeito ao estilo linguístico, mais precisamente ao uso dos modalizadores, ao grau de formalidade empregado, ao respeito à norma culta, ao uso das vírgulas e os mecanismos de coesão empregados.

### **3.5.2 Aspectos característicos do gênero – Estilo linguístico**

Como já dissemos anteriormente, o estilo de um gênero envolve a seleção dos recursos linguísticos que serão empregados na sua produção, o que inclui a modalização. De acordo com Azeredo (2008, p. 91), por meio de palavras e expressões modalizadoras, o enunciador fornece “ao interlocutor ‘pistas’ ou instruções de reconhecimento do efeito de sentido que pretende produzir”. Se nas primeiras produções os alunos já fizeram uso dos modalizadores, expressando suas intenções e pontos de vista em relação ao conteúdo abordado nas cartas, nas produções finais, aperfeiçoadas e ampliadas, esse uso ficou ainda mais evidente, como podemos ver no quadro 12, a seguir exposto.

**QUADRO 12 – Modalizadores – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“tem que fazer uma quadra que nós estar precisando muito (...) espero que você saiba que nós precisamos muito”.	PF1	“se tivesse uma quadra, nós não precisaríamos ensaiar dentro da sala, por isso que tem que ter uma quadra (...). Espero que o senhor saiba que nós precisamos muito de uma quadra”.
PI2	“sugerimos que V. S <sup>a</sup> . inicie a criação de uma quadra, para ter mais espaço e lazer, esta quadra também poderia contribuir a comunidade e as nossas aulas de educação física, pois quando chove nós não podemos realizar essa aula. Espero que os pedidos sejam ouvidos pela V. S. <sup>as</sup> ”.	PF2	“sugerimos que V. Exa. inicie a criação de uma quadra para obtermos espaço (...). Espero que os pedidos sejam atendidos por V. Exa., Sr. Prefeito”.
PI3	“Acreditamos que isso resolveria esse problema de uma vez, e conseguiria desenvolver-nos a tranquilidade que nunca tivemos”.	PF3	“Precisamos de um espaço livre para algumas atividades (...). Acreditamos que isso resolveria o problema de uma vez e nos daria a tranquilidade que nunca tivemos. Certos de sua atenção, agradecemos”.
PI4	“Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.	PF4	“Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido para nossa própria segurança e utilidades. Certos de sua atenção, agradecemos”.
PI5	“Nós, estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuité queremos que V. Exa. Fassa um espaço para quando nós estive em aula vaga ficamos”.	PF5	“Nós estudantes do 9º ano da escola xxxxxx xxxxxx, do Sítio Cuité, queremos que V. Exa. faça um espaço para quando nós estivermos em aula vaga ficarmos”.
PI6	“Esse ginásio seria um bom espaço para nós. Pois teríamos um bom lugar para nós praticar esportes, dança e brincadeiras e os alunos não teriam que ficar atrapalhando os alunos e no intervalo (...) se Vossa excelência nos ajudar nós iríamos agradecer muito”.	PF6	“através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes. Essa quadra iria nos servir muito, porque os alunos poderiam praticar esportes e não íamos mais ensaiar apresentações nas salas de aula (...). Então como o Sr. já sabe essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria que o Sr. se preocupa com os estudantes”.
PI7	“Queremos que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando (...) queremos que V. Exa. possa resolver este proprema”.	PF7	“se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom, pois poderíamos fazer aula de vôlei, jogar futsal, queimada e outros. Acreditamos que o senhor irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes”.
PI8	“estamos solicitando que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc...”.	PF8	“estamos escrevendo esta carta para pedir ao senhor que construa um espaço ao lado do colégio onde aconteçam apresentações, comemorações e reuniões escolares. Certos de sua atenção, agradecemos”.
PI9	“nós alunos pensamos que uma boa solução era construir uma quadra de esportes porque poderia servi de espaço para os alunos	PF9	“esse espaço também pode ser usado como uma quadra esportiva que nós necessitamos tanto (...) e com essa quadra nós também poderíamos praticar outros esportes como

	ficarem em aula vaga poderíamos botar alguns joguinhos dentro”.		voleibol, handebol, futsal e etc. E com isso resolveríamos dois problemas. Estamos certos que o senhor irá nos ajudar”.
PI10	“Se caso possa nos ajudar agradecemos muito”.	PF10	“Eu, aluna da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, venho através dessa carta solicitar a Vossa Excelência, que construa uma quadra na nossa escola. Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas (...). Estou certa de que o senhor dará a maior importância para resolver esse problema”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

O autor de PF1, quadro 12, utiliza na segunda versão da carta um deôntico de obrigatoriedade indiretamente expresso (tem que ter). Notadamente, ele trata o conteúdo da proposição como uma necessidade interna, tanto que o enunciado “tem que ter uma quadra” poderia ser perfeitamente substituído por “é necessária uma quadra”. Assim, o deôntico, nesse caso, não remete a uma postura autoritária, o que ocorre é que o aluno usa uma forma mais coloquial, mais comum na língua falada, para manifestar a sua necessidade; posicionamento esse também expresso na parte final da carta (**Espero** que o senhor saiba que nós **precisamos muito** de uma quadra), em que, além da noção de volição expressa pelo verbo **Espero**, observa-se a presença da modalização deôntica de obrigatoriedade, expressa pelo verbo **precisar** e acentuada pelo avaliativo *muito*.

Ao afirmar que “**se tivesse** uma quadra, nós **não precisaríamos** ensaiar dentro da sala”, no entanto, o autor da carta PF1 não se compromete com o conteúdo da sentença e o trata como uma hipótese carente de confirmação; para tanto, ele faz uso da modalização quase asseverativa expressa no uso da conjunção *se*, condicional, e do futuro do pretérito com valor de probabilidade, tal qual ocorre em PF3, PF6, PF7 e PF9.

Como estavam solicitando algo que desejavam muito, foi recorrente nas primeiras e nas últimas versões dos textos produzidos pelos alunos a modalidade deôntica volitiva, caracterizada pelo emprego de verbos *dicendi* de solicitação, a exemplo de *pedir* (PF6 e PF8), e *solicitar* (PF10); além de construções como “**Espero** que os pedidos sejam atendidos” (PF2), “**queremos** que V. Exa. faça” (PF5). A modalidade volitiva está relacionada ao desejo presente de algum fato realizável no futuro, o que explica a tendência de uso do presente do indicativo.

A modalização deôntica de obrigatoriedade aparece novamente nos trechos retirados de PF3 (**Precisamos** de um espaço livre para algumas atividades); de PF10 (Nossa escola **precisa** de um espaço) e de PF9 (uma quadra esportiva que nós **necessitamos** tanto), cujo



valor de necessidade expresso pelo verbo *necessitamos* é acentuado pelo advérbio *tanto*, que funciona como modalizador avaliativo, ocorrendo, por tanto, a coocorrência dos modalizadores deôntico e avaliativo. A modalização quase-asseverativa, por sua vez, reaparece nos excertos destacados de PF4, PF3 e PF7, em todos os casos materializada no verbo *acreditar* flexionado no presente do indicativo.

A modalização epistêmica asseverativa, aquela em que o falante considera verdadeiro o conteúdo do enunciado e se responsabiliza pelo dito, ficou quase exclusivamente restrita ao fecho das cartas, como vemos nas produções PF3, PF4, PF8 (**Certos** de sua atenção, agradecemos), em PF9 (Estamos **certos** que o senhor irá nos ajudar) e em PF10 (Estou **certa** de que o senhor dará a maior importância para resolver esse problema), nas quais a utilização do adjetivo *certo* aponta para a total adesão do falante ao conteúdo verbalizado.

Concluída nossa análise sobre o emprego da modalização pelos alunos, podemos afirmar que eles apresentaram, na segunda versão da carta, mais elementos modalizadores e se colocaram mais efetivamente no texto, o que se deve em parte à reorganização temática efetuada nessas produções. A seguir, observaremos se a dificuldade apresentada por eles para utilizar e manter a formalidade no texto, que os fez oscilarem entre os tratamentos formal e informal na primeira produção, foi superada na produção final. Os trechos retirados das duas versões das cartas produzidas estão incluídos no quadro 13, a seguir:

**QUADRO 13 – Formalidade – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“espero que você saiba que nós precisamos muito”.	PF1	“Espero que o senhor saiba que nós precisamos muito de uma quadra, que será muito importante para nós”.
PI2	“Obrigado por tua atenção”.	PF2	“Obrigado por sua atenção”.
PI3	“Solução seria se tivéssemos espaço disponível para os alunos livres, tipo uma quadra para os alunos poderem utilizar, que tivessem alguns jogos tipo: xadrez, damas e outras coisas”. “sugerimos que V. S <sup>a</sup> . inicie a criação de uma quadra, (...). Espero que os pedidos sejam ouvidos pela V. S. <sup>as</sup> ”.	PF3	“Como todos sabemos, a escola não é muito grande e precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não fiquem nos corredores incomodando, quando tivesse ensaio teria onde ensaiar e nas reuniões todos os pais e mestres ficariam mais acomodados. Uma solução seria se tivéssemos espaço disponível para os alunos livres, uma quadra por exemplo, para os alunos utilizarem, que tivesse alguns jogos: xadrez, damas e outras coisas”.
PI6	“Obrigado pela atenção de Vossa Excelência. Um grande abraço dos alunos da escola xxxxxx xxxxxx xxxxxx”.	PF6	“Então como o Sr. já sabe essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria que o Sr. se preocupa com os estudantes. Desde já agradecemos”.

PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte”.	PF7	“Nosso professor de educação física fala que se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom, pois poderíamos fazer aula de vôlei, jogar futsal, queimada e outros. Acreditamos que o senhor irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes”.
PI9	“Por conta que ajente só joga futebol de campo nos jogos escolares ajente não cocegue jogar direito”.	PF9	“esse espaço também pode ser usado como uma quadra esportiva que nós necessitamos tanto, porque todas as vezes que nós vamos para os jogos escolares nós não sabemos jogar direito o futsal e acaba com nós perdendo e com essa quadra nós também poderíamos praticar outros esportes como voleibol, handebol, futsal e etc.”.
PI10	“nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.	PF10	“Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações, exemplos: os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc.”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

O aluno que, em PI1, se dirigiu ao prefeito informalmente utilizando *ocê*, em PF1 adequa o tratamento ao grau de formalidade exigido pelo interlocutor e passa a utilizar *o senhor*. Da mesma forma, o produtor de PF2, que na primeira produção utilizou o pronome de segunda pessoa *tua* para retomar “Vossa Excelência”, na reescrita utiliza *sua* e soluciona o problema. Em PF3 temos o apagamento das marcas de interlocução que apresentaram problemas na primeira produção, o autor mantém a menção ao interlocutor apenas no vocativo e na despedida. Já o “grande abraço” que marcou o fecho da produção PI6 foi substituído em PF6 pela despedida formal: Desde já agradecemos.

No sentido oposto dessas produções, o produtor de PF7 parece não ter compreendido as orientações, atribuindo ao tempo verbal e não ao verbo o problema identificado. Na reescrita, ele manteve o verbo *ter*, utilizado no sentido de *haver*, mas o conjugou no pretérito do subjuntivo (*se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom*), o que não solucionou o problema. PF9, por sua vez, substituiu o sintagma nominal *a gente*, presente na primeira produção, pelo pronome *nós*, conforme orientamos, contudo surgiu uma nova dificuldade na versão final do texto: a repetição excessiva. Em um mesmo parágrafo, o aluno repete cinco vezes a palavra *nós*, o que poderia ser facilmente evitado através do uso do sujeito oculto.

Um dos textos que mais evoluíram nesse item foi o PF10. Enquanto na primeira produção o aluno aproximou a linguagem da oralidade, assim como outros alunos fizeram, na versão final ele apresenta um texto muito mais adequado à modalidade escrita formal da língua. A carta toda foi modificada, ficando visível que houve uma preocupação maior com o

vocabulário, com a conjugação dos verbos e com a pontuação; dessa forma, os problemas relacionados à formalidade foram superados nesse texto, tal qual ocorreu em quase todas as produções.

No quadro 14, que segue, expomos alguns dados relativos aos problemas identificados na produção inicial e os resultados alcançados pelos alunos na segunda versão dos textos no que diz respeito à adequação ao padrão culto da língua.

**QUADRO 14 – Norma culta: Ortografia – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”.	PF1	“Ela é muito pequena e nós ficamos muito emprensados por isso o senhor tem que fazer uma quadra.”.
PI3	“para que todos os alunos estejam seguro em um só espaço”.	PF3	“Precisamos desse espaço para que todos os alunos estejam seguros em um só lugar”.
PI4	“Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos”.	PF4	“Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa”.
PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para eles fazer Educação física. mais paraíso precisa de um espaço”.	PF7	“Nosso professor de educação física fala que se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom, pois poderíamos fazer aula de vôlei, jogar futsal, queimada e outros (...). Si tivesse uma quadra de esporte nós poderia ir pra lá para não ficamos atrapalhando as outras aulas porque não temos onde ficar”.
PI8	“se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.	PF8	“Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras”.
PI9	“Por isso ajente precisa muito de um espaço para esses alunos ficarem (...) Por conta que ajente só joga futebol de campo nos jogos escolares ajente não coegue jogar direito”.	PF9	“esse espaço também pode ser usado como uma quadra esportiva que nós necessitamos tanto, porque todas as vezes que nós vamos para os jogos escolares nós não sabemos jogar direito o futsal e acaba com nós perdendo e com essa quadra nós também poderíamos praticar outros esportes como voleibol, handebol, futsal e etc.”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Nas primeiras versões das cartas, alguns alunos apresentaram uma produção textual incompatível a sua idade e série escolar, e mais próxima de textos produzidos por crianças durante a fase de aquisição inicial da escrita. Com domínio deficiente sobre regras gramaticais

elementares, a tentativa de transpor a oralidade para a escrita ficou evidente em algumas dessas produções.

Cientes de que nossa intervenção não seria capaz de solucionar todos os problemas apresentados, focamos nossa atenção naqueles mais relacionados ao gênero em questão e empreendemos correções indicativas e, por vezes, resolutivas nos casos de problemas gramaticais mais pontuais como os encontrados em PI1. O aluno, que na primeira versão do seu texto apresentou palavras erroneamente justapostas: “temque tê”, abreviações: “pq” e outras inadequações ortográficas, como “emprensado”; em PF1, soluciona alguns desses problemas: “tem que fazer” e mantém outros: “emprensado”. No entanto, nota-se na produção final o esforço para aperfeiçoar sua escrita, ele utiliza construções mais formais: “em outras oportunidades trataremos de outros problemas”, e escreve as palavras sem abreviações.

