

**UFRRJ**  
**INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**  
**CURSO DE PÓS – GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS**

**DISSERTAÇÃO**

**Ensino de Escrita Através da Carta de Solicitação e Carta do Leitor na  
Educação Básica**

**Flávia Renata Figueira de Freitas**

**2016**



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**ENSINO DE ESCRITA ATRAVÉS DA CARTA DE SOLICITAÇÃO E  
CARTA DO LEITOR NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

**FLÁVIA RENATA FIGUEIRA DE FREITAS**

*Sob a orientação da Professora Doutora*

**Marli Hermenegilda Pereira**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Letras**, no curso de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

Seropédica, RJ

Dezembro de 2016

F862e Freitas, Flávia Renata Figueira de, 1972-  
Ensino de escrita através da carta de solicitação e  
carta do leitor na educação básica / Flávia Renata  
Figueira de Freitas. - 2016.  
145 f. : il.

Orientadora: Marli Hermenegilda Pereira.  
Dissertação(Mestrado). -- Universidade Federal Rural  
do Rio de Janeiro, Curso de pós-graduação Mestrado  
Profissional em Letras - Profletras, 2016.

1. Produção textual. 2. Ensino de escrita. 3.  
Gêneros textuais. I. Pereira, Marli Hermenegilda,  
1974-, orient. II Universidade Federal Rural do Rio  
de Janeiro. Curso de pós-graduação Mestrado  
Profissional em Letras - Profletras III. Título.

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS  
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

**FLÁVIA RENATA FIGUEIRA DE FREITAS**

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, no Programa de Mestrado Profissional em Letras, área de concentração em Linguagens e Letramento.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 06/12/2016.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marli Hermenegilda Pereira (UFRRJ)  
Orientadora

---

Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho (UERJ)  
Avaliador externo

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Angela Marina Bravin dos Santos(UFRRJ)  
Avaliador interno

## EPÍGRAFE

“A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo...Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, com os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos.”

Mikhail Bakhtin

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, Nilton e Cireme,  
base sólida da minha existência.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte da vida e do saber.

A meu esposo Edimaldo e minhas filha, Ariel e Ariane, pela paciência, apoio e incentivo nos momentos mais difíceis dessa jornada.

A minha irmã Fernanda pela torcida sincera.

Aos meus alunos por acreditarem no meu trabalho e por abraçarem o projeto com tanto entusiasmo.

Às amigas Angelina e Tereza pela parceria durante as ações de intervenção junto aos alunos.

À Carla, minha amiga de profissão e de fé. Sem sua ajuda eu não teria iniciado esse curso.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que, pelo investimento realizado, contribuiu para a concretização desta pesquisa.

À banca de qualificação, Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Angela Marina Bravin dos Santos e Prof. Dr. Fábio André Cardoso Coelho, pelas contribuições feitas a esta pesquisa.

À Prof.<sup>a</sup> Dra. Marli Hermenegilda Pereira por conseguir associar, de forma ímpar, profissionalismo e generosidade durante toda orientação deste trabalho.

## RESUMO

FREITAS, Flávia Renata Figueira de. **Ensino de escrita através da carta de solicitação e carta do leitor na educação básica**. 2016. 145 p. Dissertação (Mestrado profissional em Letras – PROFLETRAS). Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – UFRRJ, Seropédica, RJ, 2016.

Esta pesquisa tem como objetivo geral elaborar uma intervenção didática para o ensino de escrita, através da produção dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, realizada, respectivamente, com alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública da cidade do Rio de Janeiro. Além desse objetivo geral, este trabalho visou desenvolver a capacidade argumentativa dos discentes na educação básica e verificar se a tomada de consciência da natureza processual da escrita colabora para melhoria da qualidade dos textos produzidos nessa fase de escolaridade. O presente trabalho trata-se de uma pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011) desenvolvida com a participação dos alunos e da professora-pesquisadora, a fim de se propor uma intervenção capaz de promover o desenvolvimento linguístico dos alunos por meio dos usos sociais da escrita. A partir dos dados analisados, foi possível constatar que a compreensão da escrita como um processo pode, de fato, contribuir para a elaboração de textos escritos. Através da comparação das produções iniciais às produções finais dos alunos, percebeu-se que houve avanços quanto à qualidade dos textos produzidos e ao desenvolvimento da capacidade argumentativa, comprovando-se, assim, que a sequência didática é um percurso viável para o ensino da escrita na educação básica.

Palavras-chave: Produção textual. Ensino de escrita. Gêneros textuais.

## ABSTRACT

FREITAS, Flávia Renata Figueira. **Writing instruction through letter of request and reader's letter in basic education.** 2016. 145 p. Dissertation (Professional Master of Letters - PROFLETRAS). Institute of Human and Social Sciences, Rural Federal University of Rio de Janeiro - UFRRJ, Seropédica, RJ, 2016.

This research has as general objective to elaborate a didactic intervention for teaching writing, through the production of two textual genres - the letter of request and reader's letter, held respectively with students of 6th and 9th grades of elementary school a public school in the city of Rio de Janeiro. In addition to this overall objective, this study aimed to develop argumentative skills of students in basic education and verify that the taking of the procedural nature of writing awareness contributes to enhancing the quality of the texts produced in this educational stage. This work is an action-research,(THIOLLENT, 2011) performed by the students and the teacher-researcher, in order to propose an intervention that could promote the language improvement of students through the writing social uses. From the data analyzed, it was found that the understanding of writing as a process can, in fact, contribute to the preparation of written texts. By comparing the students' initial production to the final ones, it was noticed that not only progress has been made regarding to the quality of the texts produced, but also the argumentative skills were developed, proving, thus, that the didactic sequence is a viable route to the teaching of writing in basic education.

Keywords: Textual production. Teaching writing. Textual genres.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro pronominal formulado pelo gramático Ataliba T. de Castilho	60
Quadro 2: Transcrição da carta de solicitação nº1 (versão inicial)	61
Quadro 3: Transcrição da carta de solicitação nº 1 (versão final)	63
Quadro 4: Transcrição da carta de solicitação nº 2 (versão inicial)	64
Quadro 5: Transcrição da carta de solicitação nº 2 (versão final)	66
Quadro 6: Transcrição da carta de solicitação nº 3 (versão inicial)	67
Quadro 7: Transcrição da carta de solicitação nº 3 (versão final)	68
Quadro 8: Transcrição da carta resposta – nº 1	72
Quadro 9: Transcrição da carta resposta – nº 2	72
Quadro 10: Sequência didática proposta para o ensino do gênero carta de solicitação	75
Quadro 11: Transcrição da carta do leitor nº 1(versão inicial)	83
Quadro 12: Transcrição da carta do leitor nº 1(versão final)	83
Quadro 13: Transcrição da carta do leitor nº 2 (versão inicial)	83
Quadro 14: Transcrição da carta do leitor nº 2 (versão final)	85
Quadro 15: Trecho do depoimento da professora de Geografia	90
Quadro 16: Transcrição da carta do leitor nº 3 (versão inicial)	92
Quadro 17: Transcrição da carta do leitor nº 3 (versão final)	93
Quadro 18: Transcrição da carta do leitor nº 4 (versão inicial)	94
Quadro 19: Transcrição da carta do leitor nº 4 (versão final)	94
Quadro 20: Transcrição da carta do leitor nº 5 (versão inicial)	95
Quadro 21: Transcrição da carta do leitor nº 5 (versão final)	96
Quadro 22: Sequência didática proposta para o ensino do gênero carta do leitor	98
Quadro 23: Depoimento Nº 1	103
Quadro 24: Depoimento Nº 2	104
Quadro 25: Depoimento Nº 3	104

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos do 6º ano no momento da roda de leitura	56
Figura 2: Aluno do 6º ano lendo a carta produzida por ele	70
Figura 3: Alunas lendo o mural com as cartas de solicitação	71
Figura 4: Alunos do 9º ano analisando as peculiaridades do suporte	80
Figura 5: Alunos do 9º ano durante a exposição oral sobre a análise do suporte	81
Figura 6: Aula interdisciplinar	89
Figura 7: Alunas do 9º ano entrevistando morador do bairro	90

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	12
<b>1 ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>	16
1.1 Ensino de língua materna: avanços e desafios	16
1.2 O ensino da escrita sob uma perspectiva sociointeracionista da língua	20
1.2.1 A preferência pelos usos públicos da linguagem	26
1.3 Gêneros textuais: o que são e qual sua importância em sala de aula	29
1.3.1 Domínio discursivo	34
1.3.2 A relevância do suporte no processo comunicativo	35
1.4 A funcionalidade dos gêneros empresariais e midiáticos nas práticas comunicativas	38
1.4.1 A carta de solicitação	40
1.4.2 A carta do leitor	42
1.4.3 A sala de aula: espaço propício para o desenvolvimento da argumentação	44
<b>2 METODOLOGIA</b>	47
2.1 Tipo de pesquisa	47
2.2 Local e sujeitos da pesquisa	49
2.3 Sequência didática: um percurso pedagógico	52
<b>3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS GÊNEROS CARTA DE SOLICITAÇÃO E CARTA DO LEITOR</b>	55
3.1 O ensino do gênero carta de solicitação	55
3.2 O ensino do gênero carta do leitor	77
<b>CONCLUSÕES</b>	102
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	107
<b>APÊNDICES</b>	110
A - Estrutura da carta de solicitação	111
B - Modelo de carta de solicitação contemporânea utilizado com o 6º ano	109
C - Atividades sobre o uso de pronomes	112
D - Modelo do Questionário diagnóstico	114
E - Modelo da atividade “conhecendo o suporte”	115
G - Atividades de estudo das estratégias de referenciação	119
H - Atividades de ortografia aplicadas com o 9º ano	122
I - Atividades sobre o uso das formas verbais “ter” e “vir”	125
J - Atividades sobre o uso das formas “Há” (verbo haver) e “a” (preposição)	128
K - Roteiro de entrevista	131
<b>ANEXOS</b>	132
A - Modelos de carta do leitor utilizadas na apresentação inicial	132
B - Amostragem dos relatórios produzidos pelo 9º ano	134
C - Fotos das atividades	137
D - Depoimento da professora Tereza Helena	140
E - Depoimentos dos alunos do 6º e 9º anos sobre a participação no projeto	141
F - Documentos de autorização para uso das produções textuais dos alunos	143

## INTRODUÇÃO

A motivação para esta pesquisa surgiu do questionamento sobre quais são as dificuldades dos alunos do segundo segmento do ensino fundamental no que tange às habilidades linguísticas e de que modo a disciplina de Língua Portuguesa poderia contribuir na formação de um indivíduo cada vez mais proficiente em seu próprio idioma.

Por viver em uma sociedade grafocêntrica, o estudante necessita desenvolver habilidades que lhe permitam se expressar com maior clareza por meio do texto escrito, visto que em muitas práticas sociais a escrita é o meio pelo qual os indivíduos interagem. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN),

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

Em consonância com os pressupostos defendidos nos PCN, o presente trabalho está inserido na linha de pesquisa Leitura e Produção Textual: Diversidade Social e Prática Docente do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O objetivo geral desta pesquisa consiste em elaborar uma intervenção didática, através do ensino da produção dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor na educação básica, aplicada, respectivamente, com alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental de uma escola pública da rede municipal do Rio de Janeiro, localizada no bairro de Paciência. A escrita de ambos os gêneros propicia a exposição de ideias e opiniões, viabilizando, pois, o desenvolvimento da habilidade argumentativa tão necessária nas práticas comunicativas. Visando ao alcance desse objetivo, foi elaborada uma sequência didática para cada gênero nos moldes propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Além desse objetivo geral, este trabalho visa desenvolver a capacidade argumentativa dos discentes e verificar se a tomada de consciência da natureza processual da escrita colabora para melhoria da qualidade dos textos produzidos por alunos do 6º e do 9º ano do ensino fundamental. Buscaremos, ainda, refletir sobre a importância das práticas de ensino de língua materna priorizarem os usos sociais da escrita, como forma de desenvolvimento da autonomia e da proficiência do educando. Através do ensino dos gêneros carta de solicitação e carta do

leitor objetivamos, também, promover a ampliação da consciência crítica e cidadã, de modo que os discentes possam apropriarem-se da linguagem como meio de inserção nas práticas sociais.

Esta pesquisa foi baseada na concepção sociointeracionista da linguagem, que compreende a língua como um “recurso de interação social” (KOCH; ELIAS, 2012). Vinculada à linguística textual, surgida em meados da década de 60, a concepção sociointeracionista foi divulgada de forma mais ampla no Brasil, a partir da década de 90, quando mudanças realmente significativas começaram a surgir no cenário educacional brasileiro, como, por exemplo, a implantação dos PCN. Desse modo, a concepção de língua como estrutura/sistema amplia-se e ganha um cunho dialógico, para a qual o texto deixa de ser apenas um pretexto para análise gramatical, mas passa a ser objeto de ensino na prática docente.

Há, nesse contexto, uma mudança significativa, pois o aluno deixa de ter um papel passivo diante do texto. À medida que é estimulado a interagir com o texto e considerá-lo como uma unidade de sentido e não apenas um conjunto de palavras e frases, o aluno ganha um caráter ativo diante do objeto de estudo. Conforme a concepção sociointeracionista, a escrita não é meramente um registro de signos combinados, mas um meio através do qual se constroem significados a partir da relação entre enunciador e coenunciador. Nesse sentido, Koch e Elias postulam que

...a escrita é vista como produção textual, cuja realização exige do produtor a ativação de conhecimentos e a mobilização de várias estratégias. Isso significa dizer que o produtor, de forma não linear, “pensa” no que vai escrever e em seu leitor, depois escreve, lê o que escreveu, revê ou reescreve o que julga necessário, em um movimento constante e on-line guiado pelo princípio interacional. (KOCH ; ELIAS, 2012, p. 34)

De acordo com esse novo paradigma, a escrita também assume uma perspectiva dialógica e interativa. O aluno como produtor de textos passa a ser estimulado a considerar o contexto de criação e o leitor a que se destina, buscando através dos recursos linguísticos oferecer pistas e estratégias que permitam uma enunciação eficaz. Uma das mudanças mais significativas promovida pela concepção sociointeracionista é que leitura e escrita passam a ser abordadas de forma articulada, numa perspectiva que promova sempre a interação entre enunciador (produtor de texto) e coenunciador (leitor), conforme conceituam Koch e Elias (2012). À medida que o enunciador precisa considerar o coenunciador, e preocupar-se em criar uma unidade de sentido que cumpra sua função comunicativa, rompe-se com a “prática

da imitação de modelos de boa escrita” (SANTOS; MENDONÇA; CAVALCANTI, 2006, p. 14), propiciando ao aluno o desenvolvimento de uma maior autonomia discursiva.

É sob essa concepção, a que compreende a linguagem como instrumento de interação que se norteará a presente pesquisa. Acreditamos que, apesar de essa concepção ser difundida desde os meados da década de 80, as abordagens anteriores de cunho prescritivo com ênfase na nomenclatura e memorização ainda são recorrentes nas salas de aula do século XXI. Não é difícil encontrar docentes que ainda preconizam o ensino das regras gramaticais, utilizando o texto apenas como pretexto para analisar os conteúdos abordados. O espaço para que o aluno produza seus próprios textos, tomando ciência dos elementos que envolvem a enunciação também é muito limitado. Muitas vezes, o que se percebe é o texto sendo tratado linearmente em análises que não vão além da sua superfície. Não compreendendo os mecanismos que tornam o texto uma unidade de sentido, o aluno fica sem subsídios que o auxiliem a se comunicar claramente por escrito, tecendo relações lógico-discursivas em suas próprias produções. É provável que este cenário, ainda vigente em nossas salas de aula, explique por que muitos alunos chegam ao 9º ano do ensino fundamental, com uma latente dificuldade de se expressarem, com clareza, nos textos escritos produzidos no âmbito escolar.

Através da metodologia da pesquisa-ação proposta por Thiollent (2011), que será explicitada mais adiante, e baseados nos conceitos difundidos pela concepção sociointeracionista da linguagem, buscou-se desenvolver com os alunos do 6º e 9º anos, atividades de leitura e escrita que assumissem o texto como unidade criadora de sentidos, que perpassam tanto pelo enunciador, como pelo coenunciador. Apesar de nosso enfoque estar atrelado à produção textual, com vistas a viabilizar a produção dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, compreendemos que a leitura pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade argumentativa. Para que o aluno possa apropriar-se das características do gênero em estudo, fazer uso dos recursos linguísticos que permitem o entrelaçamento das ideias e a consequente progressão textual, é necessário que seja estimulado a analisar de que modo essas estratégias ocorrem nos textos.

Ao produzir seus próprios textos, o aluno precisa compreender que escrever é um processo. Por ser um processo o ato de redigir exige leituras, releitura e reescrita do próprio texto. Desse modo, acreditamos ser possível desenvolver no aluno a autonomia necessária para que se torne cada vez mais proficiente em sua própria língua.

De acordo com Passarelli (2012, p. 70), o ato de escrever deve ser encarado “como uma atividade prática, exercida com um propósito definido, dirigida a um leitor específico

(que não é única e exclusivamente o professor), destinada a cumprir uma determinada finalidade.” Assim, destaca-se que, além da importância do que dizer, o discente deve estar atento ao para quem e para quê dizer. Somente uma prática pedagógica baseada nessas implicações do ato de escrever, será capaz de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos de modo que estejam aptos a interagirem por meio da linguagem em seus mais variados usos sociais.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: no primeiro capítulo, voltado para o embasamento teórico da pesquisa, pautamo-nos nas ideias defendidas por Marcuschi (2008), Maingueneau (2004), Antunes (2003), Matêncio (1994), dentre outros autores e tecemos algumas considerações acerca do ensino de escrita na educação básica e a relevância dos gêneros empresariais e midiáticos na construção das práticas sociais. No segundo capítulo, descrevemos a metodologia aplicada neste trabalho, para a qual foram aplicados os conceitos postulados por Thiollent (2011), Bakhtin (1963) e Marcuschi (2008). Inicialmente, esclarecemos o tipo de pesquisa empreendida e apresentamos o local e os sujeitos da pesquisa. Finalmente, descrevemos as sequências didáticas elaboradas para as turmas de 6º e 9º anos, tendo como base as ideias de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). O terceiro capítulo é dedicado à descrição das atividades desenvolvidas para o ensino dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor. Neste capítulo, também, encontra-se a análise das produções discentes, através da qual se detalham os avanços obtidos com a sequência didática formulada. Essa análise foi fundamentada nas ideias de diversos autores, dentre os quais se destacam Passareli (2012), Koch e Elias (2016) e Alves Filho (2011).

Esperamos que este trabalho possa suscitar reflexões acerca do ensino da escrita dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor no ensino fundamental, e possa servir, também, como fonte de pesquisa e subsídio para outros docentes que buscam uma prática pedagógica condizente com as tendências previstas nos PCN a fim de viabilizar aos alunos a competência linguística necessária para a plena inserção nas práticas sociais.

## 1 ENSINO DE ESCRITA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Neste capítulo, apresentaremos algumas reflexões sobre o ensino da escrita no ensino fundamental, baseadas, sobretudo, nas orientações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nas ideias defendidas por Marcuschi (2008), Maingueneau (2004), Antunes (2003), Matencio (1994), dentre outros autores cujos trabalhos estão em consonância com a presente pesquisa.

Na primeira parte, discutiremos sobre os avanços já alcançados no ensino da língua materna e sobre os desafios que ainda se impõem para que nossos alunos sejam cada vez mais usuários proficientes da própria língua.

No segundo tópico, apresentaremos o conceito de língua e linguagem postulados pela corrente sociointeracionista, e refletiremos, também, sobre como o entendimento de que os gêneros orais e escritos são processados em um contínuo é importante para o trabalho de produção textual no ensino fundamental. Ainda nesse tópico, abordaremos a orientação dos PCN que priorizam o ensino de gêneros que correspondam a usos sociais da linguagem.

No terceiro tópico, explicitaremos a noção de texto e gêneros textuais, bem como discutiremos sobre a importância do ensino de língua ser baseado nos gêneros textuais. Essa parte será dedicada, também, à reflexão sobre as implicações que o domínio discursivo e o suporte podem influir nas práticas comunicativas.

Finalmente, abordaremos o ensino da escrita dos gêneros empresariais e midiáticos, justificando a funcionalidade desses no âmbito da sala de aula, com ênfase nos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, estudados neste trabalho.

### 1.1 Ensino de língua materna: avanços e desafios<sup>7</sup>

Para iniciar uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa, é preciso antes de tudo determinar o que se pode oferecer aos alunos através dessa disciplina escolar. O questionamento sobre o objeto de estudo nas aulas de língua materna será ainda mais pertinente se aceitarmos o fato de que os indivíduos quando chegam à escola já conhecem sua própria língua e através dela se comunicam, interagem com seus semelhantes e ressignificam o mundo no qual vivem.

Diante desse fato, o que a escola pode então oferecer aos alunos? Como a capacidade de utilizar a língua já está constituída quando o aluno chega à escola, as atividades pedagógicas não precisam ensinar aquilo que os discentes já dominam, mas a partir do conhecimento prévio de cada aluno, propiciar um desenvolvimento de suas habilidades para que, conhecendo outras variedades linguísticas, possam interagir nas mais diversas situações de uso social da linguagem. Nessa perspectiva, Marcuschi (2008, p. 55) postula que “a escola não ensina língua, mas usos da língua e formas corriqueiras de comunicação escrita e oral. Assim, o núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual.”

Essa visão da língua em uso também encontra respaldo nos documentos oficiais que orientam as práticas pedagógicas no Brasil. Apesar de transcorridos 18 anos da formulação dos PCN como instrumento de orientação da prática pedagógica, os altos índices de reprovação e evasão escolar permanecem, revelando que o ensino de Língua Portuguesa ainda tem falhado. Mesmo quando o indivíduo consegue concluir o ensino fundamental (doravante E.F.), constata-se, frequentemente, que, apesar de terem avançado nas etapas escolares, a grande maioria dos discentes não desenvolveram a competência comunicativa<sup>1</sup> esperada para esse nível de escolaridade, principalmente, no que concernem às habilidades de interação por meio da escrita em situação que requer maior monitoramento.

Dentre os objetivos a serem alcançados pelos estudantes do E.F. nas aulas de Língua Portuguesa, os PCN (1998, p. 32) destacam:

- Utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso;
- Utilizar a linguagem para estruturar a experiência e explicar a realidade, operando sobre as representações construídas em várias áreas do conhecimento.

Uma justificativa possível para a manutenção do fracasso escolar de nossos educandos pode estar relacionada à formação precária dos docentes. Muitos profissionais que atuam no ensino fundamental conhecem os PCN, no entanto, ainda não incorporam as orientações desse documento no dia a dia de sua prática pedagógica. O texto, como outrora já acontecia,

---

<sup>1</sup> De acordo com Maingueneau (2004, p.41), a competência comunicativa representa “nossa aptidão para produzir e interpretar enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. (...) Outras instâncias devem ser mobilizadas para produzir e interpretar um enunciado. É preciso, naturalmente, uma competência linguística, o domínio da língua em questão. É preciso, além disso, dispor de um número considerável de conhecimentos sobre o mundo, uma competência enciclopédica.”

continua sendo usado como pretexto para o ensino de nomenclaturas gramaticais, preconizando a linguagem culta em detrimento das demais formas de expressão linguística, inclusive aquela utilizada pelo aluno em sua comunidade nas situações de interlocução diária.

Percebe-se, na prática, que os conteúdos dos PCN “tornaram-se, muitas vezes, um emaranhado de interpretações equivocadas” (COELHO, 2016, p. 110). De acordo com esse autor, o material linguístico que compõe os PCN apresenta poucos trechos que podem ser tratados como confusos ou inadequados. Ou seja, de modo geral, os PCN apresentam um conteúdo claro, objetivo e conciso ao abordar os conceitos e orientações que envolvem o ensino de Língua Portuguesa. Mas por que motivo, então, muitos professores não colocam em prática as orientações previstas por esse documento? Segundo o autor,

Encontramos possíveis respostas na visão de alguns críticos ao afirmarem a impossibilidade de esse documento não se aplicar à realidade brasileira, tendo em vista a má formação dos professores, as condições de trabalho, entre outras, nenhuma responde de forma convincente. É possível que, com formação pedagógica de qualidade e condições dignas de trabalho, os professores apresentem maior probabilidade de executarem suas tarefas e possam participar de programas de estudo. (COELHO, 2016, p. 118)

A leitura dos PCN e a reflexão sobre seus conteúdos devem ser feitas coletivamente, e, preferencialmente associadas a outros estudos linguísticos, a fim de se evitar a manutenção de equívocos e mal-entendidos acerca dos objetivos que devem ser almejados no ensino de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que os PCN não configuram um manual de instruções, nem tampouco trazem em seu conteúdo “fórmulas mágicas” para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem. Entretanto, esse documento revela-se, certamente, como um valioso instrumento de orientação do ensino de Língua Portuguesa na educação básica, tendo em vista a formação de um indivíduo crítico, capaz de participar com autonomia das mais diferentes práticas sociais.