A revisão efetuada nos textos, depois da realização dos módulos, fez com que os alunos encontrassem falhas que lhes haviam passado despercebidas e pudessem corrigi-las. Foi o que fez o autor de PF3, estabelecendo a correta concordância entre sujeito e predicativo na reescrita do seu texto (Precisamos desse espaço para que todos os alunos estejam seguros em um só lugar).

Os problemas identificados nos trechos das produções PI4, PI7, PI8 e PI9, em destaque no quadro 14, não voltaram a aparecer na segunda versão dos textos, pois os alunos suprimiram esses trechos e acrescentaram outros, o que gerou problemas diferentes dos inicialmente analisados. No caso de PF8 não foram encontrados problemas ortográficos nos trechos inseridos na versão final do texto. Em PF4, PF7 e PF9 as novas dificuldades estão relacionadas à conjugação dos verbos.

Em PF4, a nova produção trouxe a seguinte redação: “se tivesse um espaço para *nós treinar* novos exercícios seria uma boa”, que, apesar de correlacionar adequadamente os tempos verbais (pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo), abordados no módulo IV da nossa sequência didática, apresenta dificuldades quanto ao uso do infinitivo, cuja flexão, de acordo com Azeredo (2008, p. 342) “depende de que a ele seja atribuído sujeito próprio”, como é o caso em questão. O problema encontrado em PF7 também não está relacionado à correlação entre os tempos verbais, mas à flexão feita na primeira pessoa do singular: “*nós poderia*”, ao invés da primeira pessoa do plural *nós poderíamos*, e ao uso do infinitivo pessoal: “para não ficamos”, no lugar de *para não ficarmos*.

Já PF9 apresenta inadequação relacionada ao uso do pronome pessoal oblíquo, o que sinaliza, apesar do uso equivocado da forma *com nós*, ao invés de *conosco*, a preocupação de

o aluno utilizar em seu texto o padrão culto formal da língua. Reconhecendo que o pronome *nós* estaria mais adequado, ele o utiliza no lugar do *a gente*, SN empregado pelos brasileiros em geral “especialmente na língua falada semiformal e informal, como equivalente de *nós*, seja com um valor genérico/indeterminado, seja para a referência dêitica situacionalmente identificada” (AZEREDO, 2008, p.176).

O quadro a seguir traz as comparações entre as primeiras e as últimas versões das cartas produzidas pelos alunos no que diz respeito ao uso das vírgulas. Na sequência, analisaremos os resultados obtidos.

### QUADRO 15 - Uso dos sinais de pontuação - Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“Nós estudantes da escolar mun. de Ens. Inf. e Fund. Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. há um problema na nossa escola, quê eu a vir a muito tempo nossa escola é muito pequena agente ficar muito empensado tem que fazer uma quadra quê nós estar precisando muito e outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer”.	PF1	“Nós estudantes da escola municipal de Ens. Enf. e Fun. Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, vivemos um problema na nossa escola. Ela é muito pequena e nós ficamos muito empensados por isso o senhor tem que fazer uma quadra. Vamos tratar só da falta de espaço por enquanto, em outras oportunidades trataremos de outros problemas”.
PI2	“Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço”.	PF2	“Sempre quando há uma turma com aula vaga, os alunos atrapalham as outras turmas, e é pior ainda quando mais de uma turma está com aula vaga, porque o barulho é maior e não há espaço para suportar certa quantidade de alunos”.
PI4	“peço também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão”.	PF4	“Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa”.
PI6	“não temos um espaço no colégio quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos”	PF6	“Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos sem um espaço no colégio para educação física. Como o Sr. já sabe, nossa escola é muito pequena e temos um grande número de alunos, então através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes”.
PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para eles fazer Educação física. mais paraíso precisa de um espaço queremos que V. Exa. possa resolver este proprema”.	PF7	“Acreditamos que o senhor irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes, que não irá ser só bom para nós estudantes, mais sim para quem trabalha na nossa escola. Quando tiver eventos nós fazemos na nossa quadra que V. Exa.

			construiu para nossa escola xxxxxx, isso irá ser muito bom para V. Exa”.
PI8	“se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.	PF8	“Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras”.
PI9	“Nós estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores”.	PF9	“Nós, estudantes da Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, há anos sofremos com a falta de espaço. Nossa escola é pequena e concentra um grande número de estudantes, então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros, depois que um aluno entra no colégio não pode sair até liberar todas as aulas, então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Nas produções finais realizadas por nossos alunos, não houve a recorrência de textos sem pontuação, além de utilizarem mais satisfatoriamente as vírgulas, foi visivelmente maior a utilização de *ponto* no interior das sentenças. O autor de PF1, por exemplo, assinala com ponto “o fim de uma sequência declarativa de sentido completo sob a forma de período sintático” (AZEREDO, 2008, p. 524), utilizando a vírgula para separar adjunto adverbial em: “Vamos tratar só da falta de espaço por enquanto, em outras oportunidades trataremos de outros problemas”; embora também separe o sujeito e o predicado da oração: “Nós estudantes da escola municipal de Ens. Inf. e Fun. Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, vivemos um problema na nossa escola”, o que está inadequado, segundo as convenções da escrita formal da língua. O ponto também é adequadamente utilizado pelos produtores de PF4, PF6, PF7 e PF9.

A vírgula, segundo Azeredo (2008, p. 520), “é tipicamente empregada nos casos de separação de orações ou termos coordenados sem a utilização de conectivo”, regra de convenção de escrita atendida em PF8. De acordo com o mesmo autor, esse sinal de pontuação também pode ser empregado nas orações introduzidas pela conjunção *e*, conforme vemos em PF2: “os alunos atrapalham as outras turmas, e é pior ainda quando mais de uma turma está com aula vaga”; e para assinalar aposição explicativa ou circunstancial em geral, como ocorre em PF6: “Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos sem um espaço no colégio para educação física”, e se repete em PF9.

Os alunos também utilizaram adequadamente a vírgula para separar os adjuntos adverbiais e/ou as orações adverbiais, o que pode ser visto em PF2 (Sempre quando há uma turma com aula vaga, os alunos atrapalham as outras turmas); para a separação de oração

coordenada não aditiva, como vemos em PF4 (Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou...); e de subordinada adjetiva explicativa, como ocorre em PF7 (irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes, que não irá ser só bom para nós estudantes).

A evolução relacionada ao emprego da pontuação, constatada nas versões finais das cartas produzidas, reflete-se ainda no uso mais eficiente dos mecanismos de coesão textual utilizados pelos alunos na atividade de reescrita, como pode ser observado no quadro 16, a seguir:

**QUADRO 16 – Coesão textual – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado”.	PF1	“Ela (a escola) é muito pequena e nós ficamos muito emprensados por isso o senhor tem que fazer uma quadra. Vamos tratar só da falta de espaço por enquanto, em outras oportunidades trataremos de outros problemas”.
PI2	“falta de espaço, que também causa muito barulho. Também há falta de espaço nas salas que estudamos para eventuais eventos, por esses e outros motivos, sugerimos que V. Sª. inicie a criação de uma quadra, para ter mais espaço e lazer, esta quadra também poderia contribuir a comunidade”.	PF2	“clamamos por melhoras em nossa escola, pois temos problemas com o mínimo de espaço que há aqui. Sempre quando há uma turma com aula vaga, os alunos atrapalham as outras turmas, e é pior ainda quando mais de uma turma está com aula vaga, porque o barulho é maior e não há espaço para suportar certa quantidade de alunos”.
PI3	“Nós, estudantes da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos enfrentando um sério problema com o espaço na escola precisando de um espaço livre para algumas atividades ou festas, para que todos os alunos estejam seguro em um só espaço. Como todos sabem, a escola não é muito grande precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando as outras turmas que estão com aulas”.	PF3	“Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos enfrentando um sério problema com a falta de espaço na escola. Precisamos de um espaço livre para algumas atividades, por exemplo: jogar vôlei, jogar futsal, queimada entre outros. E também para alguns eventos que acontecem nas escolas: festas e reuniões. Precisamos desse espaço para que todos os alunos estejam seguros em um só lugar”.
PI4	“Porque a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula”.	PF4	“A nossa escola é pequena e nos horários vagos ou outros alunos ficam atrapalhando as outras salas e tirando a nossa concentração. Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa”.

PI5	“Porque não temos onde ficamos, isto é um grave problemas para todo da escola não é só para nós alunos não e sim para todos que estudam e também para que trabalhar nessa escola”.	PF5	“Isso acontece e é um grave probrema para todos da escola, não só para nos alunos mas também para quem trabalha nessa escola. Enfim, queremos que V. Exa. faça uma quadra de esportes para quando nós estivermos em aula vaga, irmos jogar”.
PI6	“Nós, alunos da escola xxxxxx estamos com um problema no colégio, pois não temos um espaço no colégio quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos (...) então nós alunos estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para nós alunos, pois esse ginásio seria um bom espaço para nós”.	PF6	“Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos sem um espaço no colégio para educação física. Como o Sr. já sabe, nossa escola é muito pequena e temos um grande número de alunos, então através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes. Essa quadra iria nos servir muito, porque os alunos poderiam praticar esportes e não íamos mais ensaiar apresentações nas salas de aula, além disso os alunos poderiam ir para lá enquanto esperavam a hora das aulas ou na hora de ir para casa, e também ia servir para a comunidade, que poderia realizar pequenos eventos”.
PI7	“Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para eles (sem referente) fazer Educação física. mais paraiso precisa de um espaço queremos que V. Exa. possa resolver este proprema”.	PF7	“Quando tiver eventos nós fazemos na nossa quadra que V. Exa. construiu para nossa escola xxxxxx, isso irá ser muito bom para V. Exa.”.
PI8	“se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação”.	PF8	“Sem falar nos alunos que quando acabam as aulas ficam nos corredores conversando, nas janelas dando risadas, pois ficam nos atrapalhando. Por isso, nós alunos da Escola xxxxxx estamos escrevendo esta carta para pedir ao senhor que construa um espaço ao lado do colégio onde aconteçam apresentações, comemorações e reuniões escolares”.
PI9	“nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores”.	PF9	“Nossa escola é pequena e concentra um grande número de estudantes, então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros, depois que um aluno entra no colégio não pode sair até liberar todas as aulas, então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto (...). Esse barulho desconcentra os alunos e somente a existência de um espaço pode resolver esse problema”.
PI10	“Nós alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos com um grande problema. Pois estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas”.	PF10	“Eu, aluna da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, venho atravez dessa carta solicitar a Vossa Excelência, que construa uma quadra na nossa escola. Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações, exemplos: os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.



De modo geral, os alunos utilizaram de modo mais eficiente os mecanismos de coesão na segunda versão das cartas. As marcas da oralidade, tão presentes nas primeiras produções, foram apagadas na maioria dos textos, dando lugar a outros recursos mais adequados à modalidade escrita da língua, conforme pode ser constatado no texto PF1, do quadro 16, que referencia anaforicamente o termo *escola* através do pronome pessoal *ela*, utiliza o conectivo de adição *e* em sentido causal, estabelecendo na sequência outra relação de causalidade por meio do operador *por isso*; ademais, o aluno ainda estabelece relação de temporalidade em “por enquanto, em outras oportunidades”, variando consideravelmente a quantidade dos operadores utilizados em relação à versão inicial do seu texto.

Em PF9, ao contrário do que ocorreu em PF1, mantém-se o mesmo operador da produção inicial: *então*, típico da oralidade, mas outros recursos são inseridos. O autor do texto afirma que os alunos que estão fora da sala de aula ficam nos corredores, falando alto e atrapalhando os demais. O período seguinte começa com “esse barulho”, que retoma a ideia estabelecida anteriormente e estabelece a progressão temática do texto. No tocante à coesão, também houve aperfeiçoamento do texto em PF8, que fez uso dos relativos *onde*, indicativo de lugar, recorrente nas primeiras e nas últimas versões das cartas, e *que* (anafórico); além dos operadores *pois* e *por isso*, indicativos de causalidade.

Algumas das primeiras produções dos alunos apresentaram repetição excessiva de termos, o que provocou redundâncias e prejudicou a progressão do texto. A maioria dos problemas foi solucionada nas produções finais; em outros casos, a exemplo do que ocorreu em PF4, manteve-se a repetição, mas houve diversificação no uso dos operadores. O autor de PF4 trouxe na segunda versão do seu texto operadores que estabelecem relação de mediação (para que), de explicação (porque), de condicionalidade (se), entre outros.

A repetição de algumas palavras, percebida em PI2, não se repete em PF2, que apresenta maior repertório de recursos coesivos. No trecho em destaque no quadro 16, o aluno utiliza operadores do tipo discursivo/argumentativo variados: o *pois* (conclusivo), o *porque* (explicativo), o *e* (aditivo); além do *quando*, operador do tipo lógico que estabelece relação de temporalidade. O mesmo ocorre com PF6, cuja reescrita apaga o termo *escola*, que fora repetido em PI6, e o retoma por meio da forma nominal sinônima *colégio*, acrescentando ainda ao texto operadores de adição de argumentos (além disso, e também) e de explicação (porque).

Em PF5, a adição de argumentos fica a cargo do operador *não só... mas também*, apresentado durante o módulo III (ANEXO H), e a conclusão das ideias desenvolvidas no texto é introduzida pelo advérbio *enfim*. Nesse texto, o demonstrativo é empregado como

referenciador textual anafórico (Isso acontece e é um grave problema), assim como ocorre em PF6 (Essa quadra iria nos servir muito), em PF7 (isso irá ser muito bom para V. Exa), e em PF3 (Precisamos desse espaço). Esta última produção, que na primeira versão já apresentava bom domínio dos recursos de referência e coesão textuais, utilizou sem dificuldades operadores do tipo discursivo/argumentativo de exemplificação (por exemplo), operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão (e também), entre outros recursos coesivos.

O uso do demonstrativo só apresentou falha em PF10, equivocadamente empregado em “venho através dessa carta”. Nesse caso, conforme explica Neves (2000, p.493), o autor deveria ter utilizado *desta*, visto que o pronome variável *este* se refere mais diretamente à 1ª pessoa gramatical, “indicando proximidade espacial do falante, ou relação corporal com ele”. Nas outras ocorrências do demonstrativo, no entanto, não foram encontrados problemas.

Para finalizar nossa investigação, faremos no item a seguir a análise comparativa das primeira e última versões dos textos produzidos por nossos alunos, observando os aspectos relacionados à construção composicional do gênero.

### 3.5.3 Aspectos característicos do gênero - Construção composicional

Os problemas mais relevantes relacionados à estrutura das cartas, na primeira produção dos alunos, envolveram o uso dos vocativos, o fecho ou despedida e a falta de assinatura, em três delas (PI1, PI4, PI7). O vocativo é um termo que não pode faltar na carta, visto que é por meio dele “que o enunciador identifica o interlocutor/destinatário quando a ele se dirige” (AZEREDO, 2008, p. 76). Em geral, esse termo foi utilizado pelos alunos na primeira versão dos textos e alguns problemas identificados naquela ocasião reapareceram na versão final, como é possível perceber no próximo quadro.

#### QUADRO 17 – Vocativos – Comparação entre a produção inicial e a final

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	V. Exc. <sup>a</sup> Sr. Prefeito de Pedro Régis	PF1	V. Exa., Sr. Prefeito de Pedro Régis
PI2	A Vossa Excelência prefeito.	PF2	Vossa Excelência, Senhor Prefeito.
PI3	Vossa excelência	PF3	Vossa Excelência,
PI4	V. Exa.	PF4	V. Exa.
PI5	V. Exa. Prefeito José Aurélio	PF5	V. Excelência, prefeito José Aurélio
PI6	Vossa Excelência, Sr. Prefeito	PF6	Vossa Excelência, prefeito José Aurélio
PI7	V. Exa. Prefeito José Aulerio	PF7	Vossa Excelência,
PI8	Exmo. Sr. Prefeito	PF8	Exmo. Sr. Prefeito,
PI9	V. Exc. Sr. Prefeito de Pedro	PF9	Vossa Excelência, Sr. Prefeito de Pedro

	Régis		Régis
PI10	Vossa excelência. Sr. Prefeito	PF10	Vossa Excelência, Prefeito José Aurélio

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

As abreviações incorretas, encontradas em PI1 e PI9, foram corrigidas nas produções PF1 e PF9. Os autores desses textos também isolaram por vírgula o vocativo, o que não haviam feito nas suas primeiras versões; procedimento que também foi adotado nas cartas PF2, PF5, PF6 e PF10. No texto PF2, além de isolar o vocativo, o aluno ainda retirou o “A”, preposição indicativa de destino, que deve ser utilizada no envelope, mas não no corpo da carta.

Em PF7, o aluno não atende às orientações dadas e apaga na segunda versão do seu texto a referência à autoridade (Prefeito Xxxxx Xxxxx), que havia empregado em PI7, passando a empregar como vocativo apenas a forma de tratamento *Vossa Excelência*, assim como haviam feito, e mantiveram da mesma forma, os autores de PF3 e PF4, esse último optando pela forma abreviada (V. Exa.).

PF8 é o único texto que utiliza a forma *Exmo. Sr. Prefeito*, em concordância com o que apregoa o Manual de Redação da Presidência da República (2002), cujo texto afirma que “o vocativo a ser empregado em comunicações dirigidas aos Chefes de Poder é Excelentíssimo Senhor, seguido do cargo respectivo. Sendo o prefeito chefe do poder executivo na instância municipal, o tratamento a ele adequado é *Vossa Excelência*, e o vocativo, *Excelentíssimo Senhor*.”

A variedade de vocativos empregados pelos alunos pode ser decorrência da falta de um trabalho voltado para os pronomes de tratamento específicos para o vocativo. Sinalizamos durante a realização dos módulos que existem formas específicas de se dirigir a uma autoridade e, no geral, o tratamento respeitoso foi mantido pelos alunos através do uso dos termos Excelência, Senhor e variações.

No tocante ao uso de pontuação após o vocativo, os usos foram variados. Os autores dos textos PF1, PF5, PF6, PF9 e PF10 não utilizaram qualquer pontuação; já os autores das produções PF3, PF7 e PF8 optaram por vírgulas; e em PF2, e PF4 encontramos ponto. Segundo Rocha-Lima (2014, p.563), “nas cartas, requerimentos, ofícios, relatórios, etc... varia o uso do sinal de pontuação depois do vocativo inicial. Ora figura o ponto simples, ora dois-pontos, ora a vírgula e, com frequência, nota-se a ausência de qualquer pontuação”. Dessa forma, não há problemas quanto às opções feitas pelos alunos.

Alguns problemas pontuais relacionados ao fecho e à assinatura das cartas, nas primeiras produções, foram solucionados na segunda versão, conforme podemos observar no quadro que segue:

**QUADRO 18 – Fecho e assinatura – Comparação entre a produção inicial e a final**

TRANSCRIÇÃO DE TRECHOS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO			
TEXTOS	PRODUÇÃO INICIAL	TEXTOS	PRODUÇÃO FINAL
PI1	“espero que você saiba que nós precisamos muito. Sua atenção agradecemos muito”.	PF1	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI2	“Obrigado por tua atenção. Alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.	PF2	“Espero que os pedidos sejam atendidos por V. Exa., Sr. Prefeito. Obrigado por sua atenção Alunos do 9º ano”
PI3	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.	PF3	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI4	“Certo de sua atenção agradecemos”.	PF4	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI5	“Certos de sua atenção agradecemos Alunos do 9º ano”.	PF5	“Certos de sua atenção, agradecemos. Alunos do 9ª Ano”
PI6	“Obrigado pela atenção de Vossa Excelência. Um grande abraço dos alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.	PF6	“Desde já agradecemos. Júlia Moreira”
PI7	“Certos de sua atenção agradecemos.”	PF7	“Certos de sua atenção, agradecemos. Estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI8	“Certos de sua atenção, agradecemos. Alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.	PF8	“Certos de sua atenção, agradecemos. Alunos da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”.
PI9	“Estudantes da Escola Xxxxxx”.	PF9	“E com isso resolveríamos dois problemas. Estamos certos que o senhor irá nos ajudar. Obrigado por sua atenção. João da Silva”
PI10	“Obrigada pela atenção. Maria S. Pereira”.	PF10	“Desde já agradeço. Maria S. Pereira”.

**Elaboração:** Própria, Jacaraú, 2016.

Todos os alunos utilizaram adequadamente o fecho e a assinatura nas produções finais. Enquanto os autores de PF2 e de PF9 se despediram do interlocutor reforçando a solicitação e agradecendo antecipadamente o seu atendimento, as outras produções utilizam como despedida o agradecimento. Em relação à assinatura, todos os estudantes que assinaram as

primeiras produções trouxeram um remetente coletivo, com exceção de PI10, que o assinou individualmente mesmo tendo se identificado no começo da produção como *alunos da escola* Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. Essas escolhas foram repetidas na versão final dos textos, excetuando-se dessa vez PF6, que assina o seu texto individualmente, mas o desenvolve na 1ª pessoa do plural.

O autor de PF10, que se colocara como “alunos da escola” na primeira versão do seu texto, desenvolve a versão final na 1ª pessoa do singular e faz a marcação de gênero, o que não ocorrera até aqui: “Eu, aluna da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx”. Destacamos, mais uma vez, que os nomes que aparecem no quadro acima e nas produções em anexo são fictícios e foram criados por nós, estando assim resguardadas as identidades dos voluntários da nossa intervenção.

Os resultados por nós encontrados, na comparação entre as primeiras e as últimas versões das cartas produzidas pelos alunos, apontam para a conclusão de que a utilização da SD no processo de ensino-aprendizagem do gênero investigado contribuiu para uma escrita mais eficiente. Isso porque, com a nossa mediação durante a realização dos módulos, os estudantes puderam refletir sobre os problemas encontrados nas suas produções e, de modo mais abrangente, sobre a própria atividade de escrita, antes de partirem para a produção final. Dessa forma, eles atuaram também como leitores e avaliadores dos próprios textos, fato que contribuiu para a superação da maior parte das dificuldades identificadas nas primeiras produções.

Por fim, acreditamos que o procedimento Sequência Didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2011) e adotado em nossa intervenção, bem como a proposta de produção textual a partir de um contexto preciso e real, possibilitaram aos alunos o acesso a uma prática de ensino da língua mais significativa e redefiniram o ato de escrever para eles e também para nós, que desenvolvemos os módulos, intervimos durante todo o processo, conduzimos os estudantes rumo ao aperfeiçoamento dos seus textos e pudemos acompanhar de perto a evolução de cada um deles. Uma reflexão mais aprofundada sobre a nossa análise será apresentada no capítulo final deste trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, destinado às nossas considerações finais, faremos uma reflexão acerca dos resultados alcançados após as atividades constantes na nossa proposta de intervenção, da relevância da Sequência Didática para o ensino e a aprendizagem do gênero em foco e das implicações do procedimento didático adotado em relação à recepção dos alunos e à nossa prática pedagógica.

A princípio, constatamos que os objetivos de nossa intervenção foram alcançados. Os resultados obtidos, com base na comparação entre as primeiras e as últimas produções realizadas pelos alunos, demonstraram que a metodologia escolhida contribuiu efetivamente não apenas para o reconhecimento do gênero carta de solicitação a partir de seu funcionamento linguístico-discursivo e de seu uso social como para a produção do gênero de maneira eficiente.

Após a aplicação dos módulos, os estudantes apresentaram significativos avanços em relação à produção escrita, tanto no que se refere aos aspectos de textualidade, quanto no que diz respeito às estratégias de argumentação empregadas para persuadir o interlocutor; ou seja, eles se tornaram autores mais competentes e autônomos, pois passaram a considerar que a linguagem escrita possui algumas características que as diferenciam da oral e que devem ser respeitadas, sobretudo em contextos formais.

Os principais avanços diagnosticados na análise das produções finais dos alunos estão relacionados à argumentação, à informatividade e à utilização dos recursos coesivos. As estratégias argumentativas empregadas se mostraram muito mais eficientes e organizadas na segunda versão das cartas. De modo geral, os alunos conseguiram selecionar e organizar melhor os argumentos, além de introduzirem alguns recursos que não haviam aparecido na primeira versão, como a alusão à fala do professor de educação física, como forma de dar credibilidade à sua própria fala, o que tornou o texto mais persuasivo.

A organização percebida na argumentação ficou também visível na forma como os alunos expuseram as informações, na última produção. Após as discussões e as atividades dos módulos, os estudantes fizeram a alimentação temática das cartas, trouxeram informações mais completas e dados novos, eliminando a redundância percebida a princípio e tornando as produções mais informativas e interessantes.

Foi percebida ainda, na segunda versão das cartas, a utilização mais eficiente dos mecanismos de coesão, com o apagamento quase total das marcas da oralidade, tão presentes nas primeiras produções. Nas produções finais, as repetições excessivas foram atenuadas ou

mesmo eliminadas, outros conectores apresentados no módulo III foram satisfatoriamente empregados, e a referência anafórica foi mais bem utilizada; ou seja, a maioria dos problemas identificados foi superada.

Outros aspectos foram também melhorados e apontam para a ampliação da competência dos alunos para a produção de textos escritos, a saber: na segunda versão das cartas todos os alunos conseguiram manter o tratamento formal, reconhecendo que existem diferentes níveis de formalidade e adequando o discurso ao gênero e à situação de produção. O distanciamento da oralidade ficou visível também na utilização dos sinais de pontuação que, quase ausentes nas primeiras produções, foram utilizados em todos os textos, o que representa um ganho, ainda que algumas inadequações possam ser percebidas.

Todos os textos finais respeitaram a estrutura tripartidária do gênero, com introdução, desenvolvimento e conclusão, e utilizaram os elementos estruturais característicos: local e data, vocativo, fecho e assinatura, o que não ocorrera no início de nossa intervenção. Desde as primeiras produções, os autores haviam explicitado o seu ponto de vista e materializado no enunciado a sua posição através do uso de palavras ou expressões modalizadoras. Nas últimas versões, contudo, percebemos que houve um uso maior dos elementos modalizadores e, em regra, os alunos se colocaram mais efetivamente no enunciado, talvez pela reorganização mais consciente do texto.

O fato de o nosso objeto de estudo ter partido de uma situação real de produção, voltar-se para a resolução de um problema autêntico e valorizar o contexto social no qual os alunos-autores estão inseridos também contribuiu para a aceitação do procedimento por parte do alunado e, certamente, favoreceu o alcance de resultados positivos. Acreditamos que o professor de língua portuguesa deve estimular o uso consciente da língua, colocando-a a serviço da vida e não o contrário. Dessa forma, a nossa proposta de produção tratou de um assunto de interesse dos alunos, o qual foi escolhido por eles, discutido e trabalhado numa perspectiva que transcendeu o senso comum. Aos alunos não foi solicitada somente a identificação de um problema, mas a reflexão sobre ele e a tomada de posição com vistas à sua superação.

Desenvolvemos, nesta pesquisa, o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, proposta que não é recente, mas que ainda enfrenta dificuldades para ser efetivamente adotada nas escolas. Os gêneros, como práticas sociocomunicativas que são, permeiam nossas atividades cotidianas, contudo continuam sendo exploradas, em alguns contextos, como objetos de ensino estáticos e apresentados aos alunos como modelos a seguir.

De encontro a essa abordagem, mostramos aos nossos alunos que é através de gêneros que enunciamos, interagimos e tornamos concretas nossas atividades comunicativas, orais ou escritas, formais ou informais. Destacamos que, muito além de uma estrutura padrão característica, cada gênero desempenha determinadas funções sociais; logo, o seu reconhecimento favorece a compreensão do propósito comunicativo e, conseqüentemente, do próprio texto/discurso, possibilitando a inserção mais significativa do indivíduo nas variadas práticas discursivas.

O gênero escolhido para o desenvolvimento da nossa intervenção foi bem aceito pelos alunos e se mostrou muito pertinente para o trabalho com essa faixa etária e nível de escolaridade, vez que possibilita discussões sobre problemas sociais controversos, e apresenta como aspecto tipológico predominante a argumentação, “o ato linguístico fundamental” nas lúcidas palavras de Koch (2004, p. 17). Optamos pelo trabalho com um gênero propício ao ensino de técnicas argumentativas por acreditarmos que a linguagem é uma forma de ação repleta de intencionalidade, ideologia e, por conseguinte, argumentativa. Assim sendo, procuramos levar os alunos a refletirem sobre os usos linguísticos, a construírem – eles mesmos – conceitos como o de gênero e o de adequação, por exemplo, e a posicionarem-se criticamente sobre a realidade que os cerca, mobilizando esforços para melhorá-la.

Afastando-nos da tendência tradicional estruturalista da língua, ainda vigente em muitas escolas, adotamos neste trabalho a concepção de língua como recurso de interação, e de ensino como trabalho produtivo que deve, sempre que possível, partir de necessidades concretas dos falantes, os quais já interagem pela linguagem e, obviamente, já produzem textos. Nesse contexto, a tarefa da escola é justamente fornecer ferramentas para que esses alunos passem a transitar com mais autonomia entre as diversas possibilidades de usos da língua, tonando-se assim cidadãos mais atuantes no interior de uma sociedade letrada como a nossa.

Alinhados à perspectiva sociointeracionista da língua, entendemos a escrita como um processo que se dá com base na interação escritor-leitor e inclui planejamento, escrita, revisão e reescrita. Sob esse viés, nossos alunos tiveram a oportunidade de participar mais ativamente do processo de ensino-aprendizagem; vencida a barreira inicial - construída pelas aulas de redação anteriores -, eles produziram a primeira carta de solicitação sem a expectativa da devolução de um texto rasurado, corrigido com caneta vermelha e cujo destino quase sempre era a lixeira mais próxima. Longe disso, o texto inicial foi tratado como início e não como fim, ele serviu de base para atividades planejadas com vistas à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes.