De acordo com Matencio (1994), o fato de o trabalho com a escrita ser tarefa restrita ao professor de língua materna é outro entrave para o sucesso do processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas brasileiras. Já que a palavra escrita é fonte básica para o conhecimento de todas as disciplinas, todos os docentes deveriam se corresponsabilizar pela tarefa de estimular a prática da leitura e da escrita, promovendo cada vez mais situações interativas. Segundo essa autora,

Uma possibilidade que beneficiaria a leitura na escola seria a diversificação de atividades em torno dos textos lidos, levando-se em conta o desenvolvimento do

aluno em suas estratégias cognitivas e metacognitivas através da leitura, com o fim de que o aluno pudesse a partir daí reconstruir a informação mediante a utilização do conhecimento prévio e reestruturar o conhecimento prévio graças à nova informação. (MATENCIO,1994, p.39)

Em outras palavras, nas tarefas que envolvem o ensino da leitura e da escrita, o professor deve propor atividades em que o aluno possa refletir, monitorar e regular a forma como o seu próprio aprendizado se constrói. Através das estratégias de monitoramento dos meios como se processa o aprendizado, o docente cria oportunidades para o aluno avançar na busca do desenvolvimento da competência comunicativa. Desse modo, conhecendo a forma como cada indivíduo aprende, o professor pode rever também sua própria prática pedagógica.

Assim, para que as atividades cognitivas e metacognitivas<sup>2</sup> alcancem seus objetivos, é primordial que tanto nas atividades de leitura, quanto nas atividades de produção textual considere-se o aluno como sujeito agente, construtor do próprio conhecimento, que utiliza a linguagem para gerar significados e para interagir com os demais indivíduos. É fundamental, pois, compreender o aprendiz como sujeito do aprendizado, valorizando seu conhecimento prévio para que não haja incompatibilidade cultural entre o aprendiz e a situação de aprendizado.

Nesse sentido, Sinha (1999, p. 32) postula que

...repensar o aprendiz à luz de uma perspectiva situada exige, sobretudo, o abandono da pressuposição universalista de que todos os aprendizes são, em sua essência, os mesmos em todos os momentos e lugares, e de que suas relações com as outras pessoas e o meio ambiente também são, em um adequado grau de abstração, universais.

Cabe à escola proporcionar aos alunos condições para que desenvolvam sua competência comunicativa, de modo que estejam aptos a utilizarem sua língua materna para se inserirem de fato em todas as esferas sociais que implicam o uso da linguagem seja escrita seja falada nos mais diferentes níveis. Urge, portanto, que todos os professores de Língua Portuguesa busquem não apenas conhecer as orientações propostas pelos PCN, como também os estudos linguísticos mais recentes, e a partir de uma reflexão contínua desenvolvam uma prática pedagógica mais consoante com as necessidades reais de seus alunos.

---

<sup>2</sup> A Psicologia Cognitiva através de seu enfoque do Processamento de Informação postula que a mente é um sistema cognitivo, que habilita o ser humano a interagir no seu meio. Este sistema, por sua vez, tem a capacidade de se monitorar e autorregular, potencializando o próprio sistema. Essa capacidade foi definida como metacognição. As atividades metacognitivas são aquelas que têm como objetivo estimular no ser humano a consciência de seus atos e pensamentos. (JOU e SPERB, 2006, p.177) Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003>. Acesso em 01/07/2016.

É notório que as pesquisas linguísticas, desenvolvidas ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, contribuíram de modo eficaz para uma reformulação dos documentos que norteiam as práticas pedagógicas e os currículos escolares, como é o caso dos PCN. Mudanças positivas também foram observadas nos instrumentos avaliativos como a Prova Brasil que contempla a aquisição de habilidades de leitura de textos que circulam na sociedade, tendo em vista os textos sob uma ótica funcional e não mais preconizando às questões de análise metalinguísticas como outrora se observava nas avaliações. No entanto, constatamos também que muitos desses avanços ainda não foram absorvidos plenamente nas escolas brasileiras, visto que os resultados obtidos pelos discentes nas avaliações ainda são aquém do esperado.<sup>3</sup>

Se considerarmos que, para as classes mais desprestigiadas socialmente, a escola é quase sempre o único acesso ao mundo letrado e a outras variantes linguísticas que preveem um uso mais monitorado da linguagem, não poderemos ignorar o quão importante é visar ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, principalmente, nas aulas de Língua Portuguesa. Se continuarmos formando estudantes que não conseguem atender as demandas exigidas por uma sociedade grafocêntrica como a nossa, estaremos colaborando para a exclusão desses indivíduos e inviabilizando, ainda, o desenvolvimento pleno de nosso país.

## 1.2 O ensino da escrita sob uma perspectiva sociointeracionista da língua

Todo fazer pedagógico que envolve o ensino de língua materna deve emanar de uma concepção clara de língua e linguagem a qual se deseja seguir. Ainda que seja de maneira inconsciente, todo professor ao elaborar suas atividades pedagógicas revela o conceito linguístico que orienta a sua prática.

Durante o século XX, predominou a aceitação da língua como código ou sistema autônomo de signos estruturado nos níveis: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Essa perspectiva, consolidada por Saussure e Chomsky, norteou todo fazer pedagógico desse período e ainda pode ser encontrada em muitas práticas docentes do século XXI. Pois, mesmo com a aceitação geral de que o texto deve estar presente na sala de aula, o modo como o texto é abordado revela muitas vezes a manutenção dessa perspectiva formalista<sup>4</sup> da língua. Quando

---

<sup>3</sup> Os resultados medidos pelo Ideb podem ser conferidos mais adiante no capítulo 2 deste trabalho.

<sup>4</sup> Termo utilizado por Marcuschi (2008) para explicitar a concepção de língua como forma ou estrutura, segundo a qual a língua é um sistema de regras que defende a autonomia do sistema diante das condições de produção.

o professor utiliza o texto apenas para o estudo descritivo da língua, preconizando a metalinguagem e a análise formal como centro do trabalho linguístico, ele faz, ainda que inconscientemente, uma escolha política: a de garantir a manutenção do *status quo* das classes dominantes e do abismo que divide as classes sociais em nosso país.

Isto ocorre, porque um estudo da língua que se limita ao aspecto descritivo não consegue desenvolver nos alunos as habilidades linguísticas realmente necessárias para que possam interagir nas diversas situações comunicativas que lhes são impostas socialmente. Prova dessa ineficácia são os resultados indesejáveis que os alunos apresentam em avaliações como o Saeb<sup>5</sup>. Os microdados das três últimas edições da Prova Brasil, divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que, no percurso entre o 5º e o 9º anos, os alunos ainda apresentam notas aquém das metas estabelecidas pelo Ministério da Educação (MEC).

Não se defende aqui que o conhecimento metalinguístico seja absolutamente desnecessário, pois de fato, por questões didáticas, há momentos em que a conceituação pode favorecer a análise linguística facilitando o aprendizado. O grande problema é quando as aulas de Língua Portuguesa ficam restritas a esse aspecto de caráter prescritivo.

Embora sejam relevantes os conhecimentos obtidos através da corrente formalista, adotamos, neste trabalho sobre o ensino dos gêneros de carta de solicitação e carta do leitor, uma postura baseada na perspectiva sociointeracionista, segundo a qual “a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas.” (MARCUSCHI, 2008, p. 61)

Conforme postulam os linguistas que defendem essa perspectiva, a língua apresenta uma natureza heterogênea, visto que os sentidos são construídos por fatores determinados pelas condições da produção discursiva, baseados em textos produzidos em situações de interação. Desse modo, o foco linguístico deixa de ser o código (como sistema autônomo de signos) e passa a ser o funcionamento da língua. De acordo com a abordagem sociointeracionista, é imprescindível considerarmos que as relações estabelecidas pelo

---

<sup>5</sup> O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), conforme estabelece a Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc).

- A Aneb é realizada por amostragem das Redes de Ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais. Por manter as mesmas características, a Aneb recebe o nome do Saeb em suas divulgações;
- A Anresc é mais extensa e detalhada que a Aneb e tem foco em cada unidade escolar. Por seu caráter universal, recebe o nome de Prova Brasil em suas divulgações.  
(Disponível em <http://portal.inep.gov.br/saeb> acesso em 28/01/2016)

discurso não se realizam de um modo único, estático, mas dentro de um contínuo de variações que ocorrem tanto na oralidade como na escrita e realizam-se sob a forma de gêneros textuais.

Dialogando com as teorias sociointeracionistas, os PCN (1998) orientam que o texto deverá ser o ponto de partida e ponto de chegada em toda prática que envolve o ensino da língua materna. Assim, os conteúdos de língua portuguesa devem ser organizados em torno de dois eixos: o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem. O primeiro eixo articula-se na prática de escuta e de leitura de textos orais e escritos e, ainda, na prática de produção de textos orais e escritos. O segundo eixo diz respeito à prática de análise linguística.

Desse modo, através da associação entre leitura, escrita e análise linguística, o texto permeia todo o processo de aprendizagem. Isso significa que o caminho não é o abandono do ensino da gramática, mas que essa prática ocorra num movimento que parte do texto, para a reflexão sobre os fatos linguísticos, retornando ao texto (USO→REFLEXÃO→USO). As situações didáticas devem ser organizadas a partir da análise que o professor faz das produções orais ou escritas dos alunos, determinando, assim, os conteúdos que precisam ser abordados visando à construção da competência comunicativa, através do aprendizado de procedimentos e recursos a serem utilizados em produções futuras.

O trabalho desenvolvido na presente pesquisa procura atender a essa orientação prevista nos PCN, visto que nosso principal objetivo é propor uma intervenção para o ensino da produção dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, considerando a língua em uso. Uma visão interacionista prevê a escrita como uma atividade interativa de expressão: quem escreve expõe a alguém suas ideias, sentimentos, opiniões para que se estabeleça entre eles uma relação dialógica. Compreendida sob esse prisma, a escrita pressupõe algumas exigências: quem escreve precisa ter em mente “o que dizer”, “a quem dizer” e “para que dizer”. Será a partir desses parâmetros que todo processo comunicativo será organizado, pois, a partir da definição do seu interlocutor e dos objetivos que se pretende alcançar, aquele que escreve poderá alcançar êxito em sua tarefa.

De acordo com Antunes (2003), a escrita supõe condições de produção e recepção diferentes daquelas atribuídas à fala. Em todo ato de fala, os interlocutores, em situação de copresença, alternam-se como falante e ouvinte e têm durante o processo a oportunidade de verificarem se há entendimento ou a necessidade de reestruturação do discurso. Já a escrita constitui outra modalidade de interação verbal. Como os interlocutores não estão em situação de copresença, a recepção do discurso é adiada. “Há ainda um lapso de tempo, maior ou

menor, entre o ato de elaboração do texto pelo autor e o ato de leitura pelo leitor” (ANTUNES, 2003, p. 51).

No entanto, as diferenças entre fala e escrita, postuladas por Antunes (2003) precisam ser relativizadas quando consideramos, por exemplo, a linguagem virtual. Outros linguistas defendem que os gêneros orais e escritos se processam por meio de um *continuum* que envolve, no mesmo ato comunicativo, traços específicos de cada modalidade. Com a proliferação dos gêneros que circulam nas mídias virtuais, essa noção de *continuum* entre os gêneros pôde ser observada com maior atenção. O bate-papo *on line*, por exemplo, é processado através da escrita (meio gráfico), no entanto sua concepção é tipicamente oral.

Conforme postula Marcuschi (2008, p. 191-192),

é impossível situar oralidade e escrita em sistemas linguísticos diversos, de modo que ambas fazem parte do mesmo sistema da língua. São realizações de uma gramática única, mas do ponto de vista semiológico, podem ter peculiaridades com diferenças bastante acentuadas, de tal modo que a escrita não representa a fala. (...) assim um poema declamado não se torna uma linguagem falada no ato da declamação e sim um texto escrito oralizado, já que sua concepção foi no formato escrito.

Marcuschi (2008) apresenta uma análise do gênero carta considerando a noção de *continuum*. Segundo esse autor, as cartas podem receber vários estilos, oscilando de um movimento bastante informal até o bastante formal. Uma carta pessoal cujos interlocutores são amigos, certamente, apresentará um nível de monitoramento menor e a produção textual, apesar de ser escrita, pode apresentar traços típicos da oralidade. Já uma carta comercial tende a apresentar um monitoramento maior e, portanto, um uso mais formal da linguagem.

Esse autor expõe, ainda, que alguns gêneros tradicionais na fala e na escrita oscilam entre dois eixos: o da comunicação assíncrona (em geral defasada no tempo) e o da comunicação síncrona (que se dá no tempo real). Tomando como exemplo os gêneros *blog* e *chats* em geral, é possível perceber que aquele gênero está um pouco mais próximo da comunicação assíncrona, ao passo que estes aproximam-se muito mais da comunicação síncrona.

Além disso, Marcuschi (2008, p. 204) também considera as formas de interação entre as quais oscilam os gêneros (escritos ou orais) como um vetor importante na análise do contínuo: “a comunicação grupal (de um para muitos, de muitos para um ou de muitos para muitos) e a comunicação bilateral (de um para um).” Desse modo, uma carta pode apresentar

diferentes formas (desde uma carta pessoal de um para um até uma carta circular de um para muitos).

Esse entendimento de que os gêneros orais e escritos são processados em um contínuo é importante para o ensino de produção textual no ensino fundamental. A fala e a escrita, apesar de terem cada qual suas peculiaridades, não são realizações dicotômicas. Essa compreensão pode contribuir para que as escolhas linguísticas realizadas pelos alunos possam resultar em produções mais eficientes do ponto de vista da interação.

No caso dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, ora abordados nesta pesquisa, estão ambos situados como comunicações públicas realizadas na modalidade escrita da língua. Esses gêneros estão relativamente mais próximos do eixo da comunicação assíncrona, visto que no momento da produção os interlocutores não estão em situação de copresença. Enquanto a carta de solicitação é produzida como uma comunicação bilateral, a carta do leitor está na esfera da comunicação grupal, já que um leitor escreve para vários outros leitores do jornal. Dependendo do público-alvo do jornal, é possível verificar-se uma oscilação de maior ou menor formalidade: em um jornal cujo público é mais elitizado, possivelmente encontraremos cartas do leitor com o uso mais formal da linguagem, ao passo que em um jornal cujo público-alvo sejam as classes C e D, as cartas do leitor tenham traços da oralidade, apresentando, ainda, uma linguagem mais informal. É importante ressaltar que a carta de solicitação envolve um emissor considerado pessoa física e um destinatário considerado pessoa jurídica, já a carta do leitor envolve emissor e destinatário considerados pessoas físicas.

O conhecimento de tais características possibilita àquele que escreve as condições necessárias para elaborar, rever e reestruturar seu próprio discurso. Na produção de cartas de solicitação e cartas do leitor, como o interlocutor não está presente no ato em que o discurso é construído, quem escreve precisa estar atento se seu texto atende às exigências necessárias para que a comunicação ocorra efetivamente. Por isso, é fundamental que o aluno perpasse pelas etapas distintas e integradas implicadas na atividade da escrita: planejamento; tradução das ideias em palavras; revisão e reescrita (PASSARELLI, 2012).

Na etapa do planejamento, o escritor deve buscar informações adequadas ao seu leitor selecionando e organizando aquelas que atendem melhor a seu projeto textual. Em outras palavras, o aluno deverá, desde o início de uma atividade de escrita, ter com clareza o que deve ser dito, a quem e com que finalidade. A partir desse entendimento, é possível determinar o gênero mais adequado ao propósito comunicativo, prevendo ainda o nível

linguístico (mais monitorado ou menos monitorado) a ser adotado. Nessa etapa, é viável que o aluno ordene as ideias e o modo como pretende distribuí-las ao longo do texto.

Na segunda etapa, o aluno deverá pôr no papel o registro do que foi planejado, sempre atento aos sentidos que pretende construir. É relevante que, nesse momento, o aluno tente não focalizar em questões referentes à superfície do texto como, por exemplo, a grafia correta das palavras, mas tenha sua atenção voltada para busca da concatenação das ideias que se deseja apresentar.

A terceira etapa constitui um momento fundamental para o processo da escrita. É nessa etapa que o aluno terá a oportunidade de conferir se seus objetivos foram alcançados, se há clareza e coerência na apresentação das ideias, se há coesão entre as partes do texto, se o assunto foi abordado de forma adequada. É nesse momento, também, que deverá ser verificado os aspectos pertencentes à superfície do texto como a organização do texto no papel, a ortografia e a pontuação.

Entretanto, o que percebemos nas salas de aula, geralmente, é a prática de uma “escrita assistemática, espontaneísta e improvisada” (SILVA; SILVA, 2013, p. 81) que não prevê nem o momento de planejar, nem o momento de rever e reescrever as produções. Além dessas causas, a aversão dos alunos à prática da escrita também se deve à finalidade com que se escreve nas escolas. Silva e Silva (2013) discutem esse problema relativo ao ensino da escrita:

...quando há propostas de produção textual em sala de aula, o aluno, ao produzi-la, escreve unicamente para o professor (leitor único, cuja atribuição é avaliar e julgar o texto) para merecer uma nota e passar de ano, ou talvez para chegar ao mais próximo do ideal e do modelo dos autores reconhecidos. Assim seu ato de escrever constitui-se, na maioria das vezes, em escrita-cópia, escrita-norma: e por isso configura-se também como escrita-castigo. (SILVA; SILVA, p. 84)

É necessário, pois, que se estimule a prática da produção de gêneros relevantes para os usos sociais e com um propósito comunicativo claro. Caso contrário, nossos alunos continuarão tendo aversão às aulas de produção textual e dificilmente mudaremos o quadro de insucesso escolar em que se encontram.

Além disso, é preciso incutir uma nova cultura que considere a necessidade de se perpassar pelas etapas de planejamento, revisão e reescrita a fim de que se cumpra o principal objetivo da escrita: promover interação. O que parece imperar em muitas salas de aula é uma falsa convicção de que todos são exímios escritores e que, portanto, não precisam planejar, nem revisar seus próprios textos. Cabe ao professor a tarefa de estimular nossos alunos a uma mudança de postura diante do ato de escrever. Apresentar aos alunos depoimentos de

escritores renomados que confessam a necessidade de revisar seus próprios textos, pode ser um caminho para iniciar essa reflexão. Encontramos esse tom confessional nas palavras de Graciliano Ramos, em uma entrevista concedida em 1948:

Deve-se escrever da mesma maneira com que as lavadeiras lá de Alagoas fazem em seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxáguam, dão mais uma molhada, agora jogando água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer.<sup>6</sup>

Para que nossos alunos atinjam esse nível de maturidade sobre a consciência de que a escrita é um processo, é necessário que o professor, mediador da aprendizagem, planeje as atividades de escrita, baseadas em gêneros e assuntos relevantes para os alunos, prevendo e estimulando a prática das etapas supramencionadas. Esse aprendizado não acontecerá sem esforço, mas demanda orientação, dedicação, prática, rasuras e muitas, muitas reescritas.

### 1.2.1 A preferência pelos usos públicos da linguagem

Ao realizarmos uma leitura mais atenta nos PCN, é possível percebermos que esse documento prioriza os gêneros midiáticos como material linguístico a ser utilizado nas aulas de Língua Portuguesa.

Segundo o dicionário Aurélio<sup>7</sup> on-line, mídia é...

s.f. qualquer suporte de difusão de informações (rádio, televisão, imprensa escrita, livro, computador, videocassete, satélite de comunicações etc.) que constitua simultaneamente um meio de expressão e um intermediário capaz de transmitir uma mensagem a um grupo; meios de comunicação, comunicação de massa. (...) Mídia eletrônica, rádio, televisão etc. // Mídia impressa, revista, jornais, cartazes, mala-direta, folhetos etc. // Novas mídias, as que decorrem de tecnologias recentes (p. ex., a informática, os satélites de comunicações).

Assim, gênero midiático é aquele cujo suporte pode ser caracterizado como mídia. A carta do leitor é um gênero midiático pertinente como objeto de ensino, visto que propicia aos alunos o uso social da escrita, o desenvolvimento da habilidade argumentativa e do olhar crítico acerca da realidade do qual fazem parte.

---

<sup>6</sup> Texto encontrado em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/al050320034.htm>. Acesso em 03 de abril de 2016.

<sup>7</sup> Encontrado em <http://www.dicionarioaurelio.com/midia>

Os gêneros midiáticos também são destacados por Pinheiro (2002) como um importante meio de interlocução, segundo o qual produtor e receptor produzem significados que se constituem nas práticas sociocomunicativas.

...Os textos midiáticos, enquanto gêneros, são formas de representar práticas socioculturais dentro de outras práticas socioculturais institucionalizadas que envolvem participantes (produtores e receptores), mediados pelo texto, a partir de controles tácitos que vinculam as duas pontas do processo de comunicação (produtores e receptores), numa incessante tarefa de produção de sentido a partir do querer dizer do produtor e do que é interpretado pelo receptor. (PINHEIRO, 2002, p.287)

Potencializadas com o advento da internet, as cartas do leitor, constituídas como gênero midiático, chegam às edições dos jornais via *e-mail*. Esse processo permite que hoje os jornais recebam um número muito maior de cartas do leitor, devido à facilidade proporcionada pelo uso das novas tecnologias. Afinal, é muito mais rápido, simples e barato enviar um *e-mail* do que utilizar o serviço dos correios para enviar uma carta do leitor. É válido ressaltar que, nesse contexto, o *e-mail* é apenas um “serviço em função da atividade comunicativa” (MARCUSCHI, 2008, p. 185), assim como também são os correios quando responsabilizados pela entrega das cartas. Desse modo, mesmo quando são enviadas via *e-mail*, o gênero a ser analisado como objeto de estudo e a ser produzido pelos alunos é a carta do leitor.

Partindo do pressuposto de que “há gêneros mais adequados para a produção e outros mais adequados para a leitura” (MARCUSCHI, 2008, p. 206), fez-se neste trabalho uma opção por dois gêneros que por suas especificidades são viáveis para o ensino da produção textual. Tanto a carta de solicitação, (aplicada com o 6º ano e pertencente ao domínio empresarial), como a carta do leitor, (aplicada com o 9º ano e pertencente ao domínio jornalístico/midiático), proporcionam aos alunos a aquisição de habilidades linguísticas compatíveis com o nível de escolaridade e o grau de maturidade em que se encontram. Através desses gêneros, também, os discentes foram estimulados a perceber de maneira crítica o mundo no qual estão inseridos e a refletir de que forma o uso da linguagem pode representá-los como sujeitos ativos nas relações sociais.

Outra justificativa possível para a escolha dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor encontra-se nas orientações previstas nos PCN as quais indicam a preferência por textos que representem usos públicos da linguagem.

Por usos públicos da linguagem entendem-se aqueles que implicam interlocutores desconhecidos que nem sempre compartilham sistemas de referência, em que as interações normalmente ocorrem à distância (no tempo e no espaço), e em que há o privilégio da modalidade escrita da linguagem. Dessa forma, exigem, por parte do enunciador, um maior controle para dominar as convenções que regulam e definem seu sentido institucional. (BRASIL, 1998, P.24)

Quanto ao uso das novas tecnologias, os PCN recomendam ainda que a escola faça uso dessas sempre estimulando no aluno uma relação de interação e construção de sentidos a partir dos materiais linguísticos oferecidos no meio virtual. Esse documento sugere, também, que a escola utilize aplicativos como o *Word* nas aulas de produção de texto, já que esses “possibilitam um *layout* bastante próximo daquele usado nos textos impressos de circulação social, pois permitem a seleção da fonte, dos caracteres, a distribuição do texto em colunas, a inclusão de gráficos e tabelas, etc.” (BRASIL, 1998, p.90). Sem dúvida, os alunos sentem-se mais estimulados quando utilizam a tecnologia da editoração para produzir seus textos. Essa estratégia não elimina o trabalho com o texto manuscrito, mas é um aliado no processo da escrita, principalmente por facilitar a etapa de revisão e reescritura dos textos. O fato de o programa oferecer um corretor ortográfico não elimina o processo de revisão e reflexão sobre os usos e as regularidades da língua, visto que há fenômenos linguísticos que passam despercebidos por esses *softwares*, como é o caso da segmentação de palavras (a gente/ agente; se não/senão), alguns casos de concordância, o uso expressivo da pontuação, etc.

Nesse aspecto, Coelho (2016, p.111) afirma que “a informática é grande parceira do ensino de língua portuguesa e sua utilização deve ser planejada e organizada, nos vários contextos da sala de aula”. Não se trata de abolir o livro da sala de aula, mas de garantir diferentes experiências com os textos abordados nesse espaço de aprendizado. Assim como defende Coelho (2016), acreditamos que a sabedoria do professor está em associar os antigos métodos às novas tecnologias.

Em consonância com tais recomendações, na sequência didática para o ensino da carta do leitor proposta neste trabalho, utilizou-se o computador como estratégia para editoração dos textos no momento da refacção, divulgação dos textos selecionados no *Facebook* da escola e para o envio por *e-mail* do material produzido à professora e posteriormente à edição do jornal.