O procedimento Sequência Didática adotado neste trabalho nos apresentou a uma nova forma de se abordar o gênero em sala de aula, favorecendo um contato mais profundo entre os alunos e o texto trabalhado, ao prever o planejamento de atividades diferenciadas e, em certa medida, individualizadas, as quais, no final, se mostraram muito mais eficientes do que as antigas práticas de correção das redações. Com a mediação da professora, os textos foram lidos, relidos e avaliados pelos próprios autores, que puderam reescrevê-los e aperfeiçoá-los, depois de se debruçarem sobre os problemas neles identificados. Todavia, precisamos destacar que o número reduzido de alunos e a dedicação exclusiva da professora/pesquisadora foram fatores decisivos para que alcançássemos bons resultados.

A Sequência Didática prevê o detalhamento do projeto de produção que os estudantes devem realizar, o mapeamento das dificuldades encontradas na primeira produção, o planejamento de módulos ou oficinas direcionados aos problemas identificados e o retorno para os alunos, o que, por vezes, exige um contato próximo entre o professor e o autor do texto, antes da atividade de reescrita. Todo esse processo demanda tempo, dedicação e parece ser mais adequado a um número menor de alunos.

Um professor com muitas turmas, ou com turmas muito grandes, dificilmente conseguirá dedicar-se ao mapeamento das dificuldades, ao planejamento de atividades diferenciadas, ou dar aos alunos um tratamento próximo e pontual, como fizemos em nossa intervenção. O cansaço físico e o esgotamento mental que acometem grande parte dos professores acabam levando-os a optarem pelo caminho mais fácil: a correção tradicional, que segue reproduzindo nos alunos a falsa ideia de que eles não sabem escrever.

Gostaríamos de destacar ainda que a avaliação positiva que fazemos dos resultados parte da comparação entre o estágio atual da produção dos alunos e o que encontramos no início da intervenção. Evidentemente, eles ainda apresentam dificuldades e os textos continuam com alguns problemas, o que é aceitável e mesmo previsível, visto que desenvolvemos apenas uma sequência didática. Temos plena convicção, porém, que a continuação desse trabalho, com o mesmo gênero e com outros, pode contribuir para a uma aprendizagem muito mais eficiente e significativa, permitindo que, no futuro, os alunos possam, eles mesmos, decidir e produzir o gênero que quiserem, levando em conta o contexto de produção e a situação de comunicativo na qual devem agir.

Por fim, é importante frisar que a intervenção realizada e exposta no presente trabalho produziu efeitos também em nós – enquanto professores-pesquisadores -, e não apenas nos alunos. Saímos dela muito mais conscientes sobre a urgência de se trabalhar a produção textual como um processo contínuo e crescente, que parta de um projeto comunicativo claro e

contextualizado, capaz de fazer sentido para a escrita dos alunos e, concomitantemente, dê sentido às suas práticas comunicativas. Ao mesmo tempo, sentimos o quanto se faz necessária uma formação mais completa para os professores que atuam na educação básica, pois os cursos ofertados a eles, na maioria das vezes, dispõem de pequena carga horária e se resumem à exposição de algumas teorias de forma superficial, contribuindo pouco para a prática desses profissionais em sala de aula; diferente da formação ofertada em programas de pós-graduação e cursos de formação continuada voltados para a intervenção didático-pedagógica teórica e metodologicamente orientada, como é o caso do Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS.

Felizmente, nós tivemos a oportunidade de conhecer mais profundamente e testar em nossa sala de aula alguns dos estudos atuais que versam sobre o processo de ensino-aprendizagem e, a partir de agora, teremos um olhar diferenciado para as dificuldades dos alunos, as quais passarão a ser percebidas como elementos norteadores de nossa prática. Defendemos que, reconhecendo a necessidade de formação contínua para o profissional e de um planejamento que contemple os interesses, as necessidades e as dificuldades dos alunos, a escola moderna certamente oferecerá um ensino muito mais significativo e, conseqüentemente, mais produtivo. É isso que buscaremos fazer de agora em diante.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Lutar com palavras**. 2.ed. São Paulo: Parábola, 2006

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

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. In: \_\_\_\_\_. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 261-306.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. In: BAZERMAN, C; DIONÍSIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Org.). São Paulo: Cortez, 2005.

BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p. 421.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel e BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

BLOOM, Benjamin S.; HASTINGS, J. Thomas; MADDAUS, George F. **Manual de avaliação formativa e somativa do aprendizado escolar**. São Paulo: Pioneira, 1983.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República**. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em:  
< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/manual/Manual\\_Rich\\_RedPR2aEd.rtf](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/Manual_Rich_RedPR2aEd.rtf)>. Acesso em: 04 out. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Redação Oficial: rompendo as barreiras da escrita. In: **Produção Textual na Educação Escolar**. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2008. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=591-producao-textual-na-educacao&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=591-producao-textual-na-educacao&Itemid=30192). Acesso em: 01 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 07 jan. 2016.

BRETON, Philippe. **A argumentação na comunicação**. Bauru: EDUSC, 1999.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discurso: por um Interacionismo sócio-discursivo**. Trad. de Anna Rachel Machado e Péricles da Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Gêneros discursivos**. In: \_\_\_\_\_. Os Sentidos do Texto. São Paulo: Contexto, 2014. p. 43 – 60.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013.

CITELLI, Adilson O. **Linguagem e persuasão**. 15ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

COSTA, Marcos Antônio. **Estruturalismo**. In. MARTTELOTA, Mário Eduardo (org). Manual de Linguística. São Paulo: Contexto, 2010, PP. 113 – 126.

CUNHA, C. e CINTRA, L. **Nova gramática do Português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

DOLZ, J. GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução por Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.

DUCROT, Oswald. Argumentação e “topoi” argumentativos. In: GUIMARÃES, E. **História e sentido na linguagem**. Campinas: Pontes, 1989.

ESPÍNDOLA, Luciente; SILVA, Jailma Maria da. A Argumentatividade nos instrucionais e nas charges. In: **II Simpósio Internacional sobre Análise do Discurso: discurso, ação e sociedade**. Belo Horizonte: 2003.

FIORIN, José Luiz. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2015.

FURLAN, Francisco Antônio, Abaurre, Maria. Bernadete Marques, Abaurre, Maria Luiza M. **Vestibular Unicamp – Redação**. São Paulo: Editora Globo, 1993.

GUIMARÃES, Eduardo. **Texto e argumentação**: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

HAUN, Gustavo Atallah. **Carta argumentativa de solicitação**. Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html>>. Acesso em 31 mai. 2016.

KOCH, Ingedore Villaça. **Introdução à linguística textual**: trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Gêneros textuais**. In: KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KÖCHE, Vanilda Salton et al. **Leitura e produção textual**: gêneros textuais do argumentar e do expor. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

Kury, Adriano da Gama. **Para falar e escrever melhor o português**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

LEITE, E.G.; PEREIRA, R.C.M. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V.; BAZARIM, M. (Orgs.). **Interação, gêneros e letramento**: a (re)escrita em foco. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013. p. 37-64.

LOPES, Ana Keyla Carmo. **A natureza multimodal de uma constelação de gêneros cartas**. 262 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013. Disponível em: <<http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/8235/1/2013-tese-akllopes.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2016.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Parábola, 2010.

\_\_\_\_\_, Luiz Antônio. **Noção de texto e linguística de texto**. In: \_\_\_\_\_. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio, DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e Escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MORESI, Eduardo. **Metodologia da Pesquisa**. Universidade Católica de Brasília – UCB. 2003. Disponível em: <[http://ftp.unisc.br/portal/upload/com\\_arquivo/1370886616.pdf](http://ftp.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/1370886616.pdf)>. Acesso em: 24 mar. 2016.

NASCIMENTO, Erivaldo Pereira do. Gêneros textuais, argumentação e ensino. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes (org.). **A didatização de gêneros**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2012. p. 43-93.

\_\_\_\_\_. Escrita e Interação: uma experiência com gêneros do universo jornalístico In: **ANAIS I Simpósio Nacional Linguagens e Gêneros Textuais**. João Pessoa: EDUFPB, 2007. p. 1 – 19.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. Práticas de escrita e reescrita na sala de aula. Desafios para alunos e professores. In: Regina Celi Mendes Pereira. (Org.). **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.

PERELMAN, Chaïm. **O Império Retórico: Retórica e Argumentação**. Lisboa: ASA Editores II, S.A., 1999.

PERELMAN, Chaïm e OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da Argumentação - A Nova Retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

PERINI, Mário A. **Gramática Descritiva do Português**. São Paulo: Ática, 2004.

ROCHA LIMA, Carlos Henrique da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, 2014.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales. Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

RUIZ, Eliana. **Como se corrige redação na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

SANDIN ESTEBAN, Maria Paz. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, Carmi Ferraz. O ensino da língua escrita na escola: dos tipos aos gêneros. In: Santos *et all*. **Diversidade textual: os gêneros na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: Considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

SERAFINI, Maria T. **Como Escrever Textos**. Tradução de Maria Augusta Bastos de Mattos, São Paulo: Globo, 1998.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 7ª edição. Editora São Paulo: Cortez; 1996.

VIANNA, Juliana Barbosa de Segadas. **A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca**. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/ UFRJ. 2006

ZAVAM, Aurea. **Transmutação**: criação e inovação nos gêneros do discurso. Linguagem em (dis)curso. Vol.12 nº.1. Tubarão Jan./Apr. 2012. Disponível em:  
<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322012000100012&script=sci\\_arttext#nt15](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1518-76322012000100012&script=sci_arttext#nt15)>  
Acesso em: 25 ago. 2015.

## **APÊNDICE**



## APÊNDICE A – Planos de aula para a primeira etapa da sequência

### 1º ENCONTRO

#### **Objetivo geral:**

- Compreender o projeto comunicativo a ser desenvolvido.

#### **Objetivos específicos:**

- Reforçar o conceito de gêneros discursivos/textuais e introduzir os parâmetros das situações enunciativas em que se dá a produção de uma carta de solicitação: determinação de possíveis interlocutores a quem o texto destinar-se-á; especificação da finalidade que orientará a escrita do texto; determinação do suporte em que o texto será divulgado;
- Identificar os aspectos constitutivos do gênero carta de solicitação (estilo, estrutura composicional e conteúdo temático);
- Realizar a leitura e estudo de cartas de solicitação.

#### **Conteúdo:**

- O gênero carta de solicitação, seus elementos constitutivos e enunciativos.

#### **Procedimentos metodológicos:**

- Questionamentos orais acerca dos gêneros textuais/discursivos;
- Leitura e estudo de cartas de solicitação;
- Discussão sobre o gênero em estudo, enfocando seus elementos constitutivos bem como seu contexto de produção e recepção.

#### **Recursos metodológicos:**

- Cópia de textos e roteiro de estudo;
- Computador, projetor multimídia (data show).

#### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

#### **Referência:**

HAUN, Gustavo Atallah. **Carta argumentativa de solicitação**. Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html>>. Acesso em 31 mai. 2016.)

## **2º ENCONTRO**

### **Objetivo geral:**

- Delimitar o tema a ser explorado nas produções dos alunos.

### **Objetivos específicos:**

- Discutir sobre a realidade local, dentro e fora da escola;
- Definir quais são os problemas prioritários a resolver;
- Propor soluções para os problemas locais.

### **Conteúdo:**

- O gênero carta de solicitação, seus elementos constitutivos e enunciativos.

### **Procedimentos metodológicos:**

- Conversa dirigida aos alunos;
- Discussão sobre o gênero em estudo, com vistas a reforçar o que foi estudado no momento anterior.

### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas

## **APÊNDICE B – Plano de aula para a aplicação do módulo I**

### **Objetivo geral:**

- Identificar os elementos constitutivos da carta de solicitação.

### **Objetivos específicos:**

- Reconhecer a importância das marcas tipológicas da carta;
- Indicar a função e a relevância da apresentação do assunto e contextualização do problema, cuja solução está sendo pedida;
- Analisar a distribuição das informações numa carta de solicitação;
- Identificar as principais formas de tratamento, os vocativos, e relacioná-las aos destinatários das cartas;
- Reconhecer a importância da limpeza e organização do texto.

### **Conteúdo:**

- Elementos constitutivos da carta de solicitação: Local e data, vocativo, despedida e assinatura;
- Vocativos;
- Limpeza e apuro formal.

### **Procedimentos metodológicos:**

- Discussão sobre os referidos elementos que constituem a introdução do gênero em foco;
- Leitura e estudo de textos verbais e não verbais;
- Aplicação de um exercício;

### **Recursos metodológicos:**

- Cópias de textos e exercícios, quadro branco e pincel para quadro branco.

### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

### **Referência:**

**Pronomes de Tratamento.** Governo do Paraná - Casa Civil. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

## APÊNDICE C – Plano de aula para a aplicação do módulo II

### **Objetivo geral:**

- Ampliar a argumentatividade do texto.

### **Objetivos específicos:**

- Analisar aspectos relacionados à informatividade nos textos (quantidade e qualidade das informações apresentadas);
- Reconhecer e empregar diferentes tipos de estratégias argumentativas;
- Construir uma argumentação coesa e uniforme;
- Reescrever trechos de texto em processo de construção.

### **Conteúdo:**

- Diferentes tipos de estratégias argumentativas;

### **Procedimentos metodológicos:**

- Leitura e estudo de texto;
- Discussão sobre a informatividade e a argumentatividade no texto;
- Aplicação de um exercício;

### **Recursos metodológicos:**

- Cópias de textos e exercícios, quadro branco e pincel para quadro branco.

### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

### **Referência:**

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens**. São Paulo: Saraiva, 2013.

## **APÊNDICE D – Plano de aula para a aplicação do módulo III**

### **Objetivo geral:**

- Reconhecer a importância dos operadores argumentativos.

### **Objetivos específicos:**

- Detectar diferentes relações semânticas que podem ser estabelecidas pelos operadores argumentativos;
- Reconhecer e empregar diferentes mecanismos de coesão;
- Reescrever trechos de texto em processo de construção.

### **Conteúdo:**

- Mecanismos coesivos;
- Operadores argumentativos e relações de sentido que eles geram.

### **Procedimentos metodológicos:**

- Leitura e estudo de texto;
- Reescrita de trechos de textos em processo de produção;
- Aplicação de um exercício;

### **Recursos metodológicos:**

- Cópias de texto e exercício, quadro branco e pincel para quadro branco.

### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

### **Referência:**

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

## APÊNDICE E – Plano de aula para a aplicação do módulo IV

### **Objetivo geral:**

- Empregar a vírgula, os plurais, os tempos verbais (pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito do indicativo, futuro do presente do subjuntivo e futuro do presente do indicativo) e os pronomes pessoais de acordo com o padrão culto da língua, e manter a formalidade inerente ao gênero em estudo.

### **Objetivos específicos:**

- Refletir sobre o funcionamento da língua e aprender regras da norma-padrão;
- Utilizar o paralelismo sintático, respeitando a correspondência entre os tempos verbais;
- Empregar adequadamente os pronomes pessoais, sobretudo os de 3ª pessoa;
- Separar, com vírgula, apostos, vocativos, expressões intercaladas e termos que exerçam a mesma função sintática;
- Apropriar-se de regra da norma-padrão, segundo a qual não se deve separar o sujeito do seu predicado, por meio do emprego de vírgula;
- Reescrever trechos de texto em processo de construção.

### **Conteúdo:**

- Pontuação (emprego da vírgula e do ponto final);
- Utilização dos plurais;
- Paralelismo sintático entre os tempos verbais (pretérito imperfeito do subjuntivo e futuro do pretérito do indicativo, futuro do presente do subjuntivo e futuro do presente do indicativo);
- Uso dos pronomes pessoais (Retos e oblíquos: nós);
- Adequação ao padrão formal culto da língua, com manutenção do tratamento empregado.

### **Procedimentos metodológicos:**

- Leitura e estudo de texto;
- Reescrita de trechos de textos em processo de produção;
- Aplicação de um exercício;

### **Recursos metodológicos:**

- Cópias de textos e exercícios, quadro branco e pincel para quadro branco.

### **Avaliação:**

- Participação nas discussões realizadas em sala de aula;
- Realização das atividades propostas.

### **Referência:**

ROCHA LIMA, Carlos H. da. **Gramática normativa da língua portuguesa**. 52. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2014.

AZEREDO, José Carlos de. **Gramática Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Publifolha, 2008.

# **ANEXOS**

**ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido  
(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa, sobre o processo de ensino e aprendizagem da escrita, está sendo desenvolvida pela pesquisadora Andrezza Soares Espínola de Amorim com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Infantil e Fundamental Xxxxxx Xxxxxx sob a orientação do Prof. Dr. Erivaldo Pereira do Nascimento.

Os objetivos do estudo são: realizar uma proposta didática que instrumentalize os alunos para reconhecerem as características do gênero carta de solicitação, com foco naquelas que são de caráter sociocomunicativo; levá-los a produzir o referido gênero, considerando as suas marcas sóciodicursivas; desenvolver a capacidade de argumentar e contribuir para tornar os estudantes produtores competentes e críticos de textos. Assim, a finalidade deste trabalho é contribuir para a construção de uma prática pedagógica que, efetivamente, torne os alunos produtores proficientes de textos.

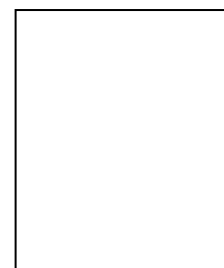
Solicitamos a sua colaboração para *participar das aulas e oficinas que ministraremos, produzindo textos e submetendo-os a um processo de avaliação formativa e somativa*, solicitamos ainda sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área da linguística aplicada e publicá-los em revista científica (*se for o caso*). Enfatizamos que, por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pela pesquisadora. Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano. Destacamos, contudo, que a pesquisa visa ao aperfeiçoamento de um procedimento metodológico, não oferece riscos, previsíveis, para a sua saúde, e a pesquisadora estará a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

---

Assinatura do Participante da Pesquisa  
ou Responsável Legal





OBSERVAÇÃO: (em caso de analfabeto - acrescentar)

Espaço para impressão  
datiloscópica

---

Assinatura da Testemunha

**Contato da Pesquisadora Responsável:**

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Andrezza Soares Espínola de Amorim.

Endereço (Setor de Trabalho): E.M.E.I.F. XXXXXX XXXXXX XXXXXX, Sítio Cuité, Zona Rural, Pedro Régis – PB.

Telefone: 98664-3380

Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba Campus I - Cidade Universitária - 1º Andar – CEP 58051-900 – João Pessoa/PB

☎ (83) 3216-7791 – E-mail: [eticaccsufpb@hotmail.com](mailto:eticaccsufpb@hotmail.com)

Atenciosamente,

---

Assinatura do Pesquisador Responsável

Obs.: O sujeito da pesquisa ou seu representante e o pesquisador responsável deverão rubricar todas as folhas do TCLE apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

## ANEXO B – Carta de anuência

Pelo presente consentimento, declaro que fui informado(a), de forma clara e detalhada, do projeto de pesquisa a ser desenvolvido nesta instituição, cujo objetivo geral é apresentar uma proposta didática voltada para a turma do 9º ano do ensino fundamental, que instrumentalize os alunos para reconhecerem as características do gênero carta de solicitação, com foco naquelas que são de caráter sociocomunicativo; leve-os a produzir o referido gênero, considerando as suas marcas sóciodicursivas; desenvolva nos alunos a capacidade de argumentar e contribua para torná-los produtores competentes e críticos de textos.

Tenho conhecimento de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Também terei total liberdade para retirar meu consentimento, a qualquer momento, podendo deixar de participar do estudo. Tenho consciência, ainda, que a participação nesta pesquisa não terá complicações legais e que nenhum dos procedimentos usados oferece riscos e desconforto aos participantes.

Concordo em participar deste estudo, bem como autorizo, para fins exclusivamente de pesquisa, a utilização dos dados coletados. O registro das observações ficará à disposição da Universidade para outros estudos, sempre respeitando o caráter confidencial das informações registradas e o sigilo de identificação dos participantes. Os dados serão arquivados pela pesquisadora e destruídos após um prazo de 05 (cinco) anos.

Os responsáveis por este projeto são: *Prof. Dr. Eivaldo Pereira do Nascimento* (UFPB) [erypn@hotmail.com](mailto:erypn@hotmail.com) e a mestranda *Andrezza Soares Espínola de Amorim* (UFPB) [dezza\\_jc@hotmail.com](mailto:dezza_jc@hotmail.com)

Pedro Régis/PB, \_\_\_\_\_ de Março de 2016.

Nome da Instituição: E.M.E.I.F Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx

Responsável pela Instituição: \_\_\_\_\_

## ANEXO C – Certidão de aprovação do Conselho de Ética



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

### CERTIDÃO

Certifico que o Comitê de Ética em Pesquisa do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal da Paraíba – CEP/CCS aprovou por unanimidade na 4ª Reunião realizada no dia 19/05/2016, o Projeto de pesquisa intitulado: **“CARTAS DE SOLICITAÇÃO NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL: A ESCRITA COMO PRÁTICA SOCIAL”**, da pesquisadora Andrezza Soares Espínola de Amorim. Prot. nº 0173/16. CAAE: 55447116.1.0000.5188.

Outrossim, informo que a autorização para posterior publicação fica condicionada à apresentação do resumo do estudo proposto à apreciação do Comitê.

*Teresa Cristina Cunha*  
Teresa Cristina Cunha  
Mat. SIAPE 0331417  
CEP-CCS-UFPB

## ANEXO D – Textos lidos e analisados na primeira etapa da sequência didática

## Texto I – Carta pessoal

Terramunga, 19 Novembro 906  
 Iotonia  
 Desejo que esta carta vá em  
 contral-os no gozo de per-  
 feita saude. Não falle  
 eeu em S. do Corrente.  
 Peço -lhe permissão para  
 deixar a nossa Rita aqui  
 mais alguns dias porque  
 a familia Britto quer ir  
 passar a festa fora da  
 Cidade e deseja muito  
 ou por outro far questão  
 em leval-a pretendendo  
 elle ir com a familia  
 em S. do Perbro e voltar

Figura 1: Carta de arquivo pessoal (Parte 1)

em 23 de janeiro pouco mais  
ou menos portanto não que-  
rendo que voce de uma  
viagem de balde, pede-me  
encarecidamente que lhe  
escreva neste sentido espe-  
rando ser atendido no re-  
ferido pedido. —————  
Rita já tem quatro den-  
tes e está muito gostosa  
e agradada, não tem  
tido incommodo algum  
até a presente data.  
Eu vou <sup>no</sup> mesmo e todos  
de casa vão bem.  
Esperando ser atendi-  
do de pronto de quem  
João Augusto Cort.  
Responda com brevidade

Figura 2: Carta de arquivo pessoal (Parte 2)

## Texto II - Modelo de carta de solicitação

Fortaleza (CE), 12 de janeiro de 2010.

Ilm.º. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza:

Nós, moradores da Rua Jair dos Santos Meneghetti, há anos vimos enfrentando sérios problemas com o trânsito local. Como é de seu conhecimento, a Avenida Olímpio de Souza é uma das mais movimentadas de nossa cidade. Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, já que conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas.

Mesmo havendo duas pistas em cada sentido da Avenida Olímpio, é comum alguns veículos, na altura do número 1.500, tomarem nossa rua como atalho. Isso se deve a duas razões: primeiramente porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: em segundo lugar porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio. Os motoristas, quando estão na altura do número 1.500, conseguem avistar o semáforo e, se ele está fechado, não hesitam em tomar a Jair dos Santos como atalho e sair já no número 1.900 da Avenida Olímpio.

O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, em virtude da constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida.

Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. Além disso, na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade. Eis uma oportunidade de concretizar essa proposta, tomando-se uma destas medidas práticas que ora sugerimos: a) Inverter a mão da Rua Jair dos Santos Meneghetti, que atualmente vai do número 01 para o número 225, ou b) Colocar três quebra-molas ou lombadas ao longo da Rua supracitada.

Acreditamos que a adoção de uma dessas soluções – que custariam pouco e poderiam ser efetivadas em no máximo dois dias – resolverá o problema de uma vez e conseguirá devolver-nos a tranquilidade que tínhamos no passado e a que temos direito ainda hoje. Para V.S.<sup>a</sup> e para o Departamento que dirige, será também a oportunidade de se integrar às reais necessidades da população, cada vez mais conscientes de seus deveres e direitos.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Moradores da Rua Jair dos Santos

### Referência:

HAUN, Gustavo Atallah. **Carta argumentativa de solicitação**. Disponível em: <<http://oblogderedacao.blogspot.com.br/2012/08/carta-argumentativa-de-solicitacao.html>>. Acesso em 31 mai. 2016.)

## ANEXO E – Atividades realizadas na primeira etapa da sequência didática

### Questões relacionadas ao texto I

- 1) O que é uma carta e para que ela serve?
- 2) Qual foi o objetivo da carta que acabamos de ler; isto é, por que motivo ela foi escrita?
- 3) Quem escreveu a carta (remetente) e para quem ele a escreveu (destinatário)?
- 4) Como vocês identificaram os interlocutores citados na questão anterior?
- 5) Como o remetente começou a carta? E como ele a concluiu?
- 6) Existem outros tipos de carta ou apenas carta pessoal? Quais são os outros tipos de cartas que vocês conhecem?
- 7) Além de hoje, vocês já escreveram/leram alguma carta? Em que situação?

### Questões relacionadas ao texto II

- 1) Desmonte o texto e identifique quais as partes que o compõe:  
Local e data:  
Vocativo:  
Assunto:  
Despedida:  
Assinatura:
- 2) Existem outras formas de iniciar (vocativo) e finalizar (despedida) uma carta além das que acabamos de ver? Citem exemplos.
- 3) Qual parece ter sido o motivo pelo qual a carta foi escrita? Em que parte do texto podemos identificar essa informação?
- 4) Qual é a posição do remetente (quem escreve) em relação ao assunto da carta?
- 5) Para alcançar o seu objetivo, o remetente precisa sensibilizar o destinatário. Observe se a carta contém os elementos a seguir e os escreva:
  - o problema e suas causas:
  - argumentos que sensibilizem o destinatário:
  - soluções possíveis:
- 6) Você consegue imaginar outros argumentos além dos que foram enumerados na questão anterior? Cite-os.
- 7) Indique o remetente da carta (quem escreve), o destinatário (para quem escreve) e explique como você os identificou. Eles são retomados ao longo do texto? De que forma?
- 8) A linguagem utilizada na carta é formal ou informal? Na sua opinião, por que o autor optou por uma variante e não pela outra?
- 9) Os dois exemplos estudados são cartas, mas se constituem em textos (gêneros) diferentes por apresentarem diferentes funções. Identifique qual é a carta pessoal e qual é a carta de solicitação e aponte as diferenças entre elas.
- 10) Com base no seu conhecimento sobre os diversos usos do texto escrito na sociedade, bem como nos gêneros já estudados ao longo da sua vida escolar, preencha o quadro abaixo e responda a pergunta que o segue:

**Tabela - Formas de solicitação por escrito na sociedade**

FORMAS DE SOLICITAÇÃO POR ESCRITO NA SOCIEDADE			
Gênero	Quem escreve	Quem lê	Onde circula
Carta de solicitação	Aquele que deseja solicitar algo de maneira formal	Autoridade que possa atender à solicitação	Ambientes públicos

	(aluno, cidadão, etc.)	(diretor, prefeito, etc.)	
Bilhete	Aquele que deseja solicitar ou comunicar algo de maneira informal (parente, colega, etc.)	Pessoa que apresenta condições para atender à solicitação (parente, colega, etc.) ou aquele que deve ser informado sobre algo.	Ambientes familiares ou pouco formais
Abaixo assinado	Comunidade com um objetivo comum (moradores de um bairro, alunos de uma escola, etc.)	Autoridade competente para atender à solicitação (prefeito, diretor, etc.)	Ambientes públicos diversos (bairro, escola, etc.)
Panfleto ou cartaz	Pessoa ou instituição que tenha algo a pedir (instituição de caridade, pessoa carente, escola)	Comunidade envolvida (pessoas nas ruas ou frequentadores de um determinado local)	Ambientes públicos diversos (nas ruas, em escolas, etc.)
Mensagem: e-mail, sms ( <i>short message service</i> )	Pessoa ou instituição que tenha algo a pedir (empresa, cliente, colega, etc.)	Pessoa ou instituição que apresenta condições para atender à solicitação (empresa, cliente, colega, etc.)	Meios digitais (celular, internet)

### Exercício - organizadores textuais e operadores argumentativos

Leia os enunciados abaixo, retirados do texto, e identifique o sentido em que foram utilizados os organizadores textuais destacados, que servem para relacionar as partes que compõem o texto e ligar os argumentos:

a) “Ela concentra um grande número de veículos – incluindo-se, além de automóveis, ônibus e caminhões –, **já que** conduz o fluxo tanto ao centro da cidade quanto às rodovias que levam a cidades vizinhas”.

- ( ) causa ou justificativa
- ( ) objetivo ou finalidade
- ( ) contradição entre argumentos
- ( ) introduzir ou somar argumentos
- ( ) enumerar argumentos

b) “Isso se deve a duas razões: **primeiramente** porque, nos horários de pico, é normal o trânsito fluir mais lentamente: **em segundo lugar** porque, mais à frente, na altura do número 1700, existe um semáforo que sinaliza o cruzamento da Rua Sílvia Arante com a Olímpio”.