Acredita-se que o trabalho com os gêneros nas aulas de Língua Portuguesa pode, de fato, atuar como um poderoso instrumento de aprendizagem. Visto que é pela linguagem que o indivíduo atua no contexto social, percebendo-se não mais como um mero repetidor de

textos consagrados, mas um sujeito-agente, construtor do seu dizer e de sua participação na sociedade letrada. Ou seja, sem a percepção de que a linguagem permite sua plena inserção no mundo, o indivíduo pode estar fadado à marginalização, no sentido de estar excluído das práticas sociais que se realizam por meio da interação comunicativa. É através da leitura, da reflexão e da produção de textos que constituem usos sociais da linguagem, como é o caso da carta de solicitação e carta do leitor, que os alunos terão a oportunidade de refletir sobre a natureza dialógica da língua e do quão é importante o desenvolvimento das habilidades linguísticas para que, como sujeitos conscientes de seu papel no mundo, possam interagir com seus semelhantes de modo mais pleno e eficaz.

### 1.3 Gêneros textuais: o que são e qual sua importância em sala de aula?

Para que o desenvolvimento da competência comunicativa ocorra, não é viável pautar o ensino de Língua Portuguesa em uma análise de estratos linguísticos descontextualizados. O estudo gramatical isolado desvinculado de uma situação de interação não proporciona aos alunos a aquisição das habilidades necessárias para que utilize a língua como instrumento de interação. Para isso, como já fora explicitado no início deste trabalho, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. Mas o que entendemos como texto?

A definição de texto não é tarefa tão simples como se costuma supor. Será que qualquer conjunto de frases é capaz de constituir um texto? Ou ainda, uma única palavra pode ser considerada texto? O texto é constituído somente pelo signo linguístico? Apenas através da escrita somos capazes de constituir texto? Certamente é negativa a resposta a essas questões se compreendemos que o texto é um material observável que forma uma unidade de sentido. Desse modo, uma placa vermelha com a palavra “Pare,” instalada num cruzamento de trânsito, pode ser considerada um texto, visto que comunica uma mensagem clara, cujo sentido constrói-se a partir do contexto no qual está inserida e do conhecimento compartilhado dos interlocutores. No caso das placas de trânsito, os sentidos se constroem a partir de uma associação entre o signo linguístico e outros elementos não verbais, como as cores por exemplo.

Assim também, um conjunto de frases não forma por si só um texto como podemos observar no excerto a seguir proposto por Marcuschi (2008, p.107):

João vai à padaria. A padaria é feita de tijolos. Os tijolos são caríssimos. Também os mísseis são caríssimos. Os mísseis são lançados no espaço. Segundo a Teoria da Relatividade, o espaço é curvo. A geometria rimaniana dá conta desse fenômeno.

Como é possível constatar no excerto acima, apesar de cada frase constituir um enunciado bem formado, e de haver ainda uma relativa coesão entre elas, o conjunto não apresenta uma unidade de sentido, não podendo, portanto ser considerado um texto.

Adotou-se, neste trabalho, a noção de texto apresentada por Koch e Elias (2012, p.13): “O texto é um evento sociocomunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional.”. Sendo um evento sociocomunicativo, envolve, pois, a língua em uso, a serviço dos interlocutores para gerar sentidos, tecer relações comunicativas, seja através da oralidade ou da escrita, considerando-se, ainda, elementos extralinguísticos como as imagens que ajudam a constituir a unidade de sentido.

De acordo com os PCN,

Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno desenvolva sua capacidade discursiva. (...)Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos. letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva<sup>8</sup>. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto. (BRASIL, 1998, p. 23)

Definido que o objeto de estudo nas aulas de Língua Portuguesa deve ser o texto, é importante ressaltarmos o conceito de gêneros textuais. De acordo com Marcuschi:

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Para Bakhtin (2011, p.261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana”. Baseado nesse pressuposto bakhtiniano, Marcuschi defende que “a

---

<sup>8</sup> *Competência discursiva* refere-se a um sistema de contratos semânticos responsável por uma espécie de filtragem que opera os conteúdos em dois domínios interligados que caracterizam o dizível: o universo intertextual e os dispositivos estilísticos acessíveis à enunciação dos diversos discursos. *Competência linguística* refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta. *Competência estilística* é a capacidade de o sujeito escolher, dentre os recursos expressivos da língua, os que mais convêm às condições de produção, à destinação, finalidades e objetivos do texto e ao gênero e suporte. (BRASIL, 1998, p.23)

comunicação verbal só é possível por algum gênero textual” (MARCUSCHI, 2008, p. 154). Assim sendo, não se pode pensar em um ensino de língua que não tenha como base os gêneros textuais que são produzidos pela sociedade da qual os alunos fazem parte.

Pinheiro (2002, p.261) destaca que “gênero é um evento recorrente de comunicação em que uma determinada atividade humana, envolvendo papéis e relações sociais, é mediado pela linguagem”. Em outras palavras, os gêneros estão a serviço da interlocução. Os seres humanos interagem por meio da linguagem e esta se concretiza sob a forma de gêneros. Assim, uma conversa informal, um texto publicitário, uma notícia, uma carta comercial, são eventos comunicativos expressos pela oralidade ou pela escrita a fim de estabelecer interação entre os participantes do processo de interlocução.

A diversidade dos gêneros corresponde a uma necessidade de adequar o discurso à situacionalidade. De acordo com Pinheiro (2002, p. 269), “a situacionalidade faz a história e, nessa perspectiva, articula experiências individuais e experiências coletivas, desenhando, assim, a linguagem, a forma e o conteúdo de textos específicos”. A fim de exemplificarmos a natureza heterogênea da língua e como a situacionalidade interfere na construção dos discursos, consideremos que uma mulher tenha produzido, no mesmo dia, três solicitações. A primeira, feita oralmente, foi dirigida a sua empregada solicitando que preparasse o jantar. A segunda, feita por escrito, solicitava ao filho que pegasse um documento na escola. A terceira, também feita por escrito, solicitava ao chefe de departamento a compra de toner para as impressoras. Seria possível que as escolhas linguísticas da emissora (a mulher) pudesse se processar do mesmo modo nas três situações? Certamente a construção dos enunciados em cada uma dessas situações comunicativas exigiu da emissora um uso variado e distinto da língua. Nesse caso, as condições de produção, a finalidade de cada discurso, a consideração da relação com os interlocutores certamente induziram a produção de um determinado gênero (conversa informal, bilhete familiar, memorando), levando ainda ao uso menos monitorado nos dois primeiros casos e um uso mais monitorado na terceira enunciação. Se o enunciador fosse do sexo masculino, ou ainda, se vivesse num outro momento da história, certamente os textos, embora tivessem as mesmas finalidades, apresentariam um discurso diferente do produzido nas condições anteriormente apresentadas. É justamente a reflexão sobre as múltiplas possibilidades de uso da língua que deve ser preconizada em nossas salas de aula.

É, pois, tarefa do professor de língua materna oferecer aos discentes oportunidades de observar o que os indivíduos fazem com a própria língua a fim de interagirem com seus semelhantes. Assim, os linguistas da concepção sociointeracionista defendem que além do

ensino prescritivo, que determina o certo e o errado na língua, é essencial a promoção da reflexão da língua em seus usos sociais e da busca da adequação linguística.

De acordo com uma perspectiva sociointeracionista para o ensino da produção de textos, buscamos, neste trabalho, seguir os estudos propostos pela linguística de texto (doravante LT). Surgida nos meados dos anos 60 do século XX, essa vertente trata tanto da produção como da compreensão de textos orais e escritos. De acordo com Marcuschi (2008),

a LT pode ser definida como o estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos e orais em contextos naturais de uso. A LT parte da premissa de que a língua não funciona nem se dá em unidades isoladas, tais como os fonemas, os morfemas, as palavras ou as frases soltas. Mas sim em unidades de sentido chamadas de texto, sejam elas textos orais ou escritos. (MARCUSCHI, 2008, p. 73)

Adam (2011, p. 43) define “a LT como um subdomínio do campo mais vasto da análise das práticas discursivas.” Seu objeto de estudo é o texto, analisando-o desde as operações de segmentação (plano de texto, períodos ou sequências, proposições e palavras) até as operações de ligação. “Sob o impacto das necessidades de expressão e de interação, os enunciados assumem formas infinitas, mas os gêneros e as línguas intervêm como fatores de regulação.”(ADAM, 2011, p. 44)

Em consonância com as ideias defendidas pela LT, o presente trabalho dedicou-se a apresentar uma proposta para o ensino dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor. Considerando-se que “o texto é um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 80), o trabalho com língua materna só faz sentido se for baseado nos gêneros, pois o texto, com seu perfil interacional, concretiza-se sob a forma de múltiplos gêneros que atendem as necessidades sociocomunicativas dos indivíduos.

É postulado por Marcuschi (2008, p.160) que “todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas”. Desse modo, conclui-se que sem texto não há comunicação verbal e que só é possível haver comunicação através de algum gênero textual.

Nas práticas de ensino da escrita, é comum o uso da expressão “redação escolar” para designar as produções textuais dos discentes. Beth Marcuschi (2007) postula que a redação escolar se configura como um macro-gênero, que se subdivide em duas categorias: a redação endógena ou clássica e a redação mimética. Ambas são consideradas como macro-gênero

justamente por serem produzidas na escola com a mesma função sociocomunicativa: a pedagógica.

A redação endógena ou clássica é aquela que “limita-se à indicação do tema e/ou à explicitação de um dos gêneros textuais genuinamente escolares (história ou narração, descrição e dissertação) a ser desenvolvido.” (MARCUSCHI, B. 2007, p.65). Nessa categoria as condições de produção do texto não são consideradas, e a compreensão da linguagem como evento comunicativo é anulada, já que o aluno escreve exclusivamente para ser avaliado por seu único leitor: o professor. Ou seja, a redação endógena “se configura pela precariedade de suas condições interativas e dialógicas, pois a escrita é feita da e para a própria escola.” (MARCUSCHI, B. 2007, p.65)

Produzida também no âmbito escolar, a redação mimética é constituída por outros gêneros que circulam na esfera extraescolar e que podem incluir, sem dúvida, sequências tipológicas diversas. Ao ser orientado a produzir uma notícia, um relatório ou uma propaganda, o aluno deve considerar as condições de produção do gênero (destinatário, finalidade, espaço de circulação, etc.). Assim, ainda que as atividades tenham um cunho pedagógico, simulam situações comunicativas reais, e podem, desse modo, promover o entendimento da linguagem como prática dialógica, tal como se processa nas situações reais de uso da língua.

Apesar de essas duas categorias cumprirem a mesma função pedagógica, “é fundamental que o professor dê prioridade ao trabalho com o segundo subgrupo de redação, a mimética” (MARCUSCHI, B. 2007, p.71), pois esta pode favorecer à construção da textualidade e à formação de um aluno com autonomia na produção escrita.

Nesse sentido, a presente pesquisa corrobora com as ideias defendidas pela autora, posto que ao trabalhar com o ensino dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, propiciou-se aos discentes a oportunidade de manipularem a língua através da produção escrita de gêneros que representam usos reais, pois circulam no espaço extraescolar. Compreendemos, pois, que as aulas de Língua Portuguesa devem auxiliar o aluno a utilizar a língua, seja através da fala ou da escrita, considerando as condições que envolvem as mais diversas situações comunicativas, visando assim ao desenvolvimento de uma competência comunicativa funcionalmente adequada.

### 1.3.1 Domínio discursivo

A fim de se aprofundar um pouco mais a noção de gênero, é pertinente que se esclareça também o conceito de tipo textual e domínio discursivo, visto que essas terminologias serão abordadas ao longo deste trabalho.

Segundo Marcuschi (2008, p. 154), “O tipo textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza de sua composição”. É formado por um conjunto limitado de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção. Enquanto os tipos são limitados, “os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressão em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Em outras palavras, é possível se determinar o número de tipos textuais existentes na língua, ao passo que é inviável determinar a quantidade exata de gêneros textuais. Como estes existem para atender a uma demanda comunicativa histórica e social, é possível que surjam novos gêneros para que se atenda a novas demandas, como aconteceu no decorrer da 1ª década do século XXI com a incorporação de gêneros como o *e-mail*<sup>9</sup>, o *post* das redes sociais (*Twitter*, *Facebook*), o *chat*, a videoconferência interativa, entre outros que circulam principalmente no meio virtual.

Em integração com os gêneros e tipos textuais está o domínio discursivo que pode ser entendido como um conjunto de “práticas discursivas nas quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais (...) como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Essas instâncias discursivas podem ser identificadas como discurso religioso, discurso pedagógico, discurso jornalístico, discurso jurídico, etc. Cada um desses domínios discursivos abrangem vários gêneros textuais que são marcados por traços comuns, considerando-se os aspectos formais, funcionais e de contexto de circulação.

É importante ressaltar que gênero, tipo textual e domínio discursivo não são formas independentes, nem contraditórias, mas integradas e complementares. Um texto só funciona se for constituído por certas tipologias, exigidas pelo gênero em questão, que por sua vez pertence a um determinado domínio discursivo. Sempre que se deseja produzir um texto o indivíduo recorrerá à produção de algum gênero. E para formar o texto, utilizará determinadas tipologias textuais convergentes com o domínio discursivo em pauta.

---

<sup>9</sup> A definição de e-mail como gênero é bastante controversa. Marcuschi considera duas acepções: na função de correio eletrônico, o e-mail é um serviço que transporta os mais variados gêneros. Mas como observa Juliana de Assis (2002), citada por Marcuschi, o mais comum é o e-mail ser enquadrado como um gênero da área epistolar. (MARCUSCHI, 2008, p. 185- 186)

Assim, um determinado gênero, em geral, apresenta em sua formação diversas sequências tipológicas. Na carta do leitor, por exemplo, é possível encontrar sequências narrativas (quando o emissor situa os fatos no tempo e no espaço), sequências descritivas (quando descreve os problemas do bairro), sequências argumentativas (quando apresenta argumentos que justifiquem sua opinião ou solicitação), sequências expositivas (quando apresenta um fato ou uma opinião) e ainda sequências injuntivas (quando tenta persuadir o leitor). Essas sequências articuladas formam o gênero carta do leitor, pertencente ao domínio discursivo jornalístico, também chamado de midiático. Esse gênero pode ser encontrado em jornais e revistas em seções intituladas como “Carta do leitor”, “Defesa do consumidor”, “Carta aberta”, dentre outros. “São destinadas à correspondência dos leitores e atendem a diferentes propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p.110).

Dentro do domínio empresarial, encontramos o gênero carta de solicitação. Apesar dessa denominação do domínio, as cartas de solicitação circulam socialmente tanto em instâncias privadas, quanto em instâncias públicas. Esse gênero destina-se a apresentar uma solicitação envolvendo os mais variados temas. É possível, pois, encontrarmos uma carta de solicitação destinada a uma autoridade pública solicitando, por exemplo, a autorização para a realização de um evento na instituição. Dentro de uma instância privada, podemos encontrar, por exemplo, uma carta de solicitação cujo conteúdo consiste em solicitar uma vaga de estágio.

Dolz e Schneuwly (2004) apresentam um quadro, no qual propõem um agrupamento de gêneros. Nesse quadro, os gêneros carta de solicitação e carta do leitor são citados no terceiro agrupamento que trata de gêneros cujo domínio social de comunicação é denominado como “Discussão de problemas sociais controversos”. De acordo com esses autores, tais gêneros apresentam como aspecto tipológico essencial a argumentação e durante o processo de produção desses gêneros, o indivíduo desenvolve a capacidade de sustentar ou refutar uma opinião, bem como negociar tomadas de posição.

### 1.3.2 A relevância do suporte no processo comunicativo

Quando se trata de um estudo sistemático sobre os gêneros, outro ponto que requer atenção é o que diz respeito ao suporte. Essa é ainda uma discussão em andamento que revela muitos equívocos quanto à determinação do que seria ou não um suporte e de qual sua

relevância na construção dos gêneros. De acordo com Marcuschi (2008, p. 174), “o suporte de um gênero é um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. Ou seja, o suporte é um lugar (físico ou virtual), com um formato específico que serve para apresentar o texto e torná-lo acessível para fins comunicativos. Como já vimos:

Todos os textos se realizam em algum gênero e todos os gêneros comportam uma ou mais sequências tipológicas e são produzidos em algum domínio discursivo que, por sua vez, se acha dentro de uma formação discursiva, sendo que os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade. (MARCUSCHI, 2008, p. 176)

Assim, tomando como exemplo uma oração impressa no missal<sup>10</sup>, tem-se como domínio discursivo o religioso, a oração constitui o gênero que por sua vez é formado predominantemente pela tipologia injuntiva, o suporte seria o próprio missal.

Conforme postula Marcuschi (2008), podemos identificar duas categorias de suportes textuais: os suportes convencionais, típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade e os suportes incidentais, aqueles que podem trazer textos, mas não são a priori destinados a esse fim.

Como suportes convencionais podemos citar o livro, o jornal, a revista, o rádio, a televisão, o telefone (ou aparelhos similares como smartphones), quadros de aviso, outdoor, faixas, entre outros.

Os suportes incidentais são locais utilizados de maneira casual para se registrar o texto. Por exemplo, apesar de ser corriqueiro o uso de muros para a exposição de propagandas, declarações ou pichações, o muro não é feito com a finalidade primária de apresentar textos. Sua função social é inicialmente outra, diferentemente do livro ou do jornal que foram criados para fim comunicativo. Por isso, quando utilizado para esse fim, o muro é considerado um suporte incidental. O mesmo ocorre com o corpo quando nele é tatuado um poema, por exemplo, ou o para-choque do caminhão no qual foi registrado um dito popular.

Outra terminologia encontrada para se referir ao suporte é o termo “*mídium*”. De acordo com Maingueneau (2004), “o *mídium* não é um simples ‘meio’, um instrumento para transportar uma mensagem estável: uma mudança importante do *mídium* modifica o conjunto de um gênero de discurso<sup>11</sup>” (MAINGUENEAU, 2004, p. 72). Em outras palavras, os *mídiuns*

---

<sup>10</sup> Pequeno livro com as orações principais da missa e com outras rezas importantes para o católico, que este leva consigo para acompanhar aquela cerimônia litúrgica.

<sup>11</sup> Utilizou-se neste tópico a terminologia “gênero de discurso” adotada por Maingueneau(2004), no entanto ao longo do trabalho preferimos a terminologia “gêneros textuais” adotada por Marcuschi(2008, p. 155). Segundo este autor, os gêneros textuais referem-se aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Para

não são apenas um “*locus*” onde o texto é registrado e veiculado, mas um elemento que pode também interferir na construção do discurso. Dialogando com Maingueneau (2004), Marchuschi (2008, p. 174) apresenta o caso deste breve texto para ilustrar a interferência do *mídium* na determinação de um gênero textual:

“*Paulo, te amo, me ligue o mais rápido que puder. Te espero no fone 55 44 33 22. Verônica.*”

A que gênero pertence esse texto? Se estiver escrito num pedaço de folha de papel deixado sobre a mesa é um bilhete; se for passado pela secretária eletrônica é um recado; se for enviado pelo correio, pode ser um telegrama. Apesar de o conteúdo ser o mesmo, o gênero nesse caso será determinado pelo suporte/*mídium*.

Conforme é citado por Maingueneau (2004), o advento da informática trouxe uma nova concepção sobre a natureza dos textos e seu modo de consumo:

Foi sobretudo com a chegada dos *mídiuns* audiovisuais e o desenvolvimento da informática que tomamos consciência desse papel crucial do *mídium*. Eles revolucionaram efetivamente a natureza dos textos e seu modo de consumo. Seu surgimento provocou uma ruptura com a civilização do livro, que trazia em si toda uma concepção do sentido. Revolução que teve também como efeito uma melhor conscientização da especificidade do oral e das modificações anteriormente introduzidas pela escrita e pela imprensa. (MAINGUENEAU, 2004, p. 72)

Ainda de acordo com as ideias desse autor (2004), os novos dispositivos comunicacionais relativizaram as tradicionais oposições entre o oral e o escrito, ou entre o escrito manuscrito e o escrito impresso. Atualmente, quando se trabalha com materiais verbais, devem-se considerar parâmetros muito variados tais como: a existência ou não de um contato físico imediato entre enunciador e coenunciador; a abertura ilimitada do número de destinatários; o caráter estático ou não dos interlocutores; a possibilidade ou impossibilidade para o coenunciador interromper o enunciador; a materialização ou desmaterialização dos suportes físicos dos enunciados.

Um gênero que nos permite perceber esse hibridismo entre o oral e o escrito é o “*chat*” ou “*bate-papo on line*”. Na realização desse gênero os enunciadores não estabelecem um contato físico imediato (traço tradicionalmente associado à escrita), entretanto existe a possibilidade de o coenunciador interromper o enunciador, ou questioná-lo no curso do ato comunicacional (traço tradicionalmente associado à oralidade).

---

Marcuschi (2008, p. 81), “não é interessante distinguir rigidamente entre texto e discurso, pois a tendência atual é ver um contínuo entre ambos com uma espécie de condicionamento mútuo.”

Portanto, todo ensino de produção textual deve considerar o gênero, as tipologias textuais, o domínio discursivo, o suporte e os parâmetros que envolvem os enunciadores e o ato comunicacional. Essas peculiaridades do texto determinam as escolhas linguísticas a serem utilizadas para que o processo comunicativo seja realizado com eficácia. Afinal, como já defendemos anteriormente, este deve ser o objetivo central nas aulas de língua materna: desenvolver cada vez mais a competência comunicativa de todos os alunos. Através de um ensino pautado nos gêneros e situado em contextos reais da vida cotidiana, acreditamos ser possível o alcance de tal objetivo.

#### 1.4 A funcionalidade dos gêneros empresariais e midiático nas práticas comunicativas

A linguagem sendo compreendida como instrumento de interação entre os seres humanos permeia todas as atividades sociais. Conforme já abordado nesta pesquisa, essa concepção interacionista da linguagem impõe que todo trabalho com língua materna seja realizado por meio de textos que se realizam como gêneros textuais. Visto que é numerosa a lista de gêneros utilizados pelos indivíduos nas mais diversas situações comunicativas, surge um questionamento: que gêneros devem ser ensinados na escola?

Marcuschi (2008) defende que os gêneros podem ser classificados como conversacionais e instituídos. Os gêneros conversacionais são considerados de menor estabilidade e sem organização temática previsível como é o caso das conversas informais. Já os gêneros instituídos apresentam maior estabilidade e previsibilidade podendo estar relacionados ao discurso literário, científico, ideológico ou ainda a situações rotineiras como as que se realizam em entrevistas, videoconferências, aulas expositivas, debates, consultas médicas, etc. Dentro desse segundo grupo, estão os gêneros considerados autorais, cujos textos apresentam um caráter de autoria pelo estilo e caráter pessoal que lhe é atribuído.

É comum que os alunos cheguem à escola dominando os gêneros conversacionais. Inclusive aqueles que apesar da utilização do código escrito, revelam características semelhantes à oralidade como é o caso dos bate-papos nas redes sociais. Visto que não há sentido em ensinar-lhes o que já sabem, o caminho mais procedente para o ensino da língua materna é a escolha pelos gêneros instituídos, que oferecem possibilidades reais para o desenvolvimento de novos saberes e aquisição de habilidades linguísticas.

Desse grupo dos instituídos, selecionamos dois gêneros: a carta de solicitação e a carta do leitor. Ambos constituem formas de correspondência, cujo traço linguístico comum é a argumentação. No entanto, apesar das semelhanças, resguardam suas peculiaridades por pertencerem a diferentes domínios discursivos. Este último é classificado como um gênero midiático e aquele pertence à esfera dos gêneros empresariais. A seleção de tais gêneros pautou-se, também, nas orientações de Dolz e Schneuwly (2004) que, ao apresentarem uma proposta de “organização de uma progressão temporal do ensino”, sugerem o ensino do gênero carta de reclamação/solicitação para o quinto e sexto ciclo, e o ensino da carta do leitor para o oitavo e nono ciclos do ensino fundamental.

Desse modo, a presente pesquisa buscou desenvolver uma proposta de ensino baseada nas orientações de Dolz e Schneuwly (2004), que apresentam o uso da sequência didática para o ensino dos gêneros textuais/discursivos. Segundo Bakhtin (2011, p.262), os gêneros do discurso são tipos de enunciados relativamente estáveis ligados indissolavelmente pelo “conteúdo temático, o estilo e a construção composicional”.

O conteúdo temático está relacionado ao tema a ser tratado pelo gênero produzido. Diz respeito àquilo que se pretende dizer. Cada gênero é escolhido conforme os fins que se pretende atingir com o enunciado constituído. Por exemplo, se a intenção do enunciador é ensinar como se faz um bolo, ele pode produzir uma receita culinária, gênero constituído para esse fim. Não se espera encontrar o “passo a passo” para se fazer um bolo, em uma bula de remédio, como também não se busca uma informação sobre a posologia de um determinado medicamento em uma receita culinária. Apesar de resguardar traços comuns, como sequências injuntivas, verbos no imperativo e discurso centrado no destinatário, a receita de bolo e a receita médica são gêneros distintos e atendem a propósitos diferenciados, apresentando, pois, conteúdos diversos. Em uma receita culinária espera-se encontrar, em termos de conteúdo, uma lista com os ingredientes, orientações sobre o modo de preparar o alimento e o rendimento previsto. Já em uma receita médica, o conteúdo esperado envolve o nome do paciente, o nome dos medicamentos prescritos, a posologia indicada, o carimbo, a assinatura do médico e a data em que foi emitida. Esse caso evidencia que cada gênero apresenta um determinado conteúdo temático que é recorrente nos demais textos que atendem ao mesmo propósito comunicativo.

Vinculado ao conteúdo temático e à construção composicional, o estilo diz respeito à seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, conforme nos aponta Bakhtin (2011). Assim as escolhas linguísticas de cada enunciador estão diretamente ligadas

ao gênero que se pretende produzir, bem como os efeitos que se pretende causar no enunciatário. Assim como é postulado por Bakhtin,

O enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes mas também aos subsequentes da comunicação discursiva. (...) Desde o início o enunciado se constrói levando em conta as atitudes responsivas, em prol das quais ele, em essência, é criado. O papel dos outros para quem se constrói o enunciado, é excepcionalmente grande. (BAKHTIN, 2011, p.301)

Em outras palavras, dependendo do efeito que se deseja causar, o enunciador ao produzir um artigo de opinião, por exemplo, poderá escolher o uso da primeira pessoa, caso deseje manter uma certa aproximação com o interlocutor, ou utilizar o uso da terceira pessoa para manter um nível maior de formalidade e impessoalidade, o que pode garantir uma maior credibilidade ao conteúdo.

A construção composicional diz respeito à estrutura do próprio texto, considerando-se as partes que o compõem. Considerando o gênero memorando, por exemplo, pode-se constatar que de acordo com o Manual de Redação da Presidência da República<sup>12</sup> este gênero deve:

... quanto a sua forma, *seguir* o modelo do *padrão ofício*, com acréscimo do *vocativo*, que invoca o destinatário, seguido de vírgula. Por exemplos: Senhora Ministra, Senhor Chefe de Gabinete. Devem constar do cabeçalho ou do rodapé do *ofício* as seguintes informações do remetente: nome do órgão ou setor; endereço postal; telefone e endereço de correio eletrônico. (BRASIL, 2002, p. 17)

Como nosso objeto de estudo são as cartas de solicitação e as cartas do leitor, apresentaremos, nas duas seções seguintes, uma descrição de cada um desses gêneros utilizando como parâmetro os critérios definidos por Bakhtin (2011) para o estudo dos gêneros textuais/discursivos.

#### 1.4.1 A carta de solicitação

Amplamente utilizada nas práticas sociais, a carta de solicitação é um gênero textual situado no domínio empresarial e está, também, relacionado ao universo das correspondências oficiais, visto que, em geral, é produzida por um cidadão e destinada a alguma autoridade de

---

<sup>12</sup> Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF) . Acesso em 23 de agosto de 2016.

uma esfera pública ou privada com a finalidade de se apresentar um pedido formal. Em outras palavras, na carta de solicitação o emissor é caracterizado como pessoa física e o destinatário como pessoa jurídica.

A construção composicional da carta de solicitação apresenta as seguintes partes: o local e a data, o vocativo e a saudação inicial ao destinatário, o corpo do texto contendo a solicitação e os argumentos, a despedida ou “fecho”<sup>13</sup> e a assinatura do remetente.

Quanto ao conteúdo temático das cartas de solicitação, pode-se destacar sua ampla diversidade. Uma carta desse gênero pode ser escrita com a finalidade de se solicitar uma vaga de emprego, uma autorização para a realização de uma pesquisa acadêmica, uma revisão de nota, melhorias para um determinado patrimônio, dentre outros assuntos. No entanto, o que fica evidente é que, em todos os casos, a carta de solicitação tem como finalidade principal a realização de um pedido formal destinado a alguém que represente uma autoridade, ou seja, um indivíduo, constituído de qualidades que o torne apto a atender à solicitação. Desse modo, verifica-se que as cartas de solicitação são gêneros textuais, em geral, produzidos por uma pessoa física, por um cidadão que dirige seu discurso para uma determinada instituição (pessoa jurídica), representada pela autoridade que a coordena.

Considerando as proposições bakhtinianas, o estilo das cartas de solicitação será determinado, em boa parte, pelos elos que constituem o processo da comunicação discursiva. Nas cartas de solicitação, encontraremos certamente sequências argumentativas, constituídas de relações de causa e consequência e diferentes tipos de argumentos. Deve prevalecer nesse gênero um estilo mais monitorado do uso da linguagem, pois, apesar do enunciador fazer uso, em geral, da primeira pessoa, resguarda em relação ao enunciatário um trato cerimonioso. Esse trato é corroborado, também, pelo uso adequado dos pronomes pessoais e de tratamento utilizados em conformidade com a autoridade a que se destina.<sup>14</sup>

Apesar dos gêneros empresariais não terem sido contemplados nas orientações dos PCN, acreditamos que, por ser amplamente utilizados em sociedades grafocêntricas como a nossa, é viável que se tornem objeto de estudo em nossas salas de aula. Através do ensino da escrita do gênero carta de solicitação, os alunos podem ser estimulados a refletir sobre a

---

<sup>13</sup> O termo “fecho” é encontrado no Manual de redação da Presidência da República, para referir-se aos clichês utilizados para encerrar de modo cerimonioso as correspondências oficiais. (BRASIL, 2002, p.12) Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF) . Acesso em 23 de agosto de 2016.

<sup>14</sup> É possível encontrar no Manual de redação da Presidência da República uma série de orientações, no que diz respeito ao uso adequado dos pronomes de tratamento recomendados para o uso em correspondências oficiais. Como nossa pesquisa foi empreendida com alunos do 6º ano do ensino fundamental, não seguimos a rigor tais orientações, visto que, nosso principal propósito era apresentar uma situação real de uso da escrita, adequada às peculiaridades da turma e situadas no contexto escolar.

realidade que os cerca, desenvolverem sua capacidade de argumentação e compreenderem que a escrita pode representar um uso social real e tangível para todos.

#### 1.4.2 A carta do leitor

Assim como o gênero carta de solicitação, a carta do leitor constitui um gênero textual que circula socialmente, pela qual a escrita se manifesta como instrumento de uma prática cidadã. A carta do leitor está inserida no domínio jornalístico, sendo considerada um gênero midiático, visto que pode ser encontrada em jornais e revistas que circulam em nosso meio real ou virtual. Neste trabalho, o corpus analisado foi constituído por cartas do leitor publicadas em jornal impresso que circulam na cidade do Rio de Janeiro.<sup>15</sup>

No plano composicional, a carta do leitor é composta, em geral de título - muitas vezes determinado pelo próprio editor do suporte - um parágrafo que apresenta de forma sucinta o assunto, o nome do remetente (em geral, uma pessoa desconhecida do público) e a procedência da carta (estado, cidade ou bairro). Dependendo do suporte e do público alvo a que se destina, é possível encontrarmos cartas do leitor constituídas de vários parágrafos. No entanto, o que se observa mais comumente é a prevalência da concisão restrita a um único parágrafo. Nota-se, ainda “a supressão da saudação inicial, da introdução e da despedida, elementos característicos de qualquer carta: isso demonstra a editoração do texto, priorizando o que o jornalista considera importante.” (SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 111)

Quanto ao conteúdo temático, observa-se um campo vasto de possibilidades. As cartas do leitor podem ser destinadas a fazer uma reclamação, elogiar alguma matéria publicada no próprio jornal, solicitar uma orientação, manifestar uma opinião do leitor acerca dos mais variados assuntos.

Diferentemente da carta de solicitação que apresenta um caráter de comunicação bilateral (de um para um), a carta do leitor é categorizada como um ato de comunicação grupal (de um para muitos), conforme é postulado por Marcuschi (2008). Assim, o leitor, ao produzir seu texto, deve considerar indubitavelmente o suporte e o público alvo a que esse se destina. Apesar de verificarmos que as cartas do leitor atendem a uma multiplicidade de assuntos, também foi possível ao longo da pesquisa, perceber que títulos mais populares como “Meia Hora” e “Expresso”, em geral, apresentavam temas relacionados à violência ou à solicitação de serviços como saneamento básico ou pavimentação de ruas. Jornais mais

---

<sup>15</sup> Utilizamos nas atividades da sequência didática cartas do leitor extraídas dos seguintes jornais: O Globo, O Dia, Extra, Meia Hora e Expresso.

elitizados como “O Globo”, destacavam-se dos demais, tanto no plano do conteúdo temático, quanto no estilo. Os assuntos desse jornal abrangiam questões relacionadas ao cenário político do país ou ainda tratava de questões filosóficas e culturais.

O estilo encontrado nas cartas do leitor analisadas nesta pesquisa apresenta como traço comum o uso de sequências argumentativas e discurso construído na primeira pessoa do singular ou do plural. Nos jornais mais populares, percebe-se um uso menos monitorado da linguagem, com inúmeras marcas de oralidade e coloquialismo. Entretanto, no jornal O Globo, é nítido o uso mais monitorado da linguagem, condizente com o público a que se destina (em geral, pessoas que apresentam um bom nível de escolaridade e são leitores fluentes). Em muitas cartas do leitor, o dialogismo é marcado, por exemplo, por perguntas retóricas dirigidas aos leitores como estratégia argumentativa. Como podemos constatar nos excertos a seguir:

#### CORRUPÇÃO NO BRASIL

Os parlamentares estão, realmente, ajudando o Brasil a sair da monstruosa crise atual? Muito menos do eu desejaria, e por quê? Porque estão agindo como cordeirinhos adestrados de Eduardo Cunha. (...)

RONALDO KNEIPP

Fonte: O Globo, 10/08/2015

#### CENÁRIO QUE NÃO MUDA GERA TRISTEZA

Até quando vamos ter que nos trancar em casa, por sermos reféns da violência?

Até quando?

Reginaldo Freitas

*Quintino*

Fonte: Meia Hora, 10/08/2015

É comum, também, o uso de verbos de ação (comprar, pagar, pedir, solicitar, dentre outros) denotando a sequência de ações realizadas pelo remetente. É recorrente, ainda, o uso de predicados nominais para expressar a opinião do remetente acerca do assunto em pauta, como podemos constatar nestes exemplos extraídos do jornal o Globo (15/05/2015): “O cidadão brasileiro é imaturo.”; “O estacionamento do Aeroporto Santos Dumont é estranho”.

Outro recurso linguístico bastante explorado nas cartas do leitor são as expressões adverbiais que marcam a progressão do relato (“Há quase um mês”; “Depois”; “Há semanas”).

A apropriação desse conhecimento acerca dos gêneros estudados pode contribuir para ampliação da competência comunicativa/ discursiva de nossos discentes. Afinal, como postula Bakhtin,

quanto 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)

Acreditamos, pois, que o ensino de língua por meio do estudo dos gêneros textuais, possa ser um dos caminhos viáveis na busca de uma prática pedagógica mais eficiente no desenvolvimento das habilidades linguísticas de nossos educandos, que precisam reconhecer-se como sujeitos agentes do seu próprio dizer.

#### 1.4.3 A sala de aula: espaço propício para o desenvolvimento da argumentação

A argumentação é um traço da linguagem que acompanha o ser humano em todas as fases da vida: desde a primeira infância a criança utiliza estratégias para convencer a seus pais a realizar suas vontades; na adolescência, período em que se começa a ver o mundo sob um novo prisma, o jovem expõe suas inquietudes e busca, muitas vezes, persuadir àqueles com quem convivem da validade de suas ideias. Justifica-se o não cumprimento de uma tarefa a um professor ou a necessidade de se engajar em causas sociais. Usa-se das estratégias argumentativas ao se pleitear uma bolsa de estudos, durante uma entrevista de emprego e em produções de variados gêneros cuja finalidade é persuadir. Enfim, ao longo da vida, as pessoas argumentam e buscam convencer seus interlocutores nas mais diferentes situações comunicativas seja através da oralidade ou da escrita.

Apesar dessa evidência de que argumentar é humano (KOCH; ELIAS, 2016), em nossas salas de aula, as atividades que visam ao desenvolvimento das estratégias argumentativas ainda são, muitas vezes, incipientes e superficiais. Afim de minimizar esse problema, é necessário que o docente busque aprofundar seus conhecimentos sobre os mecanismos linguísticos pertinentes ao ato de argumentar e proponha atividades que permitam ao aluno manipular sua própria língua e se apropriar das estratégias de construção

de uma argumentação eficiente. Desse modo, a sala de aula passa a ser encarada como um “laboratório de linguagem”, no qual o discente terá a oportunidade de analisar e produzir diferentes gêneros textuais, inclusive aqueles que se estruturam a partir de sequências argumentativas, preparando-se, assim, para as interações sociais.

De acordo com Koch e Elias,

Argumentar é tentar influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos cuja constituição demanda apresentação e organização de ideias bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista, visando à adesão do interlocutor. Quanto mais argumentos forem sustentados em provas que podem ser fatos, exemplos, opiniões relatadas, dados estatísticos, mais chances teremos de ser bem sucedidos em nosso intento. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 34)

Para que essa organização textual ocorra de forma adequada é necessário que o indivíduo utilize adequadamente determinados articuladores argumentativos, conferindo ao texto produzido uma sucessão de ideias que orientam o interlocutor na construção de sentidos. Ao produzir um texto, “o autor seleciona um tema ou assunto e o desenvolve, observando um equilíbrio variável entre duas exigências fundamentais: repetição (retroação) e progressão”. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 88). Esse movimento de retroação, também chamado de referenciação, pode ser construído por meio de: retomadas de formas nominais; pronominalização; uso de numerais; elipses.<sup>16</sup>

Outra questão fundamental que envolve a elaboração da argumentação é a seleção lexical. Saber escolher o vocábulo adequado pode ser determinante para o sucesso da intenção argumentativa. Uma boa seleção lexical torna o texto mais atraente, tornando-o capaz de “seduzir” o interlocutor, produzindo assim os efeitos que se espera alcançar.

É tarefa do docente propiciar a contínua reflexão sobre a necessidade de adequação à situação comunicativa. As escolhas relativas à linguagem são como aquelas diante de um guarda-roupa: não vamos a uma igreja vestindo biquínis ou sungas; do mesmo modo, causaríamos estranhamento se chegássemos à praia com um vestido longo e brilhoso. Como ocorre nas situações sociais que exigem um determinado vestuário adequado à ocasião, assim também acontece com a linguagem: é a situação comunicativa que determina nossas escolhas linguísticas, nos induzindo a um uso mais monitorado em situações de maior formalidade, e um uso menos monitorado como se observa, por exemplo, nas conversas informais entre amigos.

---

<sup>16</sup> No capítulo 3 deste trabalho, descreve-se como algumas dessas estratégias foram utilizadas ao longo da sequência didática, a fim de se obter melhores resultados na produção final dos alunos.

Portanto, é imprescindível que nas salas de aula, haja cada vez mais oportunidades para que, refletindo sobre sua própria língua, o aluno sinta-se mais seguro em utilizá-la nos mais diferentes contextos comunicativos que a vida lhe impõe. Esse é justamente um dos propósitos deste trabalho: através do ensino da escrita dos gêneros<sup>17</sup> carta de solicitação e carta do leitor, é possível permitir ao aluno manipular a linguagem por meio de gêneros textuais de base argumentativa, que representam usos sociais reais, conduzindo o aluno à construção de saberes que podem transcender os muros da escola.

---

<sup>17</sup> Há diferentes posicionamentos ao se conceituar a carta de solicitação e a carta do leitor. Para Dionísio, Machado e Bezerra (2005), o gênero carta pode abranger diferentes situações comunicativas, podendo assim subdividir-se em vários subgêneros. Já os autores Dolz e Schneuwly (2004), apresentam uma proposta de agrupamento de gêneros na qual listam a carta de solicitação e a carta do leitor como gêneros propícios para desenvolver a argumentação na discussão de problemas sociais controversos. Neste trabalho, adotamos o posicionamento desses últimos autores.

## 2 METODOLOGIA

Neste capítulo, serão explicitados o tipo de pesquisa desenvolvido neste trabalho e a justificativa de escolha da metodologia adotada. Descreveremos o local e os sujeitos participantes da pesquisa, visto que tal conhecimento é relevante, pois o contexto social, no qual os discentes estão inseridos, pode interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Finalmente, apresentaremos o conceito de sequência didática, conforme postulado por Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004), a partir do qual se formulou a intervenção didática através do ensino dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor.

### 2.1 Tipo de pesquisa

O presente trabalho caracteriza-se como uma pesquisa-ação e apresenta como objetivo desenvolver um estudo sobre o ensino da produção escrita dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor, propondo uma sequência didática que intervenha de modo positivo na prática das aulas de Língua Portuguesa. Segundo Thiollent (2011),

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com uma resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo e participativo. (THIOLLENT, 2011, p. 20)

A falta de proficiência na produção de textos escritos de alunos das séries finais do ensino fundamental é, de fato, um problema coletivo de enorme relevância no cenário atual das escolas brasileiras. Por isso, em consonância com as ideias desse autor, este trabalho buscou realizar uma ação que minimizasse os problemas relacionados à escrita de alunos do 6º e 9º ano do ensino fundamental que participaram desta pesquisa. Durante todo o processo, tanto a professora-pesquisadora, como os discentes atuaram de forma cooperativa e participativa, conforme está descrito no próximo capítulo que trata da descrição e análise das sequências didáticas aplicadas nas turmas selecionadas para o desenvolvimento deste trabalho.

Com os alunos do 6º ano, foi desenvolvido inicialmente um projeto-piloto, no qual foi elaborada e aplicada uma sequência didática com o objetivo de produzir uma carta de solicitação. Posteriormente, desenvolvemos outra sequência didática para o ensino do gênero

carta de leitor com alunos do 9º ano. Foram escolhidos o 6º e o 9º ano para a realização desta pesquisa pelo fato destes anos de escolaridade representarem, respectivamente, o início e o término de um ciclo de escolaridade: o segundo segmento do ensino fundamental, parte integrante da educação básica no Brasil.

A escolha do gênero a ser abordado reflete uma concepção metodológica e uma postura política por parte do educador. Quando se opta por gêneros considerados exclusivamente escolares, os quais o aluno escreve tão somente para ser avaliado por seu professor, a essência da linguagem como processo comunicativo pode ser comprometida. Como vimos, de acordo com a teoria sociointeracionista, a linguagem é um instrumento de interação social, na qual os elementos envolvidos têm suas funções claras e definidas para atender a um propósito comunicativo. Ou seja, para que a comunicação se concretize é necessário que os indivíduos se reconheçam como parte do mesmo processo e através da interação construam sentidos por meio da linguagem. Segundo a concepção bakhtiniana, a necessidade de interação é parte intrínseca do ser humano, visto que:

O homem não possui território interior soberano, ele está inteiramente e sempre sobre uma fronteira; olhando o interior de si, ele olha nos olhos do outro ou através deles. Não posso dispensá-lo, não posso tornar-me eu mesmo sem ele; devo encontrar-me nele, encontrando-o em mim. (BAKHTIN, 1963, p. 287)

Seguindo a concepção da linguagem sob uma perspectiva dialógica, buscou-se desenvolver nos discentes o entendimento do texto como instrumento de interação social. Nesse sentido, eles foram conduzidos à reflexão de que para produzir um texto devem estar atentos às condições dialógicas que o permeiam: o que dizer, para quem e para que dizer? A leitura e a escrita foram abordadas de forma articulada, seguindo os pressupostos defendidos pela teoria sociointeracionista, de acordo com a qual o texto é uma unidade de sentidos (MARCUSCHI, 2008). A leitura de diferentes textos foi utilizada como elemento motivador e promoveu a reflexão sobre as características do gênero estudado e sobre as regularidades da língua. A partir desse entendimento, o aluno, compreendido como um sujeito-agente, foi estimulado a produzir seus próprios textos, não mais imitando os modelos já consagrados, mas se valendo dos recursos linguísticos adquiridos para se comunicar com clareza através da escrita.

Dessa forma, ao escolhermos trabalhar com carta de solicitação e carta do leitor, buscamos priorizar gêneros que de fato correspondam a um processo comunicativo, com um propósito social que transcende os muros da escola.

## 2.2 Local e sujeitos da pesquisa

O corpo discente participante é constituído de alunos do 6º e 9º anos da E.M. IPEG<sup>18</sup>. A escola, situada em Jardim Palmares (sub-bairro de Paciência), Zona Oeste do Rio de Janeiro, funciona em dois turnos e atende atualmente a 924 estudantes do ensino fundamental (E.F.) do 6º ao 9º ano. A unidade dispõe de 13 salas de aula para aprendizagem e articulação dos conteúdos; uma sala de leitura que atende com regularidade aos discentes, incentivando à leitura como fruição e à pesquisa nos livros como fonte de conhecimento, oferecendo ao aluno a oportunidade do contato com textos em língua materna, enfatizando a importância de nosso idioma como expressão da cultura brasileira. A quadra poliesportiva e a pista de atletismo são espaços privilegiados dessa unidade escolar que tem como característica fundamental a aptidão para o desporto. Possui também um refeitório, sala dos professores, sala da direção/coordenação e secretaria.

Os participantes da pesquisa eram alunos que cursavam o 6º e 9º anos do E.F., aos quais a pesquisadora ministrou aulas de língua portuguesa no ano letivo de 2015. A turma do 6º ano era formada por 42 alunos (21 meninos e 21 meninas) cuja faixa etária era de 11 a 12 anos. Após as avaliações<sup>19</sup> de leitura e escrita realizadas pela pesquisadora durante o 1º bimestre de 2015, conclui-se que a turma era bastante heterogênea: cerca de trinta por cento dos alunos ainda não dominavam o código da língua portuguesa escrita, apresentavam uma leitura oral silabada e não compreendiam textos curtos e simples; aproximadamente quarenta e cinco por cento dos alunos apresentavam dificuldades quanto ao uso da norma culta<sup>20</sup>, mas conseguiam compreender e produzir pequenos textos. Os outros vinte cinco por cento dos discentes apresentavam um bom desenvolvimento linguístico, sendo capazes de interpretar e produzir textos adequados ao nível de escolaridade na qual estão inseridos. De um modo geral, o alto índice de indisciplina da turma era um fator prejudicial ao desenvolvimento das

---

<sup>18</sup> O nome da E. M. IPEG advém de sua origem. Em 1970, o Instituto Previdenciário do Estado da Guanabara (IPEG) cedeu o prédio para o funcionamento da escola, que desde então passou a ser nomeada dessa forma.

<sup>19</sup> Para avaliação diagnóstica dos alunos do 6º ano foram utilizadas as avaliações formuladas pela SME/RJ, que estabelecem os descritores das habilidades linguísticas previstas para esse ano de escolaridade. Esses descritores podem ser encontrados em: <http://www.rioeduca.net/recursosPedagogicos.php>. Os critérios utilizados para a avaliação da escrita, na fase inicial desta pesquisa, podem ser encontrados em: <https://drive.google.com/file/d/0B5SqIDGNLGKkTUxfUUZIRlh5NWc/view?pref=2&pli=1>. Acesso em 26 de agosto de 2016.

<sup>20</sup> No presente trabalho, considerou-se a proposição de FARACO (2008, p. 54), segundo o qual, a expressão norma culta deve ser entendida como designando a norma linguística aplicada, em determinadas situações (aquelas que envolvem certo grau maior de monitoramento), por aqueles grupos sociais que têm estado mais diretamente relacionados com a cultura escrita. Ou seja, ao serem analisados os textos produzidos pelos discentes, buscou-se verificar os aspectos sintáticos, semânticos e ortográficos, considerando-se a língua escrita em uso nas comunidades urbanas.

habilidades linguísticas que ainda necessitavam de aprimoramento. Dentre essas habilidades, foi possível detectar a falta de proficiência na produção de textos com adequada progressão temática, desvios referentes à concordância verbal e nominal, conhecimento precário sobre o uso adequado da pontuação e muita dificuldade no registro ortográfico, apresentando desvios motivados principalmente por desconhecimento de regras (como uso dos acentos) ou, ainda, motivadas por alternância competitiva<sup>21</sup> (em trocas como “pesso” em lugar de “peço”).

A turma do 9º ano era formada por 46 alunos (21 meninos e 25 meninas) cuja faixa etária era de 14 a 15 anos. A maioria dos discentes apresentavam um desenvolvimento regular das habilidades linguísticas (nível 3)<sup>22</sup>, considerando-se o desempenho previsto para o nível de escolaridade em que se encontram. Um dos aspectos positivos desse grupo foi a motivação, visto que as atividades propostas foram em geral bem aceitas e realizadas com êxito.

Além dessa avaliação diagnóstica da turma, é interessante ressaltar que tanto a rede municipal do Rio de Janeiro, quanto a escola na qual esses alunos estavam inseridos, não conseguiram alcançar as metas projetadas pelo Ideb (Índice de desenvolvimento da educação básica) nas duas últimas avaliações, conforme pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 1 : Resultados do Ideb

<b>Resultados do Ideb – Rede municipal da cidade do Rio de Janeiro/ 9º ano</b>			
Ideb observado		Metas projetadas	
Ano 2013	4.4	Ano 2013	4.6
Ano 2015	4.3	Ano 2015	5.0
<b>Resultados do Ideb – E. M. IPEG / 9º ano</b>			
Ideb observado		Metas projetadas	
Ano 2013	4.1	Ano 2013	4.5
Ano 2015	4.4	Ano 2015	4.8

Fonte: [www.ideb.inep.gov.br/resultado](http://www.ideb.inep.gov.br/resultado). Acesso em 01/11/2016.