- ( ) causa ou justificativa
- ( ) objetivo ou finalidade
- ( ) contradição entre argumentos
- ( ) introduzir ou somar argumentos
- ( ) enumerar argumentos

c) “O resultado não poderia ser diferente: poluição do ar, barulho insuportável de motores e buzinas, riscos constantes para nossas crianças, insegurança, **em virtude da** constante circulação de pessoas estranhas ao local, má qualidade de vida”.

- ( ) causa ou justificativa
- ( ) objetivo ou finalidade
- ( ) contradição entre argumentos



- introduzir ou somar argumentos
- enumerar argumentos

d) “Lembramos a V. S.<sup>a</sup> que a Rua Jair dos Santos Meneghetti é predominantemente residencial e não comporta tal tipo de tráfego. **Além disso**, na campanha política do atual prefeito, que V. S.<sup>a</sup> naturalmente apoiou, uma das propostas defendidas era a preservação da qualidade de vida da cidade”.

- causa ou justificativa
- objetivo ou finalidade
- contradição entre argumentos
- introduzir ou somar argumentos
- enumerar argumentos

### Atividade para a aula seguinte

Para a próxima aula, observe e/ou faça uma pesquisa (junto a familiares, amigos e vizinhos) e preencha a tabela abaixo com um problema existente na comunidade ou mesmo na escola, indicando: por que isso é um problema, quem pode resolver, por que deve resolver e como? Essa atividade pode ser feita individualmente ou em duplas.

<b>IDENTIFICAÇÃO DO PROBLEMA:</b>			
Por que é um problema?	Por que esse problema deve ser solucionado?	Autoridade responsável pela solução do problema?	Sugestão de medidas a serem tomadas para a solução do problema.

### Referências:

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

THOMAZ, Joseli Rezende. **Introdução ao Gênero Carta de Solicitação**. Disponível em: <[http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar\\_a\\_ula&aula=7338&secao=espaco&request\\_locale=es](http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?pagina=espaco%2Fvisualizar_a_ula&aula=7338&secao=espaco&request_locale=es)>. Acesso em 01 jun. 2016.

## **ANEXO F - Produção inicial dos alunos**

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI1**

Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016.

V. Exc.<sup>a</sup> Sr. Prefeito de Pedro Régis

Nós estudantes da escolar mun. de Ens. Inf. e Fund. XXXXXX XXXXXX XXXXXX. há um problema na nossa escola, quê eu a vir a muito tempo nossa escola é muito pequena agente ficar muito emprensado tem que fazer uma quadra quê nós estar precisando muito e outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado.

Faz muito calor, outra coisa vai ter s jogos escolares agente não nem como nós trêna para os jogos, temquê tê um antinho pra agente brinca e fazer algus eventos dança algus coisas tipo dançar quadrilha nós ensaia dentro da sala, por isso temquê tê uma quadra.

espero que você saiba que nós precisamos muito.

Sua atenção agradecemos muito.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI2**

Pedro Regis, 17/07/16.

A Vossa Excelência prefeito.

Nós, alunos do XXXXXX XXXXXX XXXXXX, temos problemas com o pouco espaço que existe na nossa escola. Muitas vezes quando há uma turma com aula vaga atrapalham as outras turmas. Justamente pela falta de espaço, que também causa muito barulho.

Também há falta de espaço nas salas que estudamos para eventuais eventos, por esses e outros motivos, sugerimos que V. S.<sup>a</sup> inicie a criação de uma quadra, para ter mais espaço e lazer, esta quadra também poderia contribuir a comunidade e as nossas aulas de educação física, pois quando chove nós não podemos realizar essa aula. Espero que os pedidos sejam ouvidos pela V. S.<sup>a</sup>.

Obrigado por tua atenção.

Alunos do XXXXXX XXXXXX XXXXXX

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI3**

Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016

Vossa excelência

Nós, estudantes da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, estamos enfrentando um sério problema com o espaço na escola precisando de um espaço livre para algumas atividades ou festas, para que todos os alunos estejam seguro em um só espaço.

Como todos sabem, a escola não é muito grande precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando as outras turmas que estão com aulas.

Solução seria se tivéssemos espaço disponível para os alunos livres, tipo uma quadra para os alunos poderem utilizar, que tivessem alguns jogos tipo: xadrez, damas e outras coisas.

Acreditamos que isso resolveria esse problema de uma vez, e conseguiria desenvolver-nos a tranquilidade que nunca tivemos.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI4**

Pedro Régis PB 11 de julho de 2016

V. Exa.

Nós estudantes da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX estamos necessitando de um espaço para eventos e horários vagos.

Porque a escola é pequena e nos horários vagos os alunos não têm onde ficar e eles acabam atrapalhando os outros que estão em aula.

Por a falta de um espaço também pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola e as salas de aulas são muito pequena para caber todos os alunos.

Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido peça também que nesse espaço tenha alguns passa tempo como por exemplo uma quadra para as atividades físicas e outros tipos de diversão.

Certo de sua atenção agradecemos.

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI5**

Pedro Régis (PB) 11 de julho de 2016

V. Exa. Prefeito José Aurélio

Nós, estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuité queremos que V. Exa. faça um espaço para quando nós estive em aula vaga ficamos. para não ficamos nos corredor nem nas janela atrapalhando as aulas dos outros. Porque não temos onde ficamos, isto é um grave problemas para todo da escola não é só para nós alunos não e sim para todos que estudam e também para que trabalhar nessa escola. Enfim, queremos que V. Exa fazece uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vagas, fosse jogar para não ficamos nus corredores. E também uma lanchonete com banco e mesa para nós lancha cada um na sua mesinha bem organizada.

Certos de sua atenção agradecemos

Alunos do 9º ano

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI6**

Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016

Vossa Excelência, Sr. Prefeito

Nós, alunos do Xxxxxx estamos com um problema no colégio, pois não temos um espaço no colégio quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos, alguns vão pra fora mais é muito perigoso porque é perto da estrada e corre perigo de alguém ser atropelado, e quando é aula vaga os alunos ficam atrapalhando os alunos de outras salas e nos não temos onde fazer festas, brincadeiras e gincanas, então nós alunos estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para nós alunos, pois esse ginásio seria um bom espaço para nós. Pois teríamos um bom lugar para nós praticar esportes, dança e brincadeiras e os alunos não teriam que ficar atrapalhando os alunos e no intervalo ter um bom lugar para nós se divertir. Então, se Vossa excelência nos ajudar nós iríamos agradecer muito.

Obrigado pela atenção de Vossa Excelência.

Um grande abraço dos alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx.

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI7**

Pedro Régis PB 11 de julho de 2016.  
V. Exa. Prefeito José Aulerio

Nós estudante da escola Xxxxxx do 9º ano do Sítio Cuité; queremos que V. Exa. faça um ginásio de esportes para quando nós estive em aula vaga, não ficar a trabalhando as outras aulas porque não temos onde ficamos isto é um grande problema para todos nós dessa escola.

Queremos que V. Exa. faça uma quadra de esporte para quando nós estivesse em aula vaga não ficar atrapalhando.

Nás outras escolas tem um ginásio de esporte para eles fazer Educação física. mais paraíso precisa de um espaço queremos que V. Exa. possa resolver este problema.

Certos de sua atenção agradecemos.

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI8**

Pedro Régis (PB) 11 de julho de 2016.

Exmo. Sr. Prefeito

Nós alunos da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx. a anos estamos sofrendo com a falta de espaço, nos fizemos várias apresentações na rua porque dentro da escola , não tem espaço, passavam carros e motos se vinhe-se um carro grande nós tínhamos que sair isto prejudicava a apresentação.

Sem pensar nos alunos que quando que acabam a aula ficam nos corredores nas janelas pois ficam atrapalhando.

Por isso nós alunos da escola Xxxxxx estamos solicitando que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc...

Certos de sua atenção, agradecemos.

Alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI9**

Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016.

V. Exc. Sr. Prefeito de Pedro Régis

Nós estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e etc. Por isso agente precisa muito de um espaço para esses alunos ficarem quando tiverem aula vaga, nós alunos pensamos que uma boa solução era construir uma quadra de esportes porque poderia servi de espaço para os alunos ficarem em aula vaga poderíamos botar alguns joguinhos dentro, como xadrez, damas, dominó, para passar o tempo e para agente passar a praticar outras atividades como futebol, voleibol, basquete e etc. Por conta que agente só joga futebol de campo nos jogos escolares agente não cocegue jogar direito.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PI10**

Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016.

Vossa excelência. Sr. Prefeito

Nós alunos da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX estamos com um grande problema.

Pois estamos precisando de um território, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno.

Se caso possa nos ajudar agradecemos muito.

Obrigada pela atenção.

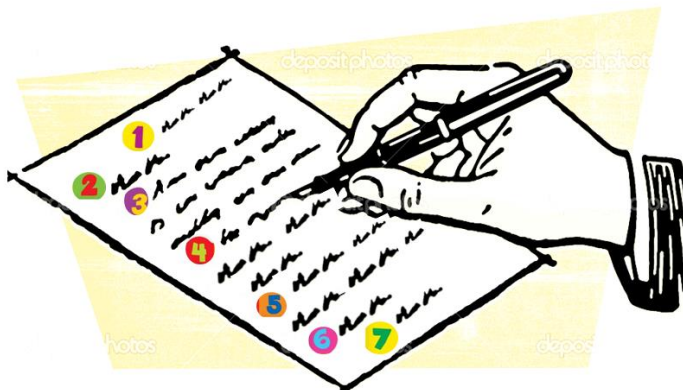
Maria S. Pereira<sup>21</sup>

---

<sup>21</sup> Nome fantasia criado para proteger a identidade do(a) aluno(a) que assinou a carta.

## ANEXO G – Atividades propostas para a realização do módulo I (Estrutura)

1. A estrutura básica da carta é fixa e facilmente reconhecível. Com base nos seus conhecimentos sobre o gênero, numere os elementos constitutivos da carta na sequência em que eles aparecem.



- Assinatura
- Corpo do texto (apresentação da ideia principal da carta; ou seja, exposição dos motivos pelos quais ela está sendo escrita bem como os argumentos que justificam a solicitação)
- Vocativo (identificação da pessoa para quem se está escrevendo)
- Data com dia, mês, ano e lugar
- Corpo do texto – Desfecho (Sugestões para a autoridade resolver o problema)
- Despedida
- Corpo do texto (ideias ou informações secundárias não expostas anteriormente, ampliação dos argumentos, com exemplos e exposição de causas e consequências)

2. A carta de solicitação a seguir se encontra com os parágrafos fora de ordem, organize-a de acordo com o modo em que as informações foram sendo apresentadas. Em seguida, responda as questões propostas.

Atenciosamente,
O evento/projeto vai incentivar a prática da atividade física através do uso da bicicleta, proporcionando momento de descontração e lazer junto aos familiares e amigos, e divulgar a conscientização por um planeta mais saudável, enfatizando a preservação do meio ambiente, tendo como público alvo mais de 300 participantes inscritos, entre ciclistas profissionais e amadores, adultos, jovens e crianças, contando com ampla estratégia de mídia em contrapartida ao apoio de participação dos parceiros na realização do evento.
Ao BANCO DA AMAZÔNIA S.A Gerência de Imagem e Comunicação Coordenação de Patrocínio
J. C. da S.
Ref. Evento/Projeto 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro Vimos pela presente carta solicitar a Vossa Senhoria patrocínio para o projeto do 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro, a ser realizado no dia 5 de

junho próximo (Dia do Meio Ambiente), no distrito de Mosqueteiro, Belém, PA.

Belém, 12 de janeiro de 2013.

Anexas a esta carta, seguem três vias do projeto, conforme determina o edital do banco a respeito dos patrocínios. Estamos certos de que poderemos contar com sua importante parceria e nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou para discutir eventual alteração no projeto.

**Fonte:** CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens 3.** São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 177 – 178.

a) Imediatamente após a identificação do lugar e da data, como a carta se inicia? Por que o autor optou por iniciá-la assim?

b) Releia o texto, observando a forma como o autor distribui as informações e responda:

- Que informações aparecem logo no primeiro parágrafo?
- Que informações aparecem no segundo parágrafo?
- Que informações aparecem no último parágrafo?

c) Você acredita que essa carta foi bem organizada, isto é, que as informações nela contidas foram bem distribuídas? Justifique sua resposta.

d) Como o autor concluiu a carta, isto é, de que forma ele se despede do seu interlocutor? Que outra forma ele poderia ter usado para se despedir?

3. Faça a correspondência entre os destinatários e os vocativos a eles adequados:

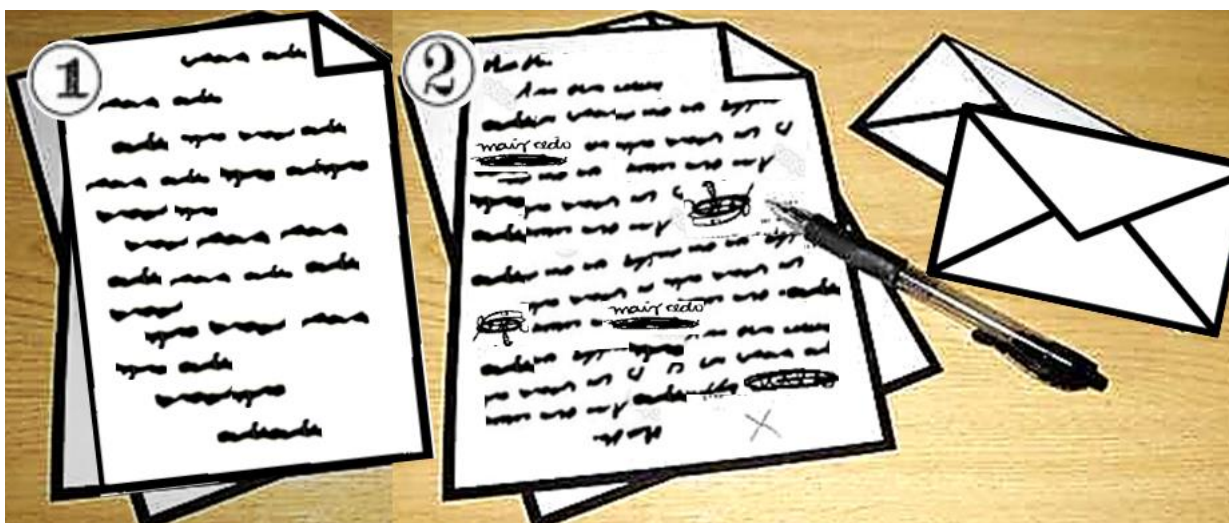
DESTINATÁRIO	TRATAMENTO	ABREV.	VOCATIVO	ENVELOPE
Presidente da República				
Governador de Estado				
Prefeitos Municipais				
Juízes				
Reitor de Universidade				
Outras autoridades				

DESTINATÁRIO	TRATAMENTO	ABREV.	VOCATIVO	ENVELOPE
Presidente da República	Vossa Excelência	Não se usa	Excelentíssimo Senhor Presidente da República,	Excelentíssimo Senhor Fulano de Tal Presidente da República Endereço
Governador de Estado	Vossa Excelência	V.Exa.	Senhor Governador,	Excelentíssimo Senhor Fulano de Tal Governador do Estado



Prefeitos Municipais	Vossa Excelência	V.Exa.	Senhor Prefeito,	Excelentíssimo Senhor Fulano de Tal Prefeito do Município
Juízes	Vossa Excelência	V.Exa.	Senhor Juiz,	Excelentíssimo Senhor Fulano de Tal Cargo respectivo
Reitor de Universidade	Vossa Magnificência	Não se usa	Magnífico Reitor,	A vossa Magnificência o Senhor Fulano de Tal Reitor da Universidade
Outras autoridades	Vossa Senhoria	V.Sa.	Senhor + cargo respectivo,	Ao Senhor Fulano de Tal Cargo respectivo Endereço

4. Observe as ilustrações abaixo e responda as questões que seguem:



- Qual dos textos parece estar mais bem escrito? Por quê?
- Qual deles você leria primeiro? Justifique.
- Em sua opinião, a apresentação de um texto influencia o julgamento que o destinatário fará dele? Justifique.