<sup>21</sup> Entende-se por alternância competitiva os casos em que tanto pode ocorrer uma grafia ou outra, sem que haja regras que solucionem a questão. São grafias possíveis, ainda que dependendo da alternância gráfica tenha-se mudança de sentido, conforme observa-se em homônimos como “acento” e “assento”. (SCLIAR-CABRAL, 2013, p. 151)

<sup>22</sup> Foi utilizado como parâmetro de avaliação as habilidades previstas e os níveis de proficiência estabelecidos pelo Pisa (O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. Conferir em : <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-niveis-de-proficiencia>. Acesso em 03/03/2015.

Tanto os alunos do 6º, como os do 9º ano residiam no entorno da escola ou em sub-bairros de Paciência. A população dessa região, de acordo com dados do IBGE<sup>23</sup>, ocupa a 112ª posição num quadro que estabelece o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) dos bairros cariocas. Segundo Farias (2010), a Zona Oeste (região na qual os alunos residem) chamada de periférica<sup>24</sup>, apresenta a maior concentração de população pobre na metrópole, os piores indicadores de infraestrutura e baixa qualidade de vida. Em sua pesquisa, Farias (2010) destaca ainda que, em comparação aos demais bairros da cidade do Rio de Janeiro, Paciência está entre aqueles que apresentam os piores patamares quanto ao nível de instrução da população. A partir da “pesquisa de campo”<sup>25</sup>, realizada ao longo da sequência didática com os alunos do 9º ano, de fato, foi possível confirmar as condições precárias a que estavam submetidos a maior parte dos alunos dessas turmas. Principalmente aqueles que residem nas áreas nomeadas como “Brejo” e “Invasão”: não havia acesso a saneamento básico, a coleta de lixo não é regular, a iluminação pública é precária, as habitações são em grande parte inacabadas. Especificamente em Palmares, o acesso à cultura e ao lazer é outro entrave encontrado por alunos e moradores: há pouquíssimas praças, não há cinemas ou teatros na região. Apenas duas escolas de ensino fundamental atendem a população e quando chegam ao ensino médio, os alunos precisam se deslocar para outros bairros. Esse quadro socioeconômico, provavelmente, justifica o perfil pedagógico das turmas que chegam à escola com lacunas de conhecimentos das mais diversas áreas, o que dificulta, em boa parte, o aprendizado de novos saberes.

Os estudantes, por livre escolha e com o consentimento de seus pais, concordaram em participar da pesquisa. Os responsáveis assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo as questões legais da pesquisa (Anexo F).

---

<sup>23</sup> Conferir em: [http://www.wikirio.com.br/IDH\\_dos\\_bairros\\_da\\_cidade\\_do\\_Rio\\_de\\_Janeiro](http://www.wikirio.com.br/IDH_dos_bairros_da_cidade_do_Rio_de_Janeiro), acesso realizado em 02/11/2015.

<sup>24</sup> O pesquisador estabelece uma divisão da Zona Oeste: “As variáveis analisadas neste estudo ao nível das AP”s (Áreas de Ponderação) permitiram identificar na Zona Oeste duas áreas com características bem diferenciadas: 1) Zona Oeste abastada, correspondente aos bairros oceânicos da Área de planejamento 4 (Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes), congregando os maiores percentuais de domicílios atendidos pela rede geral de água e esgoto e de coleta regular de lixo, os menores percentuais de domicílios com alta densidade de ocupação, retratando a alta qualidade de vida que seus habitantes desfrutam atualmente. 2) Zona Oeste periférica ou pobre, representada pelos bairros continentais da Baixada de Jacarepaguá, pela Baixada de Sepetiba e pelos bairros situados ao longo do ramal de Santa Cruz da Estrada de Ferro Central do Brasil(...)” [http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs\\_pdf/eixo\\_3/abep2010\\_2182.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/eixo_3/abep2010_2182.pdf). Acesso em 05/01/2015

<sup>25</sup> A pesquisa de campo realizada ao longo da sequência didática será descrita detalhadamente no capítulo 3 deste trabalho.

### 2.3 Sequência didática: um percurso pedagógico

Como ensinar aos alunos desenvolver sua capacidade de expressão por meio da escrita? Este trabalho não tem a pretensão de responder plenamente a essa pergunta, mas a de apontar um caminho possível para o ensino da escrita no ensino fundamental.

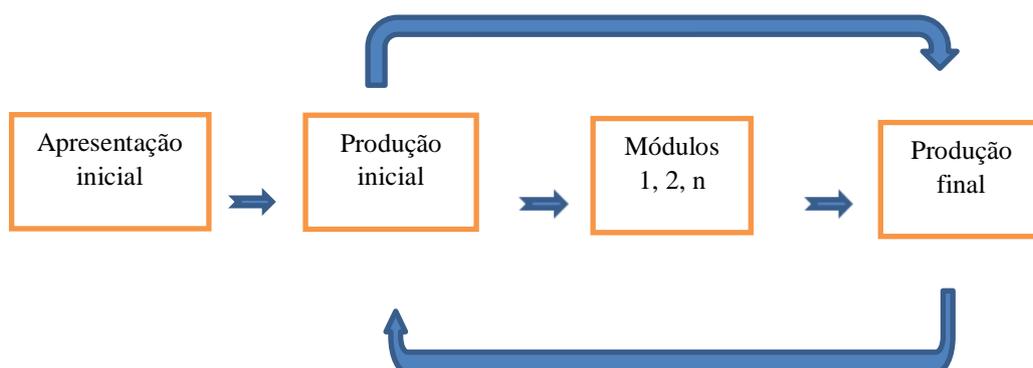
Dentre as metodologias disponíveis no meio pedagógico, escolhemos trilhar a proposição de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004) que nos apresentam a sequência didática como um procedimento viável para o ensino da escrita. De acordo com esses autores,

uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. (...) tem, precisamente, a finalidade de 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. (DOLZ; NOVERRAZ ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82-83).

Ou seja, através das atividades propostas ao longo de uma sequência didática, os alunos são submetidos a variados exercícios que possibilitam a aquisição do conhecimento sobre as características do gênero estudado, assim como propicia o desenvolvimento de técnicas necessárias ao aprimoramento da competência comunicativa.

Para o desenvolvimento da sequência didática proposta nesta pesquisa, seguimos a estrutura de base orientada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83) que nos apresentam o seguinte esquema:

- 1ª etapa – Apresentação inicial
- 2ª etapa \_ Produção inicial
- 3ª etapa \_ Desenvolvimento de módulos
- 4ª etapa \_ Produção final



A apresentação inicial tem como objetivo expor aos alunos o projeto de comunicação que se pretende realizar na produção final. É nessa etapa que os discentes constroem uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada. Nessa fase da sequência, apresentam-se as seguintes perguntas norteadoras:

- Qual gênero será abordado?
- A quem se dirige a produção?
- Com que finalidade a produção será feita?
- Que forma assumirá a produção?
- Quem participará da produção?

Ainda como parte da apresentação inicial, é fundamental a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos. Os alunos precisam compreender bem qual é o tema de que tratarão durante a produção, e no caso dos gêneros selecionados neste trabalho (carta de solicitação e carta do leitor), os discentes devem se apropriar dos argumentos e contra-argumentos referentes ao fato selecionado antes de iniciarem a versão inicial do texto escrito.

A produção inicial constitui um momento importante do processo, visto que nessa etapa é possível verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero abordado e as dificuldades linguísticas que apresentam para que se possam planejar as atividades na etapa dos módulos.

Nos módulos, deve-se buscar estratégias que minimizem os problemas verificados na primeira produção, conforme nos indica Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 88):

O movimento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio do gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 88)

Segundo esses autores, a modularidade é um traço essencial das sequências didáticas. Durante a realização das atividades propostas nos módulos, o professor pode intervir, a partir de uma perspectiva construtivista, interacionista e social no processo de ensino-aprendizagem de cada aluno. Os módulos devem ser planejados para adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. Para tal, é primordial que o professor analise as

produções dos alunos e escolha as atividades que visem minimizar as dificuldades detectadas, ampliando em contrapartida a capacidade comunicativa dos discentes.

Como é postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os princípios teóricos que norteiam a sequência didática podem ser esboçados em algumas palavras-chave: as escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas.

As escolhas pedagógicas incluem a proposição de atividades que permitam a regulação dos processos de ensino e de aprendizagem, motivando os alunos a escrever e ampliando as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, atendendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.

As escolhas psicológicas tratam dos procedimentos que visam transformar o modo de escrever do aluno, ampliando sua consciência sobre seu comportamento linguístico. Isso envolve, por exemplo, aprender a selecionar adequadamente as palavras, adequar as escolhas linguísticas ao público e se apropriar de fórmulas particulares para argumentar.

Quanto às escolhas linguísticas, a sequência didática parte do princípio de que são os gêneros textuais que definem aquilo que é “dizível”. Em outras palavras, os procedimentos formulados na sequência, prevê a produção de “textos e discursos” e não de palavras ou frases isoladas. Assim, por meio do texto, o aluno pode apropriar-se dos instrumentos linguísticos que o tornarão cada vez mais proficiente na produção do seu próprio dizer.

Como as atividades preveem procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação, os discentes têm a oportunidade de ampliar sua consciência acerca do seu comportamento de linguagem, o que favorece a um aprendizado mais eficaz que pode ser aplicado em outras situações linguísticas que exijam os saberes adquiridos.

Enfim, ao escolher trabalhar com a sequência didática o professor poderá organizar de forma sistemática sua prática pedagógica, permitindo que os alunos tenham acesso a “práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis”(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.83). Um trabalho decorrente de um planejamento consciente do professor, baseado nas análises das produções discentes e no respeito à diversidade encontrada em uma sala de aula, amplia as chances de alcançar melhores resultados no ensino da escrita. Que como já foi dito, é um dos maiores desafios da escola atualmente.

### **3 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM OS GÊNEROS CARTA DE SOLICITAÇÃO E CARTA DO LEITOR**

Este capítulo é dedicado à descrição e análise da prática pedagógica realizada com as turmas de 6º e 9º ano, com as quais desenvolvemos atividades sistematizadas para o ensino da escrita. De acordo com a metodologia proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), formulamos para cada turma uma sequência didática a fim de que os alunos pudessem apropriar-se dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor. Ambos são ramificações de um único gênero: a carta. E apesar de pertencerem a domínios discursivos diferentes - o empresarial e o jornalístico - os dois gêneros foram selecionados, por constituírem um meio viável para trabalhar a questão da alteridade<sup>26</sup> através da escrita. Ambos, também, são gêneros que permitem o desenvolvimento da capacidade de argumentação. Ademais, são textos curtos, propícios para o trabalho em sala de aula e adequados ao nível de escolarização dos alunos participantes. Através do trabalho com esses gêneros, buscamos provocar nos discentes a consciência sobre a atuação da cidadania através da escrita, de modo que compreendessem que a produção de textos pode ser mais do que uma prática escolar, uma prática social.

#### **3.1 O ensino do gênero carta de solicitação**

Conforme foi apresentado no capítulo anterior, elaboramos para a turma de 6º ano uma proposta de atividade prática de produção textual do gênero carta de solicitação. Apesar de a turma ser constituída por 42 alunos, apenas 20 cartas foram concluídas. Na ocasião em que a pesquisa foi empreendida, muitos alunos eram faltosos, o que dificultou a conclusão das tarefas propostas.

Para a execução da proposta, foram necessárias 16 aulas de 50 minutos que foram divididas em 7 momentos:

- Motivação inicial;
- Apresentação das características do gênero;
- Produção escrita (versão inicial);
- Autoavaliação, avaliação e reescrita;
- Estudo sistematizado dos pronomes de tratamento;

---

<sup>26</sup> Bakthin enfatiza a questão da alteridade, postulando a inevitável consciência do “eu” e do “outro” nas relações dialógicas permeadas pela palavra: “o homem existe em realidade nas formas do eu e do outro. (...)vivo em um mundo de palavras do outro. E toda a minha vida é uma orientação nesse mundo; é a reação às palavras do outro.” ( BAKTHIN, 2011, p. 349 e 379)

- Produção escrita (versão final);
- Divulgação das produções.

No primeiro momento, realizamos uma roda de leitura com o livro “Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta”, da autora Sônia Rosa, como motivação inicial. Os alunos foram dispostos em círculo e cada dupla ou trio recebeu um exemplar do livro para que pudessem acompanhar a leitura. Ao longo da atividade, a leitura foi interrompida diversas vezes para a execução de questionamentos que visavam à construção de sentidos e de possíveis extrapolações textuais. Foram enfocados: os recursos gráficos; as questões sociais, étnico-raciais e geográficas; o analfabetismo no passado e na atualidade; os Jesuítas e sua importância histórica, inclusive, nas contribuições deixadas na zona oeste do RJ, onde se localiza o lócus da pesquisa.

Figura 1: Alunos do 6º ano no momento da roda de leitura



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora (2015)

O segundo momento foi dedicado à análise e apropriação das características do gênero carta de solicitação.

### **A carta original:**

*"Eu sou hua escrava de V. Sa. administração de Capam. Antº Vieira de Couto, cazada. Desde que o Capam. lá foi adeministrar, q. me tirou da fazenda dos algodois, aonde vevia com meu marido, para ser cozinheira de sua caza, onde nella passo mto mal. A primeira hé q. ha grandes trovoadas de pancadas em hum filho nem sendo uhã criança q. lhe fez extrair sangue pella boca, em mim não poço esplicar q. sou hu colcham de pancadas, tanto q. cahy huã vez do sobrado abaccho peiada, por mezericordia de Ds. esCapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confeçar a tres annos. E huã criança minha e duas mais por batizar. Pello q. Peço a V.S. pello amor de Ds. e do seu Valimto. ponha aos olhos em mim ordinando digo mandar a Procurador que mande p. a fazda. aonde elle me tirou pa eu viver com meu marido e batizar minha filha q.*

*De V.Sa. sua escrava Esperança Garcia"*

### **A carta adaptada para o livro:**

*Piauí, 6 de setembro de 1770.*

*"Eu sou uma escrava de V.S.a administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, aonde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar a três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.S. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha aos olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda aonde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha.*

*De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia"<sup>27</sup>*

Reproduzimos a carta escrita pela personagem e solicitamos aos estudantes que respondessem às seguintes questões:

- Onde e quando a carta é escrita?
- A quem a carta se destina?
- Qual é a finalidade dessa carta?

---

<sup>27</sup> Esse documento serviu de inspiração para diversas manifestações contemporâneas como o grupo de mulheres que trabalha pela cidadania da mulher negra piauiense, e que recebeu o nome de Esperança Garcia, assim como a maternidade de Nazaré do Piauí e a data desta carta é o dia estadual da consciência negra no Piauí desde 1999.

- Que argumentos Esperança Garcia utilizou para convencer o governador a atender seu pedido?
- A linguagem predominante é mais formal ou mais informal?
- Essa linguagem está adequada a essa situação comunicativa?

Ainda nessa etapa, foi proposto aos alunos que analisassem a estrutura da carta de solicitação (Apêndice A), verificando as partes que a compõem: local e data; vocativo; corpo do texto; despedida e assinatura. Nessa oportunidade, foram apresentados os conceitos de destinatário e remetente. Enfocamos também o uso dos pronomes de tratamento adequados a determinadas situações comunicativas. Outra carta de solicitação (Anexo B), escrita num contexto atual, foi apresentada à turma para que pudessem verificar a identificação das partes constituintes do gênero e a adequação da linguagem ao propósito comunicativo expressado pelo contexto. Mediados pela professora, os alunos listaram as características do gênero em estudo.

O terceiro momento foi destinado à produção inicial do gênero. Pautamo-nos nas ideias defendidas por Passarelli (2012) que considera a importância de “propor aos jovens atividades reais, adequadas em relação à sua idade, às suas motivações e possibilidades” (PASSARELLI, 2012, p.27). Propusemos, pois, que os discentes produzissem uma carta de solicitação dirigida à direção da escola, solicitando melhorias e apresentando possíveis soluções para problemas detectados por eles na unidade escolar. Foi lembrada, neste momento, a importância da seleção adequada dos argumentos, a fim de se obter uma resposta positiva à solicitação que estava sendo realizada pelos alunos. Para mediar essa etapa, foram esclarecidas aos alunos as perguntas norteadoras:

- O que escrever?
- A quem se dirige a produção?
- Com que finalidade?

Nessa etapa, também, foi enfatizada a importância do entendimento da escrita como um processo. Procuramos desmitificar a ideia de que “redigir só é viável para eleitos que já nasceram com esse ‘dom’.” (PASSARELLI, 2012, p.58) e que o rascunho é o primeiro passo para construção de uma produção textual adequada, capaz de cumprir seu propósito comunicativo.

Nesta produção inicial, foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu desenvolver o gênero proposto, visto que tanto a estrutura como o conteúdo do texto estavam, em boa parte, de acordo com o previsto. O propósito comunicativo foi atendido, pois as

produções apresentavam com clareza a solicitação, dirigida à diretora com uma linguagem que revelava o nível de formalidade exigido pela situação e relação entre os interlocutores. Quanto ao desenvolvimento dos argumentos, foi percebido que a maioria dos alunos revelou dificuldades. Os argumentos, quando apresentados, não foram desenvolvidos o suficiente, faltando, inclusive, o uso de elementos que estabelecessem coesão entre as partes. Em todas as cartas produzidas, podem-se perceber inúmeros desvios ortográficos, motivados por diferentes causas, tais como desconhecimento de regras, contexto competitivo e por apoio na oralidade. O uso inadequado da concordância verbal foi outro problema comum encontrado em quase todas as produções realizadas. De fato, conforme é postulado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a função da produção inicial é a de detectar as dificuldades dos discentes, a fim de se propor atividades que visem o desenvolvimento da proficiência dos alunos em habilidades que demonstram, ainda, limitações.

O quarto momento foi destinado à autoavaliação, avaliação e reescrita do texto. Retomamos o quadro de estrutura da carta e os alunos analisaram, em duplas, se na produção feita por eles verificavam-se as marcas do gênero e a adequação da linguagem ao gênero trabalhado. Nessa ocasião, foram propostas as seguintes perguntas:

- O local e data foram registrados na forma padrão?
- O vocativo utilizado está adequado?
- O corpo do texto está organizado em parágrafos?
- A apresentação do destinatário aparece no início da carta?
- A solicitação está clara e objetiva?
- Foram utilizados argumentos para convencer a direção a atender sua solicitação?
- Foi feito algum elogio ou sugestão?
- A despedida está adequada?
- O nome do remetente está no final alinhado à direita?

Após a autoavaliação, avaliamos os textos individualmente e sinalizamos os ajustes necessários à adequação à norma culta<sup>28</sup> e/ou alterações que conferissem maior coesão e coerência ao texto.

---

<sup>28</sup> Utilizamos neste trabalho a designação proposta por Faraco (2008), no entanto com intuito de facilitar a leitura optamos pela expressão “cultura” ao invés da designação completa apresentada pelo referido autor. “A expressão norma culta/comum/standard (...) designa o conjunto de fenômenos linguísticos que ocorrem habitualmente no uso dos falantes letrados em situações mais monitoradas de fala e escrita. Esse vínculo com usos monitorados e

O quinto momento da sequência didática foi destinado ao estudo sistematizado dos pronomes. Partindo da concepção de que a língua é viva e que, portanto, apresenta variações, as aulas de Língua Portuguesa precisam contemplá-las seja nas atividades de leitura, de escrita ou de análise linguística. Desse modo, as atividades desenvolvidas (Apêndice C) foram pautadas nas ideias de Castilho (2010) que nos apresenta um quadro pronominal que contempla os usos formal e informal do português brasileiro<sup>29</sup>.

Quadro 1: Quadro pronominal formulado pelo gramático Ataliba T. de Castilho

PESSOA	PB FORMAL		PB INFORMAL	
	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
1ª p. sg.	Eu	Me, mim, comigo	Eu, a gente	Eu, me, mim, prep. + eu, mim
2ª p. sg.	Tu, você, o senhor, a senhora	Te, ti, contigo, pre. + o senhor, com a senhora	Você/ocê/tu	Você/ocê/cê, te, ti, prep.+ você/ocê (= docê, cocê)
3ª p. sg.	Ele, ela	O/a, lhe, se, si, consigo	Ele/ei, ela	Ele, ela, lhe, prep. + ele, ela
1ª p. pl.	Nós	Nos, conosco	A gente	E gente, prep. + a gente
2ª p. pl.	Vós, os senhores, as senhoras	Vos, convosco, prep. + os senhores, as senhoras	Vocês/ocês/cês	Vocês/ocês/cês, prep. + vocês/ocês
3ª p. pl.	Eles, elas	Os/as, lhes, se, si, consigo	Eles/eis, elas	Eles/eis, elas, prep. + eles/eis, elas

Fonte: CASTILHO (2010, p. 477)

O objetivo fundamental deste módulo da sequência didática era promover a reflexão sobre o uso de diferentes variantes, substituindo a noção de “certo” ou “errado” pela noção de adequabilidade. Ou seja, ao término da atividade esperávamos que os alunos percebessem que escolhas linguísticas seriam mais adequadas a determinadas situações comunicativas em que se previsse o uso de pronomes. Por se tratar de um estudo voltado para produção de carta de solicitação, compreendemos que seria necessário também apresentar aos alunos as formas de tratamento mais cerimoniosas que são previstas em textos escritos dirigidos a determinadas autoridades.

Reproduzimos aqui a produção inicial e a produção final de 3 alunos da turma do 6º ano. Esses textos foram selecionados por representarem a heterogeneidade dos discentes dessa

---

com as práticas da cultura escrita leva os falantes a lhe atribuir um valor social positivo, a recobri-la com uma capa de prestígio social”. (FARACO, 2008, p. 71)

<sup>29</sup> O gramático ao apresentar o quadro pronominal não faz distinção entre pronomes pessoais e pronomes de tratamento. O autor opta ainda por distinguir os pronomes de acordo com sua função (sujeito ou complemento), não utilizando a nomenclatura “retos” e “oblíquos” como prescrevem Cunha e Cintra (1985, p. 270)



Através dos exemplos utilizados nesta pesquisa, podemos perceber que a influência da oralidade na escrita vai além das “séries mais elementares”, chegando, com marcas muito evidentes, ao segundo segmento do ensino fundamental, principalmente no 6º ano, por ser uma fase de transição.

Há também uma nítida dificuldade no uso adequado da pontuação. Logo no primeiro parágrafo, nota-se a ausência de pontuação que destaque o vocativo. Ainda neste parágrafo, faz uso de ponto final antes do “porque”, o que prejudica a progressão textual, já que a oração antecedida pela conjunção estabelece com a anterior uma relação de explicação. No segundo parágrafo, a aluna faz uso de um ponto final, separando o substantivo “professores” do adjetivo que o qualifica “legas”. Percebemos assim que a aprendiz não faz uso consciente dos sinais de pontuação, colocando-os aleatoriamente no texto.

Quanto as estratégias argumentativas, é possível perceber que, logo no primeiro parágrafo, a aluna apresenta sugestões de melhorias para a escola e provoca um encadeamento de ideias com o uso do operador argumentativo “porque” estabelecendo adequadamente uma relação de explicação que corrobora a validade das mudanças sugeridas. De acordo com Koch e Elias (2016),

Os encadeamentos podem ocorrer entre orações de um mesmo período, entre dois ou mais períodos e também entre parágrafos de um texto. É por essa razão que são chamados de operadores ou encadeadores do discurso. Além disso, esses encadeadores determinam a orientação argumentativa do enunciado que introduzem. Daí serem também chamados de operadores argumentativos. (KOCH; ELIAS, 2016, p. 132)

No segundo parágrafo, nota-se que a discente mantém um tom polido ao construir seu discurso destacando os aspectos positivos da escola (professores legais/aprendizado) e os atribui a sua interlocutora como estratégia de persuasão. É interessante notar, também, o encapsulamento<sup>31</sup> do segmento textual antecedente, feito por meio do pronome “isso” (por isso eu dou palmas para a diretora).

Apesar de ser observado o uso de alguns operadores argumentativos, percebe-se que os problemas mais relevantes nessa produção são os de falta de coesão e coerência, como pôde ser verificado logo no primeiro período. Há nessa parte uma quebra da sintaxe, provocada pela omissão de elementos linguísticos necessários à construção de um sintagma coerente como se pode perceber no trecho (Boa tarde diretora Ângela Pereira fazer para melhorar a escola conserta o Baneiro). Essa quebra compromete sensivelmente a

---

<sup>31</sup> O encapsulamento é a denominação utilizada para a sumarização de todo um trecho anterior ou posterior do texto, por meio de um forma pronominal (isto, isso, aquilo, o) ou , então, por meio de uma expressão nominal, ocorrendo, assim, o que se chama de rotulação. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 152)

compreensão e o processo de interlocução é prejudicado. Enquanto na oralidade o enunciador tem a oportunidade de reformular sua fala, caso o enunciatário não o compreenda, no texto escrito essa possibilidade é inexistente. É imprescindível, pois, que o texto produzido seja claro, para que o ato comunicativo seja eficaz.

Quadro 3: Transcrição da carta de solicitação nº 1 (versão final)

Rio de Janeiro, 24 de março de 2015.

diretora Ângela Pereira

So uma aluna da sala 1605 e o meu nome e Barbiere que estuda nessa escola quem é você e como você e para elogiar a senhora que a escola era para tar um presente pra melhorar conserta o banheiro, podia aumentar o muro, deixa o refeitório maior e aumentar o ceretaria e eu achacho que isso iria melhorar. Porque caberiam os alunos direito.

Eu gostei muito , palmas para a diretora porque eu adorei essa escola ela tem professore. Muito legais as professoras de português e de matemática com elas eu tou aprendeno rápido, eu gostei muito por isso eu dou palmas para a diretora que botou professores bons na escola.

Desde já agradeço a atenção

Barbiere Vitória

p

Fonte: texto produzido pela aluna do 6º ano

Na versão final, demonstrada no quadro acima, a aluna Barbiere reestrutura a diagramação do texto se aproximando mais do formato esperado para o gênero carta de solicitação. Logo na saudação inicial também é possível perceber um ajuste no modo como ela (a enunciadora) dirige-se à diretora (a enunciatária). Ao omitir a saudação “boa tarde”, uma expressão dêitica, ancorada na situação de fala, a aluna considera em seu discurso que não se pode precisar o horário em que a mensagem será lida pela enunciatária, logo não há como se iniciar com uma saudação que faça alusão a um momento específico do dia.

Na despedida, nota-se também que houve na reescrita a utilização de uma expressão mais adequada ao gênero “desde já agradeço a atenção”. É possível que alguns desses ajustes tenham sido influenciados pela troca de experiência dos próprios alunos que, ao lerem ou ouvirem os textos produzidos pelos colegas, percebiam a necessidade de alteração em suas próprias produções.

No primeiro parágrafo, nota-se uma melhora na introdução, visto que a aluna inicia seu texto apresentando-se a sua interlocutora estabelecendo assim as condições necessárias ao ato comunicativo. No entanto, ainda nesse trecho é possível perceber a dificuldade de

expressar com clareza a mensagem que deseja transmitir. O parágrafo é constituído por um único período em toda sua extensão. Quando a aluna usa o ponto final, o faz, ainda, de maneira equivocada interrompendo uma sequência argumentativa. No segundo parágrafo, esse equívoco se repete (...ela tem professores. Muito legais...).

Algumas palavras sinalizadas pela professora foram reescritas adequadamente (banheiro, aumentar, direito, legais, bons, por isso). Outras ainda apresentavam desvios mesmo após a intervenção da professora (refeitorio e rapido). Na versão final, novas palavras utilizadas pela aluna também revelavam dificuldades em relação à escrita convencionalizada pela norma padrão tais como “so”(sou), “elogia” (elogiar), “ceretaria” (secretaria), “achacho”(acho), “aprenteno”(aprendendo). A falta de progressão temática e circularidade ainda se mantiveram também nessa versão.

Esses fatos linguísticos, também foram identificados em outros textos produzidos pelos discentes da turma. Desse modo, verificamos a necessidade de se desenvolver um trabalho com o objetivo de se promover uma reflexão sobre as relações entre fala e escrita, ortografia e adequação linguística. Além disso, observou-se, ainda, que os alunos precisariam de outras atividades que promovessem uma melhor aquisição do uso dos operadores argumentativos, a fim de se obter melhores resultados em suas produções. Como tal trabalho demandaria um tempo maior para sua execução, entendemos que isso mereceria a elaboração de uma outra sequência didática a ser descrita em futuras pesquisas.

A seguir apresentamos a carta produzida por outro aluno da turma do 6º ano:

#### Quadro 4: Transcrição da carta de solicitação nº 2 (versão inicial)

<p>Rio de Janeiro, 19 de março de 2015.</p> <p>Ilustricima senhora Ângela Pereira</p> <p>Ângela eu gostaria que você solicitace a implantação de cameras porque a escola esta precisando porque ontem estive duas meninas brigando. E você precisa providenciar cameras para esta escola para ver o que os alunos estão fazendo de errado. Você sabe que todas as escolas precisa de segurança. Eu sei que você Ângela quer o bem da escola igual o diretor João. Você quer o nosso bem.</p> <p>Certo de contar com sua compreensão, desde já agradeço.</p> <p>Bruno Silva</p>
--

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 6º ano

Após a análise da carta produzida pelo aluno Bruno, notamos que, em relação à carta anterior, o aluno apresenta um domínio maior quanto ao uso mais adequado das convenções da escrita. No entanto, ainda há problemas de grafia com motivações semelhantes às da aluna Barbieri. Em palavras como “Ilustricima” (Ilustríssima), “solicitace”(solicitasse) e “compreensão”(compreensão), os desvios ocorrem devido à alternância competitiva do mesmo fonema /s/. O aluno necessita também ampliar seu conhecimento sobre o uso adequado dos sinais de acentuação, visto que omite alguns sinais em palavras como “cameras”(câmeras), “esta”(está) e “ja”(já).

Quanto à questão estrutural, fazem-se necessários alguns ajustes, como o espaçamento entre as partes do texto (local e data; saudação inicial e corpo do texto) e a distribuição adequada dos parágrafos em linha cheia e com espaçamento inicial. O que mais chama a atenção nessa produção é o modo como o enunciador (aluno) dirige-se ao enunciatário (diretora). Na saudação inicial, opta por uma expressão bastante formal, revelando respeito à autoridade a quem se dirige (Ilustricima senhora Ângela Pereira). No entanto, ao longo de todo corpo da carta, há uma modificação do discurso. Ao usar o vocativo, o aluno vale-se tão somente do primeiro nome da diretora, e mais a seguir substitui o pronome de tratamento “senhora”, utilizado na saudação inicial, pelo pronome “você”. Essa mudança revelou-se inadequada, pois o ato de interlocução não deveria denotar intimidade, e sim um tratamento mais distanciado e respeitoso.

Na carta nº 2, nota-se, também, a utilização de estratégias argumentativas semelhantes a primeira carta analisada. Logo no primeiro período, o aluno recorre ao operador argumentativo “porque” a fim de estabelecer uma relação de explicação. No segundo período, observa-se o uso do operador “para” estabelecendo uma noção de finalidade, como forma de justificar a importância de instalação das câmeras (E você precisa providenciar cameras para esta escola **para** ver o que os alunos estão fazendo de errado. Na sequência, como forma de persuasão, atribui a interlocutora um conhecimento que reforça a validade da solicitação feita (Você sabe que todas as escolas precisa de segurança). Nos trechos seguintes, o discente vale-se da repetição como recurso enfático para destacar o quão a diretora deseja o “o bem de todos” (Eu sei que você Ângela quer o bem da escola igual o diretor João. Você quer o nosso bem).

De acordo com Koch e Elias (2012),

A repetição ou recorrência de termos é uma das formas de progressão textual de que pode se valer o produtor. Esse tipo de recorrência tem sido frequentemente considerado vicioso e, por isso, condenado. O que ocorre, na verdade, é que a repetição é também um poderoso recurso retórico. Portanto, há repetições “viciosas”

e repetições “enfáticas. Muitos textos são construídos tomando como base a repetição, que produz, nesses casos, não só efeitos estilísticos, mas, sobretudo, argumentativos. (KOCH; ELIAS, 2012, p 161)

Desse modo, ao analisar a produção do discente, o professor deve viabilizar a reflexão sobre a escrita do aluno, considerando a intencionalidade do discurso, para orientar de forma adequada o processo de reescritura, levando o aluno a perceber a distinção entre uma repetição viciosa ou enfática.

A fim de verificarmos os progressos alcançados pelo discente, reproduzimos a seguir a versão final de sua produção:

#### Quadro 5: Transcrição da carta de solicitação nº 2 (versão final)

Rio de Janeiro, 24 de março de 2015.

Ilustríssima Senhora Ângela Pereira,

Ângela, eu gostaria que a senhora solicitasse a implantação de cameras porque a escola está precisando porque ontem esteve duas meninas brigando.

E a senhora precisa providenciar cameras para esta escola para ver o que os alunos estão fazendo de errado.

A senhora sabe que todas as escolas precisa de segurança.

Eu sei que a senhora Angelina quer o bem da escola igual o diretor João.

A senhora quer o nosso bem.

Certo de contar com sua compreensão, desde ja agradeço.

Bruno Silva

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 6º ano

Assim como ocorreu com a produção da carta 1, a versão final produzida pelo aluno Bruno revela também progressos em relação a versão inicial. Há na produção final uma diagramação mais adequada do texto, considerando-se as características do gênero carta de solicitação. Apesar de manter o vocativo “Ângela” para iniciar o primeiro parágrafo, nota-se também que o aluno ajustou seu discurso, substituindo o pronome “você” utilizado na versão inicial, pelo pronome “senhora”, compreendendo ser esta forma de enunciação mais adequada ao ato comunicativo em questão. Ao fazer essa seleção do pronome de tratamento, bem como o nível de formalidade empregado no decorrer da carta, o estudante revela que refletiu sobre um dos aspectos fundamentais que deve orientar a produção: a quem se destina o texto?

Mesmo após a intervenção da professora, ao redigir a versão final o aluno ainda mantém alguns desvios das convenções da escrita, tais como “cameras”(câmeras) “compreensão”(compreensão) e “ja”(já). Percebe-se também a falta de concordância verbal no mesmo trecho da versão inicial (todas as escolas precisa de segurança).

Também na versão final, observa-se que não houve um avanço significativo no uso das estratégias argumentativas, pois o aluno mantém a repetição da conjunção “porque”, revelando, assim, que seriam necessárias outras atividades que visassem à ampliação do conhecimento sobre os usos dos conectivos.

A seguir, transcrevemos a terceira carta produzida por uma aluna participante da pesquisa.

Quadro 6: Transcrição da carta de solicitação nº 3 (versão inicial)

Rio de Janeiro, 24 de março de 2015.

V.S. Diretora Ângela Pereira

Sou aluna da turma 1605 e peço que aumente o refeitório, pois ele é muito pequeno para tantos alunos.

Eu tenho umas dicas de melhoria na escola Ipeg, e espero que a senhora possa cumprir o meu pedido e as minhas dicas.

Primeira: poderia melhorar o banheiro, pois as descargas não funcionam.

Segunda: Poderia aumentar o muro, pois uma aluna nova chegou e disse que, algumas pessoas, disseram para ela que o muro na pista de corrida dava para saltar.

Terceira: na sala da 1605 o ar-condicionado é muito potente e na sala todos nós morremos de frio, por favor a senhora poderia pedir para ninguém aumentar o ar-condicionado?

Quarta: poderia aumentar o tempo de recreio pois 20m é muito pouco.

Quinta: poderia pedir que toda quarta-feira o almoço fosse sopa não importa que sopa, apenas sopa.

Sexta: Que toda quinta fosse educação física para a 1605 e 1604.

Agradeço pela a Atenção.

Aluna da Ipeg                      Manuela dos Santos

Fonte: Texto produzido pela aluna do 6º ano

Nessa carta produzida pela aluna Manuela, é possível notar que a estudante apresenta um bom domínio discursivo e faz uso das convenções da escrita ao longo de sua produção textual. Ainda que haja pequenos registros inadequados, esses não comprometem o processo de interlocução.

As características do gênero foram identificadas na estrutura marcada por elementos próprios da carta de solicitação, tais como registro do local e data, uso do vocativo na saudação inicial, corpo do texto organizado em parágrafos, despedida e assinatura. A aluna dirige-se a sua interlocutora de forma respeitosa revelando compreender que se trata de uma

autoridade no contexto escolar. No entanto, usa equivocadamente a abreviação V.S. (Vossa Santidade), quando possivelmente desejou escrever V.S.<sup>a</sup> (Vossa Senhoria). Ao longo do texto, a aluna usa adequadamente o pronome “senhora” para dirigir-se à diretora.

É possível perceber que a aluna apresenta sequências argumentativas, ainda que as organize de forma topicalizada. Sua principal solicitação refere-se ao aumento do refeitório, para a qual ela apresenta uma justificativa (pois é muito pequeno para tantos alunos). Nos demais parágrafos, a estudante faz outras solicitações as quais chama de “dicas”. Entretanto, nota-se que não houve um desenvolvimento temático que sustentasse as ideias por ela propostas. Foi necessária a intervenção posterior da professora para que a aluna apresentasse argumentos suficientes para convencer sua interlocutora a atender seus pedidos. Apesar da necessidade de revisão e reescritura, o texto de Manuela cumpre o propósito comunicativo previsto para essa atividade.

Algumas das observações supracitadas foram registradas na versão inicial das produções e outras foram apresentadas aos alunos por meio do diálogo com a professora que sinalizando alguns aspectos do texto buscava induzir o aluno à reflexão necessária sobre seu próprio texto. As produções foram, então, devolvidas aos alunos para que reescrevessem e produzissem a versão final.

A fim de se estabelecer um comparativo da evolução alcançada pela aluna em relação à produção inicial, apresentamos a versão final da carta nº3.

#### Quadro 7: Transcrição da carta de solicitação nº 3 (versão final)

Rio de Janeiro, 24 de março de 2015.

V.S.<sup>a</sup> Diretora Ângela Pereira,  
Sou aluna da turma 1605 e peço que aumente o Refeitório, pois ele é muito pequeno para tantos alunos.

Eu tenho umas dicas de melhorias para a escola Ipeg, e espero que a senhora possa atender o meu pedido e aceitar as minhas dicas.

Primeira: poderia melhorar o banheiro, pois as descargas não funcionam.

Segunda: Poderia aumentar o muro, pois uma aluna nova chegou e disse que algumas pessoas disseram para ela que o muro na pista de corrida era tão baixo que dava para saltar.

Terceira: na sala da 1605 o ar-condicionado é muito potente e na sala todos nós morremos de frio, por favor a senhora poderia pedir para ninguém aumentar o ar-condicionado?

Quarta: poderia aumentar o tempo de recreio, pois 20m é muito pouco para nós brincarmos e conversarmos.

Quinta: poderia pedir que toda quarta-feira o almoço fosse sopa não importa que tipo de sopa, apenas sopa.

Sexta: Que toda quinta fosse educação física para a 1605 e 1604.

Agradeço pela atenção.  
Manuela dos Santos

Fonte: Texto produzido pela aluna do 6º ano

Na versão inicial da carta 3, foi sinalizado para a aluna que haveria necessidade de reformular os períodos desenvolvendo os argumentos com a finalidade de convencer a interlocutora a aceitar suas sugestões. De fato é possível perceber que Manuela consegue promover uma melhoria nesse aspecto, visto que acrescenta algumas justificativas como quando destaca que o muro é tão baixo que facilita a fuga de alguns alunos e ainda quando argumenta que o tempo do recreio é insuficiente para que os alunos brinquem e conversem. Ela também reformula o final do segundo parágrafo substituindo o verbo “cumprir” por “atender”, acrescentando também o verbo “aceitar”. Essa reformulação acaba conferindo maior coerência ao trecho, se o compararmos ao produzido na versão inicial (**“espero que a senhora possa cumprir o meu pedido e as minhas dicas.” / “espero que a senhora possa atender o meu pedido e aceitar as minhas dicas.”**).

Quanto as intervenções feitas pela professora em relação à grafia inadequada de determinadas palavras, podemos notar que algumas são reescritas adequadamente (“V.S.”/“V.S.ª”, “descargas”/“descargas” , “augumas”/“algumas”) ao passo que outros registros inadequados se mantêm inalterados (“pezzo”/“peço”, uso de maiúscula em substantivo comum: Refeitório).

Nos três casos analisados, notou-se uma melhora na qualidade dos textos produzidos na refacção, porém é importante destacar que, mesmo após a intervenção da professora, alguns problemas sinalizados ainda foram mantidos. Muitos textos apresentavam, ainda na versão final, um número significativo de desvios ortográficos. Quanto aos ajustes necessários para se conferir ao texto uma adequação de formalidade prevista para a situação comunicativa, pôde-se notar uma melhora significativa. As intervenções sinalizadas quanto à estrutura do texto também foram facilmente assimiladas pelos alunos. A dificuldade maior percebida refere-se ao uso adequado dos articuladores textuais típicos das sequências argumentativas. Mesmo na versão final, muitas produções ainda apresentavam falhas de progressão temática, provocadas ora pela ausência de articuladores, ora pela repetição desnecessária de vocábulos ou expressões causando a circularidade do texto.

Apesar de constatar que seria necessário promover outros momentos de reescritura para que os textos produzidos fossem mais aprimorados, é imprescindível destacar a percepção construída com os alunos sobre o ato de escrever. A partir das atividades de reescritura compreenderam que a escrita é um processo que demanda reflexão. É a partir das perguntas norteadoras “o quê?”, “para quem?” e “com que finalidade se escreve?” que o aluno

se torna sujeito-agente de todo processo de interlocução. Foi essa reflexão que permeou todo o trabalho de intervenção da professora que buscou não apenas sinalizar os “erros”, mas levá-los a perceber se suas escolhas linguísticas haviam sido ou não adequadas àquela situação comunicativa.

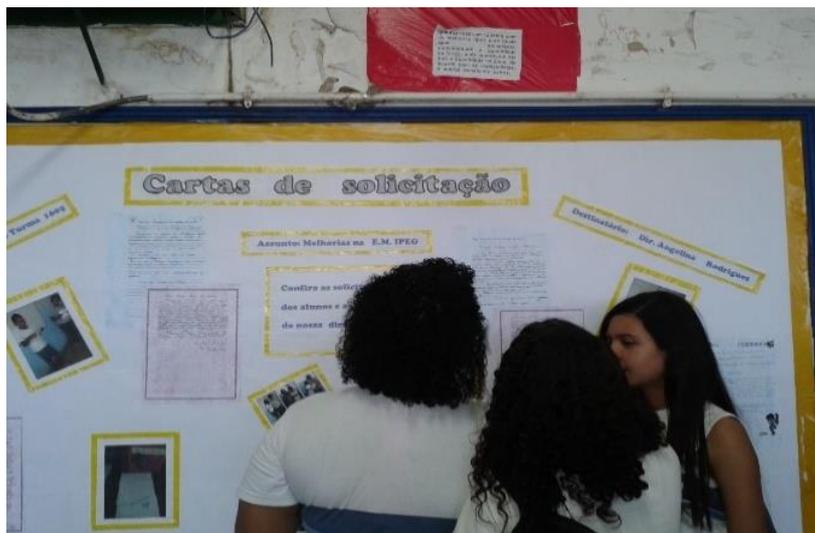
A etapa final dessa sequência didática para o 6º ano destinou-se à divulgação das produções. Após a aquiescência da diretora, todas as cartas foram entregues a ela, que se prontificou em respondê-las em tempo hábil. A culminância da entrega das respostas aconteceu no dia 18/06/2015 na própria escola. Nesta data, a diretora pessoalmente comentou a relevância da atividade desenvolvida e respondeu às questões abordadas pelos alunos nas cartas. Diante da classe, algumas cartas foram lidas pelos alunos e a seguir a diretora leu a resposta. Todos os discentes receberam a carta de resposta emitida pela diretora. Sendo o assunto das cartas de interesse coletivo, algumas produções foram selecionadas e divulgadas no mural da escola, juntamente com as cartas de resposta da direção, para que toda comunidade escolar tomasse conhecimento do conteúdo das solicitações e da resposta da direção.

Figura 2: Aluno do 6º ano lendo a carta produzida por ele



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Figura 3: Alunas lendo o mural com as cartas de solicitação



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Todas essas atividades partiram da concepção de que a língua é um processo de interlocução. Trabalhar com o ensino da produção textual requer uma consciência plena de que todo texto deve atender a um propósito comunicativo. Segundo Antunes (2003), uma das implicações pedagógicas no ensino da produção textual é a promoção de uma escrita de textos que têm leitores:

Os textos dos alunos, exatamente porque são atos de linguagem, devem ter leitores, devem dirigir-se a alguém concreto. Quando possível a leitores reais, a leitores diversificados, que podem ser previstos e devem ser tidos em conta no momento da escrita, para que, como já dissemos, quem escreve possa tomar as devidas decisões na seleção do que dizer e de como fazê-lo. (ANTUNES, 2003, p. 63)

Escrever tão somente para ser avaliado minimiza a especificidade do texto que é o de promover a interação. No caso do gênero em estudo (carta de solicitação) tivemos a oportunidade de explicitar essa concepção com maior clareza. Ao receberem da diretora a resposta as suas solicitações, os alunos compreenderam na prática a função social que o texto escrito pode empreender. A atividade propiciou aos alunos as condições necessárias para uma interação real entre eles e a direção, e a consciência de que situações comunicativas semelhantes podem acontecer também fora da escola. Por isso achamos interessante destacar algumas das respostas produzidas pela diretora:

### Quadro 8: Transcrição da carta resposta – nº 1

Oi, Barbieri, tudo bem?

Que bom que você gostou muito da nossa escola. Já estamos com uma lista de melhorias para realizar. Com certeza o banheiro é uma prioridade, mas precisamos que os alunos cuidem bem dele. O aumento do muro, do refeitório e da secretaria também é um grande desejo nosso.

Fico muito feliz que você goste de seus professores. Nossos Professores são os melhores do Brasil e precisamos valorizá-los.

Obrigada pelas palmas e eu também quero lhe dar palmas por agradecer pela escola que estuda.

Um grande beijo,  
Ângela Pereira

RJ, junho/2015

Fonte: Texto produzido pela diretora da unidade escolar

### Quadro 9: Transcrição da carta de resposta – nº 2

Caro aluno Bruno Silva,

Estamos cientes da necessidade de instalação de câmeras no espaço interno e externo de nossa unidade escolar. Já fizemos esse planejamento junto ao CEC (Conselho escola Comunidade), mas até o momento ainda não foi possível. Existem outras prioridades para resolvermos. Claro que a segurança de vocês e de todos os funcionários é muito importante. Este ano, novamente, buscamos realizar este objetivo: a implantação de nossas câmeras.

Esperamos ter respondido de forma clara sua solicitação, nada mais a dizer.

Ângela Pereira

Fonte: texto produzido pela diretora da unidade escolar

De acordo com os pressupostos bakhtinianos, os discursos são construídos a partir da interação com o outro:

Em tudo através do que o homem se exprime exteriormente (e, por conseguinte, para o outro) \_ do corpo à palavra\_ ocorre uma tensa interação do eu com o outro.(...)Por palavra do outro (enunciado, produção de discurso) eu entendo qualquer palavra de qualquer outra pessoa, dita ou escrita na minha língua ou em qualquer outra língua, ou seja, qualquer outra palavra *não minha*. (...) A palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la. (...) Toda compreensão é prenhe de

resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. (BAKTHIN, 2011, p. 350 e 379)

É interessante notar as marcas do dialogismo postulado por Bakhtin (2011) presentes também no texto escrito. Ao analisarmos as cartas de respostas produzidas pela diretora, fica evidente a diferença que há na produção dos enunciados, visto que se destinam a pessoas distintas que por sua vez apresentaram anteriormente discursos também diferenciados.

A primeira carta-resposta apresenta um tom mais informal, revelando que a intenção da enunciativa foi de aproximar-se da sua interlocutora de um modo mais afetivo. Essa tentativa de aproximação pelo discurso pode ser notada logo na saudação inicial (Oi, Barbieri, tudo bem?) e também na despedida carinhosa (Um grande beijo). Pela resposta da diretora, é possível afirmar que o ato comunicativo foi realizado com êxito, pois ela responde claramente às solicitações feitas pela aluna Barbieri. Isso comprova que o texto produzido pela aluna, apesar de apresentar desvios ortográficos e problemas sintáticos, cumpre sua função comunicativa de promover o diálogo, a interação.

Do mesmo modo, percebe-se pela segunda carta-resposta a eficácia da produção textual do aluno Bruno, pois a resposta da diretora às solicitações é feita com clareza. No entanto, nota-se, nessa carta, que o discurso da diretora revela um distanciamento maior que está em consonância com o discurso empreendido pelo aluno na carta emitida. Comparando a saudação e a despedida de ambas as cartas fica evidente a diferença na forma como a enunciativa dirige-se a seus interlocutores: (Oi, Barbieri, tudo bem? / Caro aluno Bruno Silva) e (Um grande beijo/ Esperamos ter respondido de forma clara sua solicitação, nada mais a dizer).

Essas diferenças foram determinadas pela situacionalidade. Em ambos os casos existe uma relação social implicada no ato comunicativo: trata-se de uma comunicação pública no âmbito escolar. Há uma noção por parte dos interlocutores do papel social desempenhado pelos enunciativos nesse contexto (direção/ aluno), mas, apesar desse traço comum, as produções dos alunos e as cartas-resposta revelam distinções. O discurso da aluna fora realizado num tom informal, revelando ainda sua afetividade em relação à direção e à escola. Ao produzir a resposta, a diretora revela-se sensível a essa postura da aluna e responde-lhe no mesmo tom. Já na produção do aluno Bruno, nota-se um monitoramento maior da linguagem que resulta no uso de algumas expressões formais e típicas do gênero carta de solicitação: “Ilustríssima senhora Ângela Pereira / Certo de contar com sua compreensão, desde já agradeço” (*Ipsis litteris*). Apesar do tom respeitoso, a postura adotada pelo aluno é de

cobrança e para tal mantém um certo distanciamento pelo tom mais cerimonioso utilizado. Esse fato justifica a ocorrência de expressões mais formais na resposta da diretora.

Essa análise comparativa das cartas-resposta nos permite constatar que “para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica.”(BAKHTIN, 2011, p. 379-380)

Verificamos assim, que “o dizer” de um indivíduo interfere no dizer do outro. E até mesmo o “não-dito”, que permanece nas entrelinhas, é determinante na construção dos enunciados e do próprio ato comunicativo.

Buscou-se, assim, ao longo de toda intervenção, promover uma reflexão acerca do dialogismo. Na construção de seus discursos, através dos mais diversos gêneros, o indivíduo precisa considerar que o ato de linguagem não se constitui de forma isolada, posto que, seja através da fala, seja através da escrita, o texto produzirá um “eco”. Ou seja, aquilo que é dito provocará no interlocutor uma determinada reação que retornará ao emissor sob a forma de novos enunciados.

É a partir dessa consciência dialógica, que o aluno deve ser estimulado a produzir seus textos, pois considerando que seu dizer é dirigido a um determinado interlocutor e tendo em mente os efeitos que se deseja alcançar, a chance de empreender um ato comunicativo eficiente amplia-se significativamente.

Desse modo, a descrição deste trabalho corrobora com a ideia de que é impossível analisarmos a linguagem apartada das relações sociais. Em uma abordagem dialógica, os sentidos são construídos a partir da interação dos indivíduos, que constroem seus enunciados conforme a situação no qual estão inseridos. Nesse sentido, Di Fanti (2003) postula que:

o enunciado configura-se como um elo numa cadeia complexa de outros enunciados, ou seja, está repleto de ecos de outros enunciados, respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual). O enunciado é, por conseguinte, um signo ideológico, dialógico, único, irrepitível e instaura-se diferentemente em cada interação. (DI FANTI, 2003, p. 101)

Em outras palavras, nas relações sociais, os sentidos constroem-se por meio da interação entre os sujeitos. Dentro dessa perspectiva, a língua não pode ser concebida como um ato individual, mas como um processo interacional cujos enunciados são construídos a partir de “outros ditos, já-ditos e/ou não ditos na linguagem”.

Apresentamos, a seguir, um quadro resumitivo com o esquema da sequência didática formulada para o ensino do gênero carta de solicitação para alunos do 6º ano do ensino fundamental, conforme já descrevemos detalhadamente ao longo deste capítulo.

Quadro 10: Sequência didática proposta para o ensino do gênero carta de solicitação

<b>Apresentação inicial</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração<sup>32</sup></b>
Motivação inicial	Apresentar o gênero carta de solicitação através da reflexão sobre o uso e a relevância dessa modalidade textual.	Roda de leitura com o livro “Quando a escrava Esperança Garcia escreveu uma carta”, da autora Sônia Rosa.	2 tempos
Conhecendo o gênero carta de solicitação	Identificar as características estruturais do gênero carta de solicitação, bem como as adequações da linguagem ao propósito comunicativo.	<p>Análise de duas cartas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A escrita pela personagem “Escrava Garcia”;</li> <li>• Uma carta mais contemporânea escrita num contexto urbano.</li> </ul> <p>Construção do conceito de pronomes de tratamento e reflexão sobre seus usos.</p> <p>Registro no quadro e no caderno das características do gênero carta de solicitação.</p>	2 tempos

<sup>32</sup> Cada tempo de aula é de 50 minutos.

<b>Produção inicial</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Produção de uma carta de solicitação.	Produzir uma carta de solicitação.	Apresentação do evento deflagrador aos alunos. Identificação dos problemas existentes na unidade escolar, como base para o conteúdo das cartas. Produção individual de uma carta de solicitação, observando as características do gênero listadas pela turma na aula anterior.	2 tempos
Revisão inicial	Verificar se o texto produzido apresenta as características do gênero carta de solicitação e se atende ao propósito comunicativo.	Retomada do quadro de estrutura da carta e análise, em duplas, das produções feitas pelos alunos, a fim de se verificar as marcas do gênero, a validade dos argumentos e a adequação da linguagem ao contexto.	2 tempos

<b>Módulo 1</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Estudo sistematizado dos pronomes pessoais e de tratamento.	Construir o conceito e utilizar adequadamente os pronomes pessoais e de tratamento.	Retomada das cartas lidas na apresentação inicial e revisão dos pronomes utilizados naqueles contextos. Conceituação e apresentação de um quadro com pronomes pessoais e de tratamento. Proposição de outras situações comunicativas para identificar o uso adequado do pronome.	4 tempos

<b>Produção final</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Refacção da produção	<p>Aprimorar a produção textual inicial adequando-a às características do gênero, ao propósito comunicativo e à norma culta.</p> <p>Identificar nas produções discentes as sequências argumentativas.</p>	<p>Avaliação dos textos e verificação do uso de sequências argumentativas e das adequações necessárias quanto às características do gênero, ao uso da linguagem escrita na norma culta, demais ajustes para se conferir ao texto coesão e coerência, bem como para se cumprir o propósito comunicativo.</p> <p>Refacção das produções.</p>	2 tempos
Divulgação das produções	<p>Divulgar as cartas de solicitação produzidas pelos alunos, levando-os a perceber a aplicação social de suas produções.</p>	<p>Entrega das cartas à direção.</p> <p>Culminância com leitura das cartas de solicitação e cartas-resposta da direção.</p> <p>Fixação das cartas num mural no pátio da escola.</p>	2 tempos

### 3.2 O ensino do gênero carta do leitor

A partir do projeto piloto realizado com a turma do 6º ano e descrito na seção anterior, o foco da pesquisa voltou-se para produção do gênero carta do leitor com a turma do 9º ano. Aprofundamos as teorias supramencionadas para desenvolvermos a elaboração de uma sequência didática que propiciasse uma produção textual coerente com as ideias já defendidas. A experiência da elaboração e execução da primeira sequência nos indicou que seria necessário um número maior de módulos voltados para análise linguística, antes de se

proceder a etapa de produção final. Dessa forma, na segunda sequência didática descrita a seguir, desenvolvemos dois módulos de análise linguística: o primeiro voltado para o estudo das estratégias de referenciação e o segundo para atividades de ortografia com foco no uso e registro de homônimos, grafia do verbo “ter” e “vir” e seus derivados na 3ª pessoa do modo indicativo e ainda o uso das formas “há” (verbo haver) em contraposição a preposição “a”. As escolhas desses conteúdos, partiram da análise das produções iniciais dos alunos do 9º ano, que revelaram a recorrência de repetição viciosa em seus textos, comprometimento da coesão e coerência pelo uso inadequado de conectivos ou ainda por grafia desviante motivada por alternância competitiva.

Para sequência didática desenvolvida com a turma do 9º ano, cujo objetivo era o ensino do gênero carta do leitor, foram utilizados 28 tempos, distribuídos em onze aulas. Quarenta e seis alunos participaram da maioria das atividades previstas para cada módulo. No entanto, apenas trinta e sete alunos concluíram a produção final.

Como o gênero carta do leitor é tipicamente um gênero jornalístico, sentimos a necessidade de verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do suporte (jornal impresso) e de que maneira esse mecanismo de comunicação fazia parte ou não da realidade dos alunos. Tal verificação foi realizada através de um questionário (Apêndice D) no qual apresentamos algumas perguntas objetivas com a finalidade de delimitar o conhecimento prévio dos estudantes acerca do gênero e do suporte. E ainda investigar se o jornal impresso fazia parte do ambiente extraescolar vivenciado por eles. Aproveitamos também este momento para explicitar aos discentes a ideia da realização do projeto com cartas do leitor e investigar a motivação desses em participar deste trabalho. A identificação do aluno não foi revelada no questionário para que estes se sentissem mais à vontade em expressar suas opiniões e fossem mais verdadeiros nas informações prestadas.

Um total de quarenta e dois alunos participou dessa etapa. Desse total, trinta estudantes revelaram conhecimento parcial do suporte, sinalizando alguns gêneros que o constituem. Esse grupo sinalizou que pelo menos um membro da família tem o hábito de ler jornal. O título mais citado por eles foi o “Meia Hora”, fato justificado pela classe social a que pertencem (classes C e D)<sup>33</sup>. No entanto, mencionaram já ter lido outros jornais tais como O Globo, O Extra e O Dia. Nove alunos afirmaram que ninguém em seu ambiente familiar tem o

---

<sup>33</sup> Na cidade do Rio de Janeiro, local onde se desenvolveu a pesquisa, há jornais impressos que atendem a diferentes públicos. Dentre os títulos selecionados para as atividades de intervenção, utilizaram-se os jornais “Meia – Hora” e “Expresso”, que sob a forma de tabloide, dirigem-se às classes C e D. Os jornais “O Dia” e “O Extra” que dirigem-se às classes C e B, e o jornal “O Globo” que é destinado a camadas sociais mais elitizadas ou com maior nível de escolarização.

hábito da leitura do jornal e desses, quatro afirmaram nunca ter lido nenhum jornal. Do total de estudantes que participaram do questionário, apenas dois sinalizaram não ter interesse em participar do projeto e um não respondeu. Concluímos, pois, que cerca de 97% da turma revelou-se motivada a participar do projeto. Aproximadamente 70% apresentam conhecimento parcial sobre o suporte e 30% não o conhecem. Quanto ao conhecimento do gênero carta do leitor, vinte e nove alunos afirmaram que nunca leram esse gênero e trinta e sete que nunca o escreveram. Esse resultado nos indicou a relevância da pesquisa, pois um dos objetivos do trabalho com os gêneros na escola é propiciar aos discentes instrumentos linguísticos necessários para que eles se apropriem de um gênero até então desconhecido, total ou parcialmente, e adquiram, a partir daí, as habilidades necessárias para produzi-lo com proficiência. Segundo Dolz e Schneuwly (2004), ao trabalhar com os gêneros na escola é necessário ter como objetivo a instrumentalização do aluno, pois

...o que é visado é o domínio, o mais perfeito possível, do gênero correspondente à prática de linguagem para que assim, instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado. Não há, nesse tipo de abordagem, possibilidade de se pensar a progressão, pois é a necessidade de dominar situações dadas que está no centro da concepção. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.68)

De acordo com os resultados obtidos a partir da atividade supramencionada, achamos conveniente planejar uma aula na qual os alunos tivessem a oportunidade de explorar o suporte e num segundo momento o gênero a ser estudado (carta do leitor).

A turma foi dividida em grupos. Esses receberam um exemplar completo de um jornal que circula na cidade do Rio de Janeiro (diferentes jornais foram utilizados: Meia Hora, O Extra, O Dia e o Globo) e, também, um roteiro de perguntas (Apêndice E) para que analisassem o material recebido. O objetivo da tarefa era fazer os alunos perceberem as peculiaridades do suporte, os gêneros que circulam no jornal, a adequação do formato e da linguagem ao público alvo.

Figura 4: Alunos do 9º ano analisando as peculiaridades do suporte



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Para explorar as peculiaridades do gênero em estudo, foram distribuídas aos grupos um roteiro para análise (Apêndice E) e cópias de várias cartas do leitor (Anexo A), publicadas nos jornais analisados na aula anterior. Foram propostas perguntas norteadoras que induzissem o aluno a identificar no gênero:

- O suporte;
- A finalidade;
- O assunto mais recorrente em cada suporte;
- O destinatário e o remetente;
- A adequação da linguagem ao público alvo;
- A estrutura e organização do texto.

O próximo passo foi confrontar as respostas dos grupos. Durante a exposição oral dos estudantes, a docente entrevistou com perguntas que propiciassem reflexões acerca das escolhas linguísticas de cada suporte, no que concerne tanto aos assuntos que ganham maior relevância num ou noutro título, como o formato e o nível de maior ou menor formalidade na linguagem utilizada.

Figura 5: Alunos do 9º ano durante a exposição oral sobre a análise do suporte



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Mediados pela professora, os alunos produziram coletivamente uma síntese determinando as características do gênero carta do leitor, conforme descrita a seguir:

#### Síntese das características do gênero carta do leitor

- São textos publicados em jornais ou revistas;
- Sua principal finalidade é expor a opinião do leitor acerca de um assunto. Serve ainda para o leitor criticar, elogiar, denunciar ou reclamar sobre um assunto cotidiano;
- Destina-se aos leitores do jornal, podendo ainda ser destinado ao editor do jornal ou às autoridades locais (prefeitos, governadores, etc.);
- Os temas mais recorrentes são política, infraestrutura, prestação de serviços ou outros que afetem a sociedade de modo geral;<sup>34</sup>
- São textos curtos, geralmente, formados por um parágrafo.
- É recorrente o uso da 1ª pessoa do singular;

<sup>34</sup> É válido ressaltar que é comum nos jornais cariocas que atendem às classes menos prestigiadas haver uma recorrência de cartas do leitor cujo conteúdo temático envolve os problemas dos bairros como falta de saneamento, iluminação, infraestrutura, etc. Apenas no jornal “O Globo” há uma tendência maior do conteúdo temático das cartas do leitor abordarem alguma matéria publicada anteriormente no periódico, de modo que o leitor manifeste sua opinião.

- O nome do leitor que escreveu a carta aparece no final do texto, podendo vir registrado apenas as iniciais do remetente. É possível também que as cartas sejam anônimas.
- Logo após o nome do remetente registra-se o local onde ele reside.
- A linguagem pode ser mais formal ou menos formal, dependendo do suporte e do público a que se destina.

Chegamos então ao momento da produção inicial. Desde o início, foi esclarecido aos alunos que o objetivo final do projeto seria produzir uma carta do leitor para que ao menos uma das produções fosse publicada de fato num jornal de grande circulação na cidade e as demais pudessem ser divulgadas num mural da escola. Como os alunos revelaram desconhecer o gênero em estudo, achamos conveniente produzir dois modelos de carta do leitor. O primeiro modelo proposto foi feito com intuito de propiciar aos estudantes a experiência de se produzir uma carta do leitor e verificar as dificuldades mais relevantes. A segunda proposta, apresentada após os módulos de análise linguística, teve como objetivo verificar os avanços dos alunos em suas produções, bem como estimular o uso social da escrita.

Compreendemos que é essencial que a proposta se assemelhe o máximo possível a uma situação comunicativa real, para que a produção fuja à artificialidade tão comum nas produções escolares, chamadas como já vimos de redação endógena ou clássica. Desse modo, a proposta incluiu o que Alves Filho (2011) denomina de evento deflagrador. Segundo o autor, “o evento deflagrador é a razão mais ou menos imediata que impulsiona alguém a tomar a palavra escrita ou oral e propor um ato de interação pela linguagem” (ALVES FILHO, 2011, p.40). Seguindo essa linha teórica, no primeiro momento foi proposto a todos os discentes um único evento deflagrador para que pudessem produzir sua versão inicial da carta do leitor. Tal evento consistia na hipótese de que o aluno tivesse descoberto um defeito num produto comprado recentemente e que a loja havia se recusado a trocá-lo, não tendo tomado nenhuma providência em relação ao ocorrido.

Baseados na análise dessa versão inicial, podemos verificar as principais dificuldades dos alunos e que habilidades ainda necessitariam ser desenvolvidas para que o gênero fosse produzido com proficiência. Os demais módulos da sequência didática foram norteados a

partir dessa análise. A fim de exemplificar as dificuldades detectadas, selecionamos duas produções textuais elaboradas por alunos do 9º ano.<sup>35</sup>

Quadro 11: Transcrição da carta do leitor nº 1(versão inicial)

Versão inicial

Comprei um computador da marca Positivo na loja Ponto Frio e ele veio com um **problema** na fonte que o faz desligar toda hora. Já entrei em contato com a loja diversas vezes. Eles me dão um prazo de 15 dias para resolver o **problema** mas nunca aparecem para resolver o meu **problema**. Peço que me ajudem a resolver isto de uma vez.

L. S.O.

Rio

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Quadro 12: Transcrição da carta do leitor nº 1(versão final)

Comprei um computador da marca Positivo na loja Ponto Frio e ele veio com um **problema** na fonte que o faz desligar toda hora. Já entrei em contato com a loja diversas vezes, o que já foi outro **problema** já que passei horas no telefone. Eles me dão um prazo de 15 dias para resolver o **problema** mas nunca aparecem, esse **problema** já vem se arrastando a mais de um mês e eles não se preocupam em resolver o meu **problema**. Peço que me ajudem a resolver isto de uma vez, tenho certeza que outras pessoas estão enfrentando **problemas** com esta mesma empresa.

L.S.O. (RJ)

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Ao analisarmos a produção da carta 1, é possível notar que o aluno apresenta dificuldades em desenvolver seu texto com progressão temática. Embora tivesse sido

---

<sup>35</sup> Nas cartas do leitor reproduzidas, neste trabalho, foram utilizadas apenas as iniciais dos nomes, a fim de se preservar o anonimato dos discentes.

orientado pela professora sobre a necessidade de se desenvolver melhor o tema proposto, apresentando argumentos, opinando sobre o fato e evitando repetições desnecessárias, ao produzir a versão final nota-se que as dificuldades persistem: no único parágrafo que constitui a produção, o aluno utilizou seis vezes a palavra “problema”. Apesar de percebermos a utilização dos elementos coesivos “ele” e “o” para retomar o referente “computador” no primeiro período e no último período o pronome “isto”<sup>36</sup> para retomar a situação relatada, fica evidente que o estudante ainda necessitava desenvolver melhor as estratégias de referenciação a fim de se obter produções mais claras e coesas. É possível perceber também alguns desvios ortográficos, como o uso de “a” quando deveria ter sido registrado “há” (verbo haver) na expressão “...já vem se arrastando a mais de um mês.”

#### Quadro 13: Transcrição da carta do leitor nº 2 (versão inicial)

Fui na “Casas bahia” e comprei uma geladeira, mas não obtive bons resultados pois o produto comprado veio com defeito, entrei em contato com a empresa mas falaram que não poderiam resolver o meu problema, então resolvi processar a empresa por não cumprir o contrato de garantia da compra da geladeira.

T. M.

Palmares

Fonte: Texto produzido pela aluna do 9º ano

---

<sup>36</sup> De acordo com Neves (2011, p.491-498), os pronomes demonstrativos (esse, este e isto e variações) são palavras fóricas, pois sempre fazem referenciação seja ao contexto, seja à situação do discurso. Tais palavras, quando empregadas endoforicamente revelam uma variação no uso, como se pode comprovar nos exemplos citados por essa autora. Usado como anáfora (referência a uma pessoa, coisa ou situação já mencionada no texto): “Bons momentos, título de seu primeiro LP, é a reunião de **coisas boas** que eu e meus parceiros conseguimos recolher durante vários anos. Entre **ESTAS** coisas boas está a música Monalisa. (AMI)” / O que há de terrível, nela, é que não quer ser, apenas, o que a vida fez dela: uma mulher fácil, uma ‘amante’ que a gente escolhe, usa, abusa, larga. **ISSO** é muito pouco! (A)”. Usada como catáfora (referência a uma pessoa, coisa ou situação que a seguir vai ser referida no texto): “O prefeito pigarreou, repetiu **ESTAS** palavras: **local condigno ...local condigno**. (AM) / Agora estou trabalhando **NESSE** (sambinha): **O Samba da Carne –Seca**. (MPF)” (grifos da autora).

Quadro 14: Transcrição da carta do leitor nº 2 (versão final)

Fui nas “Casas Bahia” e comprei uma **geladeira**, mas não obtive bons resultados, pois o **produto** comprado veio com defeito, entrei em contato com a empresa, mas falaram que não poderiam resolver o meu problema. Então resolvi processar a empresa por não cumprir o contrato de garantia da compra da geladeira. **Isso** é um absurdo com o consumidor, pois **agente** paga o produto caro, a empresa demora para entregar e ainda vem com defeito e não querem que tenhamos os nossos direitos.

T. M.

Palmares

Fonte: Texto produzido pela aluna do 9º ano

Na produção da carta 2, percebe-se que há também problemas de referenciação, inclusive na versão final. A aluna, orientada pela professora, procurou desenvolver mais seu texto na segunda versão apresentando claramente uma opinião sobre o fato ocorrido, visto que opinar é um traço característico do gênero carta do leitor.

Como estratégias de argumentação, a aluna baseia-se em sequências que estabelecem relação de causa e consequência (“... resolvi processar a empresa por não cumprir o contrato de garantia de compra”) e relação de explicação face a opinião emitida (“Isso é um absurdo, pois agente paga o produto caro...”). No entanto, ressalta-se que alguns ajustes referentes, principalmente, à coesão ainda seriam necessários: os períodos elaborados são muito longos e fundamentam-se na coordenação. A partir dessa análise, a professora percebeu a necessidade do desenvolvimento de atividades para se trabalhar a noção e o uso da subordinação em textos argumentativos. Devido ao tempo restrito destinado às aulas, o estudo mais sistematizado sobre a construção de períodos subordinados e o valor semântico dos conectivos responsáveis pela subordinação foi realizado após o término da sequência didática descrita nesta pesquisa. No entanto, durante as etapas de escrita, avaliação e reescrita buscou-se provocar nos alunos a reflexão sobre a adequação dos conectivos utilizados.

Notam-se, ao longo da carta, alguns recursos coesivos como o hiperônimo de geladeira (produto) e o pronome “isso” no último período para referir-se à situação já relatada. No entanto, a ausência de alguns elementos linguísticos no último período prejudica a compreensão e o entrelaçamento das ideias apresentadas: “agente paga o produto caro, a empresa demora para entregar e ainda vem com defeito e não querem que tenhamos os nossos direitos.” \_ nesse trecho o verbo entregar aparece sem o complemento que, no caso, poderia ter sido referenciado pelo pronome “-lo”; o sujeito do verbo “vir” também foi omitido, o que

pode gerar uma ambiguidade no enunciado; o verbo “querer” ao ser empregado no plural não faz referência adequada ao termo empresa, provocando, assim, incoerência na construção frasal.

São percebidos, ainda, alguns desvios ortográficos que merecem atenção. Na primeira versão a aluna registra o substantivo próprio “Bahia” com inicial minúscula. Ao reescrever o texto, a estudante faz a correção utilizando adequadamente a maiúscula inicial.

Destaca-se nesse trecho o fato de a aluna registrar, na versão final, “agente” no lugar da expressão “a gente” que equivale à primeira pessoa do plural em enunciados informais. Como as duas formas coexistem na língua, porém com significados distintos, faz-se necessária uma intervenção do professor para que se provoque uma reflexão acerca de expressões/palavras que, apesar da mesma sonoridade, possam apresentar grafias distintas.

Nota-se o uso informal da regência verbal no trecho “Fui nas Casas Bahia...” em lugar da regência considerada culta “Fui às Casas Bahia”. Entretanto o uso da preposição “em”, quando a norma culta prevê o uso da preposição “a”, não compromete a compreensão do discurso, apenas confere ao texto um tom de coloquialidade. Ainda nesse trecho, nota-se que houve um ajuste na concordância do determinante com seu referente, visto que, na versão inicial, fora usada a expressão “na Casas bahia” e na versão final “nas Casas Bahia” adequando, assim, a escrita à norma padrão/culta.

Um fato relevante, observado a partir da análise das produções iniciais, foi o conhecimento precário de muitos estudantes quanto aos mecanismos linguísticos que permitem a construção de textos mais coesos. De acordo com Koch e Elias (2012), a continuidade de um texto é estabelecida pelo equilíbrio de duas exigências fundamentais: a repetição e a progressão.

Na escrita de um texto, remete-se continuamente, a referentes que já foram apresentados e, assim, introduzidos na memória do interlocutor; e acrescentam-se as informações novas, que, por sua vez, passarão também a constituir o suporte para outras informações. (KOCH; ELIAS, 2012, p. 138)

As retomadas ou remissões a um mesmo referente são denominadas por essas autoras como progressão referencial. Durante a produção de um texto, o indivíduo poderá utilizar diferentes estratégias de progressão referencial, tais como o uso de: formas de valor pronominal, numerais, certos advérbios locativos, elipses, formas nominais reiteradas, formas nominais sinônimas ou quase sinônimas e formas hiperonímicas.

No primeiro módulo da sequência didática, foram desenvolvidas atividades cujo objetivo era propor o uso dos recursos das formas de valor pronominal e da elipse como estratégias as quais podem conferir maior coesão e progressão aos textos produzidos. Como já havíamos esclarecido no início dessa proposta, a leitura e a escrita foram abordadas de forma articulada. Assim, procedemos à leitura do texto “Vindos da África” (Anexo H) para análise do recurso da elipse e das formas de valor pronominal. A seguir, propusemos atividades de identificação da elipse como estratégia não apenas de referenciação, mas estilística. Para finalizar essa etapa, foi proposta a reescritura de um texto visando à eliminação de repetições desnecessárias, com a utilização dos recursos estudados nesse módulo.