Referências:

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens 3**. São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 177 – 178.

**Pronomes de Tratamento**. Governo do Paraná - Casa Civil. Disponível em: <<http://www.casacivil.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=9>>. Acesso em: 05 jul. 2016.

ANEXO H – Atividades propostas para a realização do módulo II (Informatividade e Argumentatividade)

Leia o texto abaixo, ele servirá de base para a atividade que o segue:

Belém, 12 de janeiro de 2013.

Ao  
**BANCO DA AMAZÔNIA S.A**  
 Gerência de Imagem e Comunicação  
 Coordenação de Patrocínio

Ref. Evento/Projeto 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro

Vimos pela presente carta solicitar a Vossa Senhoria patrocínio para o projeto do 1º Passeio Ciclístico Ecológico da Ilha do Mosquiteiro, a ser realizado no dia 5 de junho próximo (Dia do Meio Ambiente), no distrito de Mosquiteiro, Belém, PA.

O evento/projeto vai incentivar a prática da atividade física através do uso da bicicleta, proporcionando momento de descontração e lazer junto aos familiares e amigos, e divulgar a conscientização por um planeta mais saudável, enfatizando a preservação do meio ambiente, tendo como público alvo mais de 300 participante inscritos, entre ciclistas profissionais e amadores, adultos, jovens e crianças, contando com ampla estratégia de mídia em contrapartida ao apoio de participação dos parceiros na realização do evento.

Anexas a esta carta, seguem três vias do projeto, conforme determina o edital do banco a respeito dos patrocínios. Estamos certos de que poderemos contar com sua importante parceria e nos colocamos à disposição para esclarecimentos ou para discutir eventual alteração no projeto.

Atenciosamente,

J. C. da S.

**Fonte:** CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: linguagens** 3. São Paulo: Saraiva, 2013, pp. 177 – 178.

1. A Carta de solicitação, como o nome sugere, faz um pedido a alguém ou a uma instituição. Esse pedido pode estar relacionado à resolução de um problema enfrentado pelo remetente ou pode ter o objetivo de conseguir algum benefício para o próprio remetente ou para o grupo que ele representa. Essas cartas são normalmente endereçadas a pessoas ou entidades que teriam poder para atender à solicitação. Considerando a carta lida, responda: Qual é o objetivo do remetente?

2. Diferente do que acontece com outras cartas, a exemplo da Carta aberta, da Carta de reclamação e da Carta de leitor, as cartas de solicitação não costumam ser publicadas em espaços públicos. Levante hipóteses:

a) Por que isso acontece?

b) Quais são os veículos mais eficientes para o envio de cartas de solicitação?

3. Para ter sua solicitação atendida, o remetente necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida:

a) Quem é o destinatário?

b) De que argumentos o remetente se serve para convencer o seu interlocutor?

c) É possível afirmar que esses argumentos levam em consideração os interesses do destinatário? Justifique sua resposta.

d) Você acha essa estratégia inteligente? Por quê?

4. A informatividade de um texto diz respeito à quantidade de informação que ele apresenta. Para manter a atenção e o interesse do leitor, é interessante que haja um equilíbrio entre a retomada de informações que ele já conhece e a inserção de outras que são desconhecidas por ele. O autor também precisa deixar claro o que pretende dizer, as informações não podem ficar pela metade, o que prejudica a informatividade do texto. Os trechos a seguir apresentam problemas de informatividade, identifique-os e os corrija.

a) “Nós, alunos do Xxxxxx estamos com um problema no colégio, pois não temos espaço no colégio”.

b) “Acreditamos que o senhor irá resolver os nossos problemas nos de uma vez e conseguirá construir o espaço pra nós alunos, as propostas defendidas era a preservação da qualidade da nossa escola”.

c) “Por isso nós alunos da escola Xxxxxx estamos solicitando que construam um espaço no colégio pra que aconteçam eventos, que os alunos fiquem nos tempos vagos e etc...”.

d) “Nós alunos da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx estamos com um grande problema”.

e) “Porque não temos onde ficamos, isto é um grave problemas para todo da escola não é só para nós alunos não e sim para todos que estudam e também para que trabalhar nessa escola”.

5. Para que nossa argumentação seja eficiente, precisamos ter conhecimento sobre o assunto e concentrar os nossos argumentos em favor daquilo que queremos alcançar. Exemplos e dados que não contribuem para o nosso projeto devem ser evitados. Sabendo disso, reescreva os trechos a seguir, melhorando a argumentação apresentada. Para isso você pode: acrescentar detalhes aos argumentos já presentes (exemplos, dados numéricos etc.), acrescentar novos argumentos (com base em fatos, discurso de autoridade, causas e consequências, consenso), substituir os argumentos apresentados, entre outras estratégias.

a) “outro problema que estar faltando merenda temquê tê pq agente sai de casa muito cedo aí não dá tempo nós comer, o colégio é muito pequeno aí tem muita gente ficar muito emprensado. Faz muito calor, outra coisa vai ter os jogos escolares agente não nem como nós trêna para os jogos”

b) “quando é aula vaga os alunos ficam atrapalhando os alunos de outras salas e nos não temos onde fazer festas, brincadeiras e gincanas, então nós alunos estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para nós alunos, pois esse ginásio seria um bom espaço para nós”.

c) “porque as salas são pequenas pra todas as aulas aí não dá todos mundo na sala quando tem festa na escola e também os banheiros são muito pequenos”.

d) “Precisamos de uma sala maior, que pode ser construída no terreno ao lado da escola, porque quando estamos em aulas vagas, no intervalo não temos onde ficar, porém ficamos atrapalhando as aulas das outras turmas, nunca fizeram formatura por causa que não tem espaço suficiente as salas são uma colada com a outra o corredor é pequeno”.

ANEXO I – Atividades propostas para a realização do módulo III (Textualidade: Coesão e Operadores argumentativos)

- A coesão de um texto diz respeito à conexão entre as suas partes, de modo a formar um todo de sentido completo. Quando essas conexões não ocorrem da maneira correta, o sentido do texto pode ser prejudicado.
- A repetição desnecessária de termos é um problema que prejudica o texto, mas existem diversas formas de evita-la e solucionar o problema, veja:
  - ➔ *Há pouco espaço para os livros na nossa sala. Os livros acabam caindo e amassando.*
  - ➔ *Há pouco espaço para os livros na nossa sala, **por isso** eles acabam caindo e amassando.*

1. Observe os dois enunciados a seguir:

- I. A tarde está ótima, **mas** o celular descarregou.
- II. A tarde está ótima, **pois** o celular descarregou.

Como você pode perceber, os dois enunciados aparentemente apresentam a mesma informação, mas possuem sentidos diferentes.

- a) Em qual deles o fato de o celular estar descarregado é visto como uma coisa boa? Justifique sua resposta.
- b) Levante hipóteses, por que alguém ficaria feliz com o celular descarregado.
- c) As palavras **mas** e **pois**, além do **por isso** utilizado anteriormente, são organizadores textuais (operadores argumentativos). Com base no que você viu até aqui, qual das afirmações a seguir sobre o uso dessas palavras está correta:
  - I. Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra, sem interferir no sentido geral do texto.
  - II. Os organizadores textuais são palavras ou expressões que relacionam uma parte do texto com a outra e têm um papel importante na definição do sentido geral do texto.

2. Observe a frase que segue:

**“É preciso que o povo brasileiro escolha bem os candidatos em quem vai votar, dado que as mudanças de que o país precisa dependem da iniciativa desses candidatos”.**

Circule as palavras ou expressões abaixo que poderiam entrar no lugar da expressão **dado que** sem alterar o sentido do que está sendo dito.

pois	mas	portanto	então
posto que	e	visto que	já que

3. Leia a carta de solicitação abaixo e complete os espaços em branco com as palavras do quadro:

Outro problema	portanto	pois	por isso	porque
----------------	----------	------	----------	--------

São Paulo, 25 de abril de 1998.

Cara Márcia Lopes,

Sabemos que você é a pessoa responsável pela compra de material pedagógico da escola e, \_\_\_por isso\_\_\_, escrevemos esta carta, \_\_\_pois\_\_\_ estamos precisando da sua ajuda.

Como você sabe, as classes têm uma pequena biblioteca nas salas de aula. Os livros, em geral, ficam nas "casinhas" desocupadas pelas pastas ou nas prateleiras que ficam na parte alta do armário.

Nós não estamos usando as "casinhas" \_\_\_porque\_\_\_ temos apenas duas vagas, o que não permite acomodar todos os livros nem possibilita uma boa classificação deles.

Os livros, \_\_\_portanto\_\_\_, estão nas prateleiras. Nesse lugar, a organização não se mantém porque eles não param em pé, o que torna muito difícil a localização do volume que procuramos.

\_\_\_\_\_ devido ao fato de caírem na prateleira é a quantidade de estragos que nossos livros estão sofrendo: amassos e rasgos.

Se nós tivéssemos a oportunidade de adquirir sete caixinhas como as da biblioteca, esses problemas estariam resolvidos e nós iríamos aproveitar melhor nossa pequena biblioteca.

Desde já agradecemos sua atenção,

Alunos da 2ª B

4. Faça o mesmo com o texto que segue. Lembre-se que em começo de frases e depois de ponto utilizamos letra maiúscula.

<p>assim - em primeiro lugar - conseqüentemente em segundo lugar - finalmente</p>
---------------------------------------------------------------------------------------

O problema da má acomodação dos livros na nossa sala pode ser resolvido facilmente com a aquisição de caixinhas iguais às da biblioteca. Digo isso, \_\_\_\_\_, porque ficaria mais fácil a separação dos exemplares de acordo com a classificação, o que facilitaria a consulta e manipulação deles; \_\_\_\_\_, porque nas caixinhas eles ficariam mais bem apoiados, evitando os amassos e rasgos; e, \_\_\_\_\_ porque, quanto mais organizados e visíveis estiverem os livros, mais fácil será para encontrá-los e, \_\_\_\_\_, para lê-los.

\_\_\_\_\_, além de resolver o problema da má acomodação dos livros na sala, a senhora estará contribuindo para que cada vez mais alunos manuseiem e leiam esses livros.

5. Reescreva os trechos a seguir, reorganizando-os e eliminando as repetições:

- a) “passa uma estrada que passa na frente da escola, que nela passa carros, motos e ônibus”.
- b) “Nós alunos do Xxxxxx estamos com uns problemas na escola Xxxxxx com pouco espaço”.
- c) “então nós alunos estamos pedindo a vossa Excelência um ginásio para nós alunos, pois esse ginásio seria um bom espaço para nós. Pois teríamos um bom lugar para nós praticar esportes, dança e brincadeiras”.
- d) “Sem falar nos alunos que ficam nos horários vagos nos corredores e nas janelas das salas atrapalhando os alunos que estão estudando”.
- e) “Nós, alunos do Xxxxxx estamos com um problema no colégio, pois não temos um espaço no colégio quando é hora do intervalo nós não temos onde ficar nosso colégio é muito pequeno nós temos só corredores e mesmo assim não cabem todos

6. Agora organize as palavras em destaque nas frases na tabela abaixo de acordo com a função que desempenham. A primeira já foi preenchida.

Introduz argumento	Acresce argumentos	Introduz conclusão	Introduz ideia na direção contrária do que é afirmado antes
<i>porque</i>			

- Precisamos das caixinhas organizadoras, **porque** não há espaço para guardarmos os nossos livros.
- Temos apenas duas “casinhas”, **por isso** os livros estão nas prateleiras.
- Devido ao pouco espaço, os livros ficam desorganizados e acabam sendo amassados e até rasgados. **Além disso**, é muito difícil encontrar um exemplar em meio a bagunça.
- Nós temos na sala duas casinhas para acomodar os livros, **mas** elas não são suficientes.
- É preciso considerar **também**, que esses livros são patrimônio público e devem ser bem cuidados.
- Tentamos organizar os livros nas prateleiras, **porém** eles viravam e caíam.
- Precisamos muito das caixinhas, **já que** não temos onde guardar os nossos livros.
- Nas caixinhas os livros estarão mais bem guardados e protegidos. **Portanto**, a aquisição delas é muito importante.

Referência:

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. p. 27.

ANEXO J – Atividades propostas para a realização do módulo IV (Padrão culto da língua)

**Nos trechos das cartas de solicitação a seguir transcritos, retirados de textos em processo de produção, ocorrem problemas de adequação ao padrão culto da língua.**

1. A pressa para escrever às vezes faz com que esqueçamos regras ortográficas básicas, que aprendemos desde as séries iniciais. Por exemplo, quando devemos utilizar letra maiúscula?

Lembrou? Agora responda, qual das escritas abaixo está correta?

- I. “Nós, alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX”
- II. “Nós, alunos da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX”
- III. “Nós, alunos da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX”

2. O uso dos plurais também costuma confundir, vamos corrigir os trechos abaixo?

- I. “pedimos esse espaço porque têm as palestras na escola”
- II. “para que todos os alunos estejam seguro em um só espaço”
- III. “Nós, estudante da escola XXXXXX”

3. Quando um termo ou expressão vier intercalado na oração, isto é, no meio de uma oração, ele precisa ser separado por vírgulas. É isso que acontece no trecho a seguir.

a) Identifique o termo intercalado e indique qual das escritas está correta:

- I. Nós alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, há anos (...)
- II. Nós, alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, há anos (...)
- III. Nós alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX há anos (...)

b) Usa-se a vírgula para separar o lugar, o tempo ou o modo no início da frase. E não podemos esquecer também de sinalizar o final dos períodos e parágrafos. Assim sendo, aponte qual das escritas a seguir está correta.