Outra dificuldade detectada nas produções dos alunos consistia no registro inadequado da grafia de palavras homófonas<sup>37</sup>. Desenvolvemos, então, um módulo cujo objetivo era propiciar a reflexão sobre a possibilidade de, em nossa língua, o mesmo fonema ser representado por diferentes grafemas. Iniciamos este segundo módulo, realizando uma atividade lúdica com o texto “Uma tal de Filomena”<sup>38</sup>, através do qual os alunos identificaram alguns homófonos registrados de forma inadequada ao contexto, propuseram uma outra grafia e produziram frases com tais vocábulos, como forma de associar melhor o valor semântico dos homófonos em estudo (texto e atividades – Anexo I). Ainda neste módulo, propusemos atividades cujo objetivo era fazer com que os alunos compreendessem que os sinais gráficos (agudo e circunflexo), além da função de marcar a tonicidade e o timbre, podem estabelecer um traço gramatical, como é o caso dos verbos “ter” e “vir” e seus derivados na 3ª pessoa do presente do indicativo: o acento agudo usado para marcar o singular nas formas derivadas e o circunflexo para marcar o plural nas formas primitivas e derivadas desses verbos. Finalizando este módulo, propusemos a reflexão sobre as regras que determinam o uso da forma “há” (presente do indicativo do verbo haver) e da preposição “a”. Foi uma oportunidade para que os discentes refletissem sobre o uso da letra “h” que, apesar de não representar nenhum

---

<sup>37</sup> Por homonímia entende a tradição: “propriedade de duas ou mais formas, inteiramente distintas pela significação ou função, terem a mesma estrutura fonológica, os mesmos fonemas, dispostos na mesma ordem e subordinados ao mesmo tipo de acentuação; como por exemplo: um homem são; São Jorge; são várias as circunstâncias(...)dentro da homonímia, alude-se, em relação à língua escrita, aos homófonos distinguidos por ter cada qual um grafema diferente, de acordo com o sistema ortográfico: coser ‘costurar’; cozer ‘cozinhar’ (...)” (BECHARA, 1999, p.403)

<sup>38</sup> Texto encontrado em [http://www.ibc.gov.br/media/common/Livros\\_Adaptados\\_IBC\\_PNLD\\_2004\\_b\\_portugues\\_6serie\\_Alp\\_Analise\\_Linguagem\\_e\\_Pensamento\\_2%C2%AC%20parte.txt](http://www.ibc.gov.br/media/common/Livros_Adaptados_IBC_PNLD_2004_b_portugues_6serie_Alp_Analise_Linguagem_e_Pensamento_2%C2%AC%20parte.txt) acesso em 05/05/2014

fonema, é utilizada na escrita devido à manutenção de um traço etimológico de alguns vocábulos<sup>39</sup>. (Os textos e as atividades deste módulo – Anexo I).

É oportuno destacarmos o posicionamento de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) quanto o papel da ortografia nas sequências didáticas de produção textual. De acordo com esses autores, “quanto mais os alunos escrevem, mais eles correm o risco de cometer erros ortográficos” (2004, p. 98). No entanto, esses autores ressaltam que é essencial dar aos alunos múltiplas ocasiões para escrever, pois essa prática favorece o desenvolvimento de suas capacidades nesse domínio. Nesse sentido:

Os erros encontrados nos textos produzidos ao longo das sequências são uma fonte de informação preciosa para o professor. Um levantamento dos erros mais frequentes pode servir de base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98)

Baseamo-nos assim, na orientação desses autores, ao prevermos um módulo específico para as questões ortográficas, conforme descrevemos nos parágrafos anteriores. É relevante considerarmos, ainda, que a ortografia é um problema de escrita, não devendo, pois, sobrepor-se a outros problemas textuais tais como “a incoerência de conteúdo, a organização geral deficiente, a falta de coesão entre as frases, a inadaptação à situação de comunicação, etc.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 99). Por isso, durante toda a sequência didática, priorizamos esses níveis textuais que, de fato, podem comprometer a construção de sentido do texto. Evitamos a ideia de “higienização” ortográfica, mas buscamos provocar nos discentes a compreensão da importância de se revisar suas produções, no que concernem, também, às questões ortográficas, visto que seus textos serão lidos por outros, necessitando, portanto, estar adequado à norma culta.

Conforme fora esclarecido, o objetivo final da sequência didática proposta era a produção de uma carta do leitor, cujo assunto seria a reivindicação de melhorias para o bairro. Visando propiciar aos alunos um momento de maior reflexão acerca de sua própria realidade, dedicamos o terceiro módulo a uma atividade interdisciplinar em parceria com a professora de Geografia da turma (o depoimento da professora encontra-se no anexo D).

Por vivermos numa sociedade globalizada e grafocêntrica é essencial que a escola esteja atenta ao desenvolvimento no educando de um olhar crítico a respeito da sociedade na

---

<sup>39</sup> Essa letra não é propriamente consoante, mas um símbolo que, em razão da etiologia e da tradição da escrita do nosso idioma, se conserva no princípio de várias palavras e no fim de algumas interjeições: haver, hélice, hidrogênio, hóstia, humildade; hã!, hem?, puh!;etc.(BECHARA, 1999, p. 94)

qual está inserido, oferecendo-lhe instrumentos para que se perceba um sujeito ativo, capaz de interagir nos mais diversos contextos sociais através da linguagem. Nesse sentido, entendemos que a linguagem perpassa todas as disciplinas do currículo escolar, não se limitando às aulas de língua materna. É, pois, tarefa de todos os educadores oportunizarem atividades que permitam o desenvolvimento das habilidades da oralidade e da escrita. Acreditando que a interdisciplinaridade contribui para construção de um saber mais holístico, as professoras de Língua Portuguesa e de Geografia organizaram com a turma 1901 uma aula-passeio cujo objetivo principal era promover uma reflexão sobre a infraestrutura do bairro no qual a escola está inserida e onde a maioria dos alunos reside.

Figura 6: Aula interdisciplinar



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Iniciamos a atividade com uma aula expositiva, ainda na unidade escolar. Nessa ocasião, a professora de Geografia apresentou para os alunos alguns dados referentes à história do bairro, seu processo de urbanização e os impactos do aumento da densidade demográfica dessa localidade. Ambas as professoras explicaram aos discentes a proposta da aula-passeio, durante a qual eles deveriam entrevistar moradores do bairro utilizando os seus próprios aparelhos celulares e smartphones para gravarem o áudio ou o vídeo, mediante a autorização do entrevistado.

Foi comentado com a turma cada item do roteiro de entrevista (Apêndice K) e, em forma de bate-papo, algumas questões sobre a situação do bairro foram abordadas pelos próprios alunos. A professora de Língua Portuguesa orientou aos alunos que em um segundo momento, todos deveriam produzir um relatório da atividade interdisciplinar destacando os problemas detectados no bairro (Anexo B).

A turma foi dividida em grupos e acompanhada pelas professoras iniciaram a aula-passeio. Além de entrevistarem os moradores, os alunos também usaram seus aparelhos

eletrônicos para fotografar o bairro, captando imagens que servissem para ilustrar seus relatórios posteriormente.

Figura 7: Alunas do 9º ano entrevistando morador do bairro



Fonte: Imagem captada pela pesquisadora

Os grupos produziram os textos, inicialmente, transpondo a gravação para o roteiro de entrevista escrito. Depois digitaram e editaram seus textos no Word. Os trabalhos foram iniciados em sala de aula, sob a orientação da professora pesquisadora. Aqueles que concluíram, posteriormente, enviaram suas produções para o e-mail da docente.

Essa atividade foi extremamente produtiva, pois, além de propiciar o desenvolvimento do olhar crítico sobre sua própria realidade, os alunos tiveram a oportunidade de conhecer e produzir textos de diferentes gêneros orais e escritos (o roteiro de entrevista, a entrevista oral, o relatório e a legenda de fotos) e refletir sobre as peculiaridades da fala e da escrita. A relevância dessa atividade também foi constatada pela professora de geografia, conforme explicita em parte de seu depoimento:

#### Quadro 15: Trecho do depoimento da professora de geografia

A experiência foi muito válida, produtiva e pedagógica para os alunos, por vários motivos. Primeiramente, porque eles tiveram contato com essa parte do bairro em que alguns colegas moram, e é vista como “invasão”, é uma parte do bairro com menos infraestrutura, e portanto vista de forma estereotipada e cheia de preconceitos, por parte da comunidade, logo, conhecer melhor essa parte do bairro e aplicar questionários ali, conhecendo e conversando com os moradores, já foi uma experiência muito rica para nós professoras e para os alunos (...).

Fonte: Texto produzido pela professora Tereza Helena

Apesar de serem adolescentes e estarem inseridos no mundo tecnológico, percebemos que o uso de alguns recursos como o Word ou mesmo o envio de e-mails era uma novidade para a maioria dos alunos dessa turma. Com a elaboração dessa atividade, os estudantes tiveram a oportunidade de se apropriarem também desses recursos tecnológicos que são tão úteis nas interações sociais vigentes.

A avaliação dos trabalhos foi feita de forma qualitativa por ambas as professoras, que perceberam quão envolvidos os alunos ficaram na execução das tarefas e como buscaram aperfeiçoar seus textos compreendendo que a escrita é, de fato, um processo. E ainda, refletiram sobre a realidade da qual fazem parte, percebendo que somente se apropriando dela é que poderão modificá-la. Como forma de divulgação, foram selecionados os relatórios mais adequados ao propósito comunicativo para que fossem postados no *Facebook* da escola (amostragem dos relatórios – Anexo B).

Ainda como parte desse terceiro módulo, propusemos aos alunos que relesem seus relatórios e destacassem, dentre os problemas que atingem a comunidade, os mais relevantes. A partir dessa análise, solicitamos que produzissem uma carta do leitor reivindicando melhorias para o bairro. Foi esclarecido que a carta produzida individualmente seria enviada para um jornal dirigido a classe “C”. Desse modo, delineamos para os discentes a que público-alvo deveria ser dirigido o texto a ser produzido. Eles foram orientados, também, a retomarem o quadro das características do gênero, antes de iniciarem a produção. Assim oferecemos elementos para que refletissem sobre a produção escrita a partir das perguntas norteadoras do processo dialógico: O que escrever? A quem? E com que finalidade?

Chegamos, assim, à etapa da produção final. Após as orientações supracitadas, os alunos produziram a carta do leitor. As produções foram entregues à professora para que essa fizesse sua apreciação e sinalizasse possíveis alterações necessárias.

Conforme fora acordado com os alunos, após a versão final, os textos foram submetidos a uma comissão avaliadora, formada por membros da unidade escolar<sup>40</sup>, para que fosse selecionado um texto que, representando a turma, pudesse ser enviado a um jornal. A comissão recebeu cópias dos textos, nas quais foram utilizados pseudônimos dos autores. Junto às cópias dos textos a comissão recebeu, também, uma ficha avaliativa. Os critérios utilizados na ficha de avaliação foram a clareza do propósito comunicativo, a percepção das marcas do gênero carta do leitor, a adequação da linguagem ao contexto de produção e a

---

<sup>40</sup> A comissão foi formada pela professora regente de Sala de Leitura Diva Maria Schere, a professora de Geografia Tereza Helena, a coordenadora Andrea Costa e a diretora Angelina Rodrigues.

relevância do assunto tratado. Seguem abaixo as três cartas selecionadas pela comissão, dentre essas, a carta do leitor nº 4 foi a escolhida para representar a turma.<sup>41</sup>

Quadro 16 :Transcrição da carta do leitor nº 3 (versão inicial)

A região “Invasão” localizada no bairro Palmares nota-se que há vários problemas sociais, mas o que chama a atenção são os esgotos à céu aberto, pois em pleno século XXI onde os acessos ao saneamento básico são mais fáceis o governo simplesmente ignora regiões pobres e menos valorizadas. No local há casas com esgoto passando por baixo delas, e essas situações precárias ocorrem há muito tempo. Peço em nome de todo o bairro que as autoridades responsáveis façam algo para arrumar essa situação, que pode causar muitas doenças tanto à crianças quanto adultos dificultando a vida dos moradores.

R. I. (Palmares- Rio de Janeiro- RJ)

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Durante a avaliação, foi sinalizado ao aluno que seria necessário rever o uso das preposições ao longo de seu texto, visto ser este um importante elemento linguístico na construção dos sentidos. Logo no primeiro período, percebe-se uma quebra sintático-semântica motivada pela ausência de uma preposição adequada para construção de expressões adverbiais. A professora sinalizou o primeiro período questionando sobre a que lugar se referia a situação relatada. Ao longo do texto, outros equívocos referentes ao uso das preposições também foram indicados para que o estudante as revisse. Chamou-se, também, a atenção do aluno para a necessidade do uso das vírgulas para destacar expressões de valor adverbial deslocadas. Foi sugerido, ainda, que o aluno utilizasse outro pronome para referir-se ao século XXI, já que o pronome “onde”, no registro culto, nos remete a uma noção de lugar e não de tempo. Outro problema apontado refere-se ao uso inadequado do plural. Buscou-se levar o aluno a refletir a que elementos se referiam os termos “acessos” e “essas situações”, para induzi-lo a percepção de que nesse contexto o uso do singular conferiria maior clareza e coesão ao texto.

Como aspecto positivo foi destacado o fato de o discente conseguir desenvolver o gênero proposto, apresentando com objetividade um problema de sua comunidade (“os esgotos à céu aberto”). Apesar dos ajustes necessários, constatou-se que o aluno consegue desenvolver adequadamente sequências argumentativas, valendo-se, ainda, de conectivos que estabelecem relações de oposição e de explicação, respectivamente, logo no primeiro período (**mas** o que chama a atenção são os esgotos à céu aberto, **pois** em pleno século XXI onde os

---

<sup>41</sup> A carta selecionada pela comissão foi enviada por e-mail ao Jornal O Extra a fim de ser publicada na seção Carta branca/Consumidor. No entanto, até o final da realização desta pesquisa não obtivemos uma resposta do periódico. O endereço eletrônico utilizado para o envio da carta do leitor produzida pelo aluno foi: [cartabranca.consumidor@extra.inf.br](mailto:cartabranca.consumidor@extra.inf.br). Os demais alunos foram incentivados, também, a enviarem seus textos para o mesmo endereço.

acessos ao saneamento básico são mais fáceis o governo simplesmente ignora regiões pobres e menos valorizadas). No segundo período, o discente enfatiza a questão da longevidade da situação como estratégia argumentativa (“No local há casas com esgoto passando por baixo delas, e essas situações precárias ocorrem há muito tempo”). No último período da carta do leitor, o aluno estabelece uma relação de causa e consequência, a fim de justificar o seu pedido (“Peço em nome de todo o bairro que as autoridades responsáveis façam algo para arrumar essa situação, que pode causar muitas doenças tanto à crianças quanto adultos dificultando a vida dos moradores”).

No início da carta, o uso da 3ª pessoa do singular acaba conferindo à carta uma formalidade maior do que a esperada para a situação comunicativa proposta, entretanto, no último período, o aluno retoma a 1ª pessoa do singular adequando assim o estilo ao contexto de produção. Vejamos as alterações realizadas pelo estudante na versão final:

#### Quadro 17 :Transcrição da carta do leitor nº 3 (versão final)

Na região conhecida como “Invasão”, localizada no bairro Palmares, nota-se em todas as ruas que há vários problemas sociais, mas o que chama a atenção são os esgotos a céu aberto, pois em pleno século XXI, em que o acesso ao saneamento básico é mais fácil, o governo simplesmente ignora regiões pobres e menos valorizadas. No local, há casas com esgoto passando por baixo delas, e essa situação precária ocorre há muito tempo. Peço em nome de todo o bairro que as autoridades responsáveis façam algo para arrumar essa situação, que pode causar muitas doenças tanto em crianças quanto em adultos dificultando a vida dos moradores.

R. I. (Palmares- Rio de Janeiro)

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Na versão final da carta nº 4, verificaram-se avanços em relação à produção inicial. O discente conseguiu adequar o uso das preposições, no primeiro e no último período do texto, conforme fora sinalizado pela professora (“**Na** região conhecida como “Invasão”, localizada no bairro Palmares, nota-se em todas as ruas que há vários problemas sociais / pode causar muitas doenças tanto **em** crianças quanto **em** adultos dificultando a vida dos moradores”).

Nessa última versão, percebe-se que as alterações feitas no uso da pontuação para destacar expressões adverbiais deslocadas, no primeiro e no segundo período, conferiram ao texto a adequação à norma culta. Essa adequação foi alcançada, também, quando o aluno faz uso do pronome relativo “que” precedido pela preposição “em” para fazer referência a expressão de valor temporal (“Em pleno século XXI, em que o acesso ao saneamento básico é mais fácil...”). Nesse trecho percebe-se, ainda, que o uso do singular no vocábulo “acesso”,

propiciou maior coerência ao texto, ocorrendo o mesmo com a expressão “essa situação” utilizada no terceiro período.

#### Quadro 18 :Transcrição da carta do leitor nº 4 (versão inicial)

Fiz uma visita a um bairro o de Jardim Palmares, ele se chamava “Brejo”. Andando por lá percebi uma grande falta de infraestrutura. **Havia** muitas ruas sem asfalto e muito esgoto a céu aberto. E conversando com um morador de lá, ele me disse que está essa situação há anos e o prefeito promete e promete que vai tom ar providência, mas o problema nunca é solucionado.

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Na versão inicial da carta 5, é possível destacar que o aluno faz uso parcial das características do gênero carta do leitor. No único parágrafo desenvolvido, o estudante constrói o discurso com a 1ª pessoa do singular e aponta claramente um problema que afeta a comunidade. No entanto, o uso da forma verbal (havia) no pretérito imperfeito não é adequado ao gênero, visto que os fatos apresentados referem-se ao momento atual. Além da indicação de alteração no tempo verbal, foi sinalizada ao discente a necessidade de reescritura do trecho “ele me disse que está essa situação há anos”, a fim de se conferir maior clareza ao enunciado. Outra marca composicional do gênero, esquecida pelo aluno, foi a assinatura (o nome do leitor) ao final do texto, indicando o remetente da carta.

É interessante notar, também, que nessa primeira versão o aluno repete diversas vezes o conectivo “e” no último período. A professora solicitou que o aluno revisse essas repetições, para que percebesse qual delas poderia ser eliminada ou substituída. Durante a atividade de avaliação que antecedeu a reescritura, o discente também foi lembrado de que algumas repetições poderiam ser mantidas se tivessem uma função estilística clara no texto, como por exemplo quando se quer enfatizar alguma informação. Vejamos como ficou a versão final da carta 5:

#### Quadro 19 :Transcrição da carta do leitor nº 4 (versão final)

Fiz uma visita a uma região do bairro Jardim Palmares que se chamava “Brejo”. Andando por lá percebi uma grande falta de infraestrutura. Há muitas ruas sem asfalto e muito esgoto a céu aberto. Conversando com um morador de lá, ele me disse que essa situação está assim há anos e o prefeito promete e promete que vai tomar providências, mas o problema nunca é resolvido.

G. F. A. L.

Fonte: Texto produzido pelo aluno do 9º ano

Ao reescrever sua produção, o aluno consegue construir um discurso mais claro e coeso, valendo-se, ainda, das marcas textuais do gênero carta do leitor, tais como o uso das formas verbais no presente e da primeira pessoa do singular; o texto curto estruturado em um parágrafo, apresenta objetivamente um problema identificado no bairro. Nessa segunda versão, o aluno finaliza sua carta adequadamente registrando o nome do remetente. Quanto ao uso das repetições, nota-se uma melhor compreensão dos mecanismos de referenciação por parte do aluno, visto que ele omite a conjunção “e” desnecessária no início do último período, mas a mantém na expressão “e promete e promete...” com a finalidade de enfatizar que as promessas são realizadas continuamente.

Assim como fora feito na versão inicial da carta nº5, o aluno utiliza como estratégia argumentativa o discurso indireto para destacar a “fala” de um morador, corroborando, assim, com a denúncia feita através da carta do leitor.

Outro aspecto positivo é a seleção vocabular empreendida pelo aluno. Ao usar o termo “infraestrutura”, o estudante revela que a seleção dos recursos lexicais, permite que encontre formas de construir seu texto adequando-o ao estilo esperado, contribuindo, assim, para a argumentatividade do discurso, conforme postulam Koch e Elias: “Uma seleção lexical adequada à situação comunicativa, ao conhecimento de mundo que pressupomos do nosso destinatário constitui fator essencial de incremento e poder persuasivo de nossos textos.”(KOCH e ELIAS, 2016, p. 33)

#### Quadro 20: Transcrição da carta do leitor nº 5 (versão inicial)

O problema que já vem atingindo a população e vai me atingir a partir do ano que vem é a falta de escola do ensino médio, pois a pessoa que termina o ensino fundamental aqui, tem que se matricular em outro bairro, esse é um dos problemas que a população mais sofre. O governo tinha que se organizar e fazer uma escola de ensino Médio no bairro de palmares, porque eu e muitos jovens desejamos continuar estudando no bairro aonde moramos.

T. M., Palmares

Fonte: Texto produzido pela aluna do 9º ano

Analisando a carta 6, é possível perceber que o texto apresenta as características do gênero proposto, tanto no que concerne à estrutura, quanto ao uso dos recursos linguísticos adequados à situação comunicativa proposta. Entretanto, há falhas no processo de referenciação: logo no primeiro período, nota-se que não há clareza quanto ao local a que se refere o enunciado. O uso do advérbio “aqui” não encontra um referente ao longo do próprio texto, mas apenas no final, quando o nome do bairro é citado junto ao nome do remetente. O fato de o período inicial ser muito longo, também prejudica o entendimento da mensagem apresentada. Ocorre também o uso inadequado da preposição “a” na expressão “no bairro

aonde moramos”, que apesar de não comprometer o entendimento do texto, requer uma adequação à norma culta. Na ocasião da avaliação, fora sinalizado para a aluna a necessidade desses ajustes e do acréscimo de argumentos pertinentes para que a carta cumprisse de modo mais eficaz o propósito comunicativo.

Quadro 21: Transcrição da carta do leitor nº 5 (versão final)

O problema que já vem atingindo a população de Palmares e vai me atingir a partir do ano que vem é a falta de escola do Ensino Médio, pois a pessoa que termina o ensino fundamental aqui em Palmares, tem que se matricular em outro bairro, esse é um dos problemas que a população mais sofre. O governo tinha que se organizar e fazer uma escola de ensino médio no bairro de Palmares, porque eu e muitos jovens desejamos continuar estudando no bairro onde moramos.

T. M., Palmares

Fonte: Texto produzido pela aluna do 9º ano

Comparando a versão inicial à versão final da carta nº 6, nota-se que houve um avanço parcial: a questão da referência ao local é apresentada com clareza na segunda versão e o ajuste referente à regência do verbo “morar” foi realizado com êxito. No entanto, a aluna mantém o período inicial tão longo quanto ao formulado na versão inicial.

Como aspecto positivo, destaca-se na carta nº 6 a determinação explícita e a pertinência do problema que atinge a comunidade: a falta de escolas de ensino médio. No entanto, mesmo na versão final, a aluna limitou-se a apontar o desejo dela e dos demais jovens como argumento para construção de escolas de ensino médio no bairro de Palmares.

Quanto à avaliação geral das produções finais realizadas pela turma do 9º ano, concluímos que doze alunos conseguiram atender plenamente os objetivos propostos, dezessete atenderam parcialmente e oito atingiram de forma precária. Comparando a versão inicial à versão final, foi possível notar que a consciência da natureza processual da escrita promoveu uma melhoria na qualidade das produções, conforme descrevemos nas cartas analisadas no corpo deste trabalho.

Ao fim da sequência didática, os alunos tiveram, também, a oportunidade de perceberem que a linguagem faz parte da própria vida e por isso mesmo está imbricada nos mais diferentes contextos sociais. Ao terem seus textos publicados no *facebook* da escola e mediante a possibilidade de enviarem suas cartas do leitor para um jornal real, tiveram a oportunidade de perceberem que escrever é uma forma de ecoar suas próprias “vozes”, interagindo com os demais membros da sociedade no qual estão inseridos, compartilhando com esses suas ideias, sentimentos e opiniões.

Em consonância com as orientações previstas nos PCN, as atividades de análise linguística, propiciaram, ao longo da sequência didática, a reflexão sobre a língua em uso, sob a forma de gêneros que circulam socialmente ou sobre a produção dos próprios alunos.

Para ampliar a competência discursiva dos alunos, no entanto, a criação de contextos efetivos de uso da linguagem é condição necessária, porém não suficiente, sobretudo no que se refere ao domínio pleno da modalidade escrita. Além da escuta, leitura e produção de textos, parece ser necessária a realização tanto de atividades epilinguísticas, que envolvam manifestações de um trabalho sobre a língua e suas propriedades, como de atividades metalinguísticas, que envolvam o trabalho de observação, descrição e categorização, por meio do qual se constroem explicações para os fenômenos linguísticos característicos das práticas discursivas. (BRASIL, 1998, P. 78)

Assim, desenvolvemos, no primeiro módulo, atividades de análise linguística