- I. Certos de sua atenção, agradecemos.
- II. Certos de sua atenção agradecemos.
- III. Certos de sua atenção agradecemos

c) Na indicação de lugar e data, esses dois elementos são separados por vírgula. Assim, está correta a alternativa:

- ( ) Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016.
- ( ) Pedro Régis (PB), 11 de julho de 2016
- ( ) Pedro Regis PB 11 de julho de 2016
- ( ) Pedro Régis (PB) 11 de julho de 2016

d) O vocativo sempre virá separado por vírgula. Logo, estão corretas as alternativas:

- ( ) Vossa Excelência. Sr. Prefeito
- ( ) Vossa Excelência, Sr. Prefeito
- ( ) V. Exa. Prefeito José Aurélio
- ( ) V. Exa.
- ( ) Vossa excelência
- ( ) Vossa Excelência, Senhor Prefeito.
- ( ) Senhor Prefeito de Pedro Régis
- ( ) Senhor Prefeito,
- ( ) Senhor Prefeito,  
José Aurélio

e) Leia o trecho a seguir, respeitando a pontuação:



*“Nós estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX há anos sofremos com a falta de espaço como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e etc.”.*

E então? Achou a leitura fácil?

Você deve ter percebido que a falta de pontuação dificulta muito a leitura. Isso acontece porque a sinalização indica as pausas que fazemos naturalmente na fala. As mudanças de assunto, a introdução de argumentos, o acréscimo de informações, os exemplos, e outros elementos que permeiam a escrita devem ser devidamente pontuados, do contrário, o seu leitor pode não compreendê-lo adequadamente. Vejamos as partes que compõem o parágrafo que você acabou de ler:

- Nós estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX há anos sofremos com a falta de espaço (*afirmação inicial – apresentação do assunto*)
- como o Sr. já sabe nossa escola é pequena e concentra um grande número de alunos (*exposição de argumento – causa*)
- então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros (*consequência*)
- e como é do seu conhecimento depois que um aluno entra no colégio não pode mais sair até liberar todas as aulas (*acréscimo de argumentos - causa*)
- então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto, espiando a aula dos outros, conversando com os alunos que estão em aula e etc. (*consequência*)

c) Agora reescreva o trecho anterior. Pontue e faça outras alterações que achar necessárias:

4. Por se tratar de uma correspondência oficial, o destinatário - seja ele prefeito do município, reitor de uma universidade, diretor de banco etc., espera sempre um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor, o que implica a utilização dos pronomes de tratamento adequados (Ilm.º. Sr. Diretor do Departamento de Trânsito de Fortaleza, Exmo. Sr. Prefeito ), e de vocabulário formal. Com base nessa característica da carta de solicitação, identifique os problemas dos trechos a seguir e os corrija:

a) “Obrigado pela atenção de Vossa Excelência.

Um grande abraço dos alunos da escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX”.

b) “Por isso, agente pede um auditório”.

c) “Esse problema prejudica ajente”.

d) “Vai ajudar a gente”.

e) “Precisamos de um espaço maior pra podermos fazer nossa formatura”.

5. Os tempos verbais também costumam confundir, mas nada que não possamos resolver com um pouco mais de atenção. Veja as explicações e corrija os problemas:

Daqui a anos <i>Futuro</i>	Há anos <i>Passado (há = faz)</i>
-------------------------------	--------------------------------------

a) Nós, alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, a anos enfrentamos diversos problemas relacionados à falta de espaço na nossa escola.

Paralelismo sintático	
Pretérito imperfeito do subjuntivo	Futuro do pretérito do indicativo
Se eu pudesse...	compraria
Se eu tivesse...	usaria
Futuro do presente do subjuntivo	Futuro do presente do indicativo
Quando (se) eu puder...	comprarei
Quando (se) eu tiver...	usarei

b) Indique se as frases abaixo estão escritas na norma culta e corrija as que não estiverem:

- I. Se pudesse nos ajudar, agradeceremos muito.
- II. Se puder nos ajudar, agradeceremos muito.
- III. Se pudesse nos ajudar, agradeceríamos muito.
- IV. Se tivesse uma quadra, não precisamos ensaiar dentro da sala.

6. Atenção ao uso do pronome pessoal do caso reto (nós) e do pronome pessoal do caso oblíquo (nos/nós). Veja:

Número	Pessoa	Pronomes Retos	Pronomes Oblíquos	
			Átonos	Tônicos
<b>Singular</b>	1 <sup>a</sup>	Eu	Me	mim, comigo
	2 <sup>a</sup>	Tu	te	ti, contigo
	3 <sup>a</sup>	Ele/ela	se, o, a lhe	ele, ela, si, consigo
<b>Plural</b>	1 <sup>a</sup>	Nós	nos	nós, conosco
	2 <sup>a</sup>	Vós	vos	vós, convosco
	3 <sup>a</sup>	Eles/elas	se, os, as lhes	eles, elas, si, consigo

Lembre-se: Os pronomes do caso reto exercem a função de sujeito; os pronomes do caso oblíquo, de complemento. Além disso, temos ainda “nos”, que é a contração da preposição “em” + o artigo “os”, e que também pode se confundir com os pronomes. Com base nisso, complete os espaços com uma das palavras dos parênteses:

- a) “\_\_\_\_\_ fizemos várias apresentações na rua, porque não há espaço dentro da escola”. (Nós – Nos)
- b) “Sem falar \_\_\_\_\_ alunos que, nos horários vagos, ficam nos corredores e nas janelas das salas atrapalhando aqueles que estão assistindo à aula”. (Nós – Nos)
- c) Acreditamos que o senhor pode \_\_\_\_\_ ajudar. (Nós – Nos)
- d) Isso pode trazer a paz e tranquilidade que \_\_\_\_\_ nunca tivemos. (Nós – Nos)

ANEXO K – Produção final dos alunos

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF1**

Pedro Régis (PB) 1 de junho de 2016.

V. Exa., Sr. Prefeito de Pedro Régis

Nós estudantes da escola municipal de Ens. Enf. e Fun. XXXXXX XXXXXX XXXXXX, vivemos um problema na nossa escola. Ela é muito pequena e nós ficamos muito emprensados por isso o senhor tem que fazer uma quadra.

Vamos tratar só da falta de espaço por enquanto, em outras oportunidades trataremos de outros problemas.

Vai ter os jogos escolares e nós não temos nem como treinar para os jogos, se tivesse um cantinho para brincar e fazer alguns eventos e algumas coisas tipo dançar a quadrilha, por exemplo se tivesse uma quadra, nós não precisaríamos ensaiar dentro da sala, por isso que tem que ter uma quadra.

Espero que o senhor saiba que nós precisamos muito de uma quadra, que será muito importante para nós.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF2**

Pedro Régis (PB), 09/08/2016.

Vossa Excelência, Senhor Prefeito.

Nós, alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, clamamos por melhoras em nossa escola, pois temos problemas com o mínimo de espaço que há aqui.

Sempre quando há uma turma com aula vaga, os alunos atrapalham as outras turmas, e é pior ainda quando mais de uma turma está com aula vaga, porque o barulho é maior e não há espaço para suportar certa quantidade de alunos.

O barulho é provocado pois, devido a falta de espaço, os alunos ficam conversando nas janelas, portas e corredores. Pobre de nós, estudar sem mesmo ouvir nossos próprios pensamentos, e como não fosse o suficiente, as salas são pequenas para suportar eventos.

Por isso sugerimos que V. Exa. inicie a criação de uma quadra para obtermos espaço, lazer, suportar nossos eventos e palestras, que também poderia contribuir à comunidade, para executar eventos locais e lazer à população local.

Espero que os pedidos sejam atendidos por V. Exa., Sr. Prefeito.

Obrigado por sua atenção

Alunos do 9º ano

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF3**

Pedro Régis (PB), 9 de agosto de 2016.

Vossa Excelência,

Nós, estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, estamos enfrentando um sério problema com a falta de espaço na escola. Precisamos de um espaço livre para algumas atividades, por exemplo: jogar vôlei, jogar futsal, queimada entre outros. E também para alguns eventos que acontecem nas escolas: festas e reuniões. Precisamos desse espaço para que todos os alunos estejam seguros em um só lugar.

Como todos sabemos, a escola não é muito grande e precisamos de algum lugar para os alunos que estejam em horário vago não ficarem nos corredores incomodando, quando tivesse ensaio teria onde ensaiar e nas reuniões todos os pais e mestres ficariam mais acomodados.

Uma solução seria se tivéssemos espaço disponível para os alunos livres, uma quadra por exemplo, para os alunos utilizarem, que tivesse alguns jogos: xadrez, damas e outras coisas.

Acreditamos que isso resolveria o problema de uma vez e nos daria a tranquilidade que nunca tivemos.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF4**

Pedro Régis, PB, 9 de agosto de 2016

V. Exa.

Nós, estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, estamos necessitando de um espaço para eventos, festas e reuniões com pais e mestres.

A nossa escola é pequena e nos horários vagos os outros alunos ficam atrapalhando as outras salas e tirando a nossa concentração.

Nós pedimos esse espaço para que nos ensaios possamos ensaiar sem prejudicar os outros. Nossa preferência é que seja uma quadra, porque o professor de Educação Física falou que se tivesse um espaço para nos treinar novos exercícios seria uma boa.

Nós alunos acreditamos que esse problema possa ser resolvido para nossa própria segurança e utilidades.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX.

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF5**

Pedro Régis (PB), 09/08/2016

V. Excelência, prefeito José Aurélio

Nós estudantes do 9º ano da escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, do Sítio Cuité, queremos que V. Exa. faça um espaço para quando nós estivermos em aula vaga ficarmos para não ficarmos nos corredores nem nas janelas atrapalhando as aulas dos outros alunos porque não temos onde ficar.

Isso acontece e é um grave problema para todos da escola, não só para nos alunos mas também para quem trabalha nessa escola. Enfim, queremos que V. Exa. faça uma quadra de esportes para quando nós estivermos em aula vaga, irmos jogar.

Assim, não ficamos nos corredores, falando alto, rindo e desviando a atenção de quem esta assistindo aula. E também uma cantina com banco e mesa para nós lanchar cada um na sua mesinha bem organizada.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Alunos do 9ª Ano

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF6**

Pedro Régis, 09 de agosto de 2016.

Vossa Excelência, prefeito José Aurélio

Nós, estudantes da Escola Xxxxxx Xxxxxx Xxxxxx, estamos sem um espaço no colégio para educação física. Como o Sr. já sabe, nossa escola é muito pequena e temos um grande número de alunos, então através desta carta estamos pedindo uma quadra de esportes.

Essa quadra iria nos servir muito, porque os alunos poderiam praticar esportes e não íamos mais ensaiar apresentações nas salas de aula, além disso os alunos poderiam ir para lá enquanto esperavam a hora das aulas ou na hora de ir para casa, e também ia servir para a comunidade, que poderia realizar pequenos eventos.

Então como o Sr. já sabe essa quadra ia resolver vários problemas para todos e mostraria que o Sr. se preocupa com os estudantes.

Desde já agradecemos.

Júlia Moreira<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> Nome fantasia criado para proteger a identidade do(a) aluno(a) que assinou a carta.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF7**

Pedro Régis (PB), 9 de agosto de 2016.

Vossa Excelência,

Nós, estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, estamos com uma falta de uma quadra de esportes para a escola.

Nosso professor de educação física fala que se tivesse uma quadra de esportes seria muito bom, pois poderíamos fazer aula de vôlei, jogar futsal, queimada e outros. Acreditamos que o senhor irá resolver esse problema construindo uma quadra de esportes, que não irá ser só bom para nós estudantes, mais sim para quem trabalha na nossa escola. Quando tiver eventos nós fazemos na nossa quadra que V. Exa. construiu para nossa escola XXXXXX, isso irá ser muito bom para V. Exa.

Si tivesse uma quadra de esporte nós poderia ir pra lá para não ficamos atrapalhando as outras aulas porque não temos onde ficar.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX.

### **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF8**

Pedro Régis (PB), 9 de agosto de 2016.

Exmo. Sr. Prefeito,

Nós, alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, há anos estamos sofrendo com a falta de espaço. Este ano nós fizemos várias apresentações na rua, não temos onde jogar futebol, onde acontecer reuniões e brincadeiras.

Sem falar nos alunos que quando acabam as aulas ficam nos corredores conversando, nas janelas dando risadas, pois ficam nos atrapalhando.

Por isso, nós alunos da Escola XXXXXX estamos escrevendo esta carta para pedir ao senhor que construa um espaço ao lado do colégio onde aconteçam apresentações, comemorações e reuniões escolares.

Certos de sua atenção, agradecemos.

Alunos da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX.

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF9**

Pedro Régis (PB), 9 de agosto de 2016.

Vossa Excelência, Sr. Prefeito de Pedro Régis

Nós, estudantes da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, há anos sofremos com a falta de espaço. Nossa escola é pequena e concentra um grande número de estudantes, então quando uma sala tem aula vaga fica atrapalhando a aula dos outros, depois que um aluno entra no colégio não pode sair até liberar todas as aulas, então fica um grande número de alunos nos corredores falando alto.

Esse barulho desconcentra os alunos e somente a existência de um espaço pode resolver esse problema e esse espaço também pode ser usado como uma quadra esportiva que nós necessitamos tanto, porque todas as vezes que nós vamos para os jogos escolares nós não sabemos jogar direito o futsal e acaba com nós perdendo e com essa quadra nós também poderíamos praticar outros esportes como voleibol, handebol, futsal e etc.

E com isso resolveríamos dois problemas. Estamos certos que o senhor irá nos ajudar. Obrigado por sua atenção.

João da Silva<sup>23</sup>

## **CARTA DE SOLICITAÇÃO PF10**

Pedro Régis, 09 de agosto de 2016.

Vossa Excelência, Prefeito José Aurélio

Eu, aluna da Escola XXXXXX XXXXXX XXXXXX, venho através dessa carta solicitar a Vossa Excelência, que construa uma quadra na nossa escola.

Nossa escola precisa de um espaço onde possamos fazer atividades físicas, dança, teatro, gincana; também será um espaço para nossas apresentações, exemplos: os festejos juninos, o dia do estudante, reuniões com os pais, etc.

Estou certa de que o senhor dará a maior importância para resolver esse problema, lembrando que era uma das propostas defendidas na sua campanha eleitoral.

Desde já agradeço.

Maria S. Pereira<sup>24</sup>

---

<sup>23</sup> Nome fantasia criado para proteger a identidade do(a) aluno(a) que assinou a carta.

<sup>24</sup> Nome fantasia criado para proteger a identidade do(a) aluno(a) que assinou a carta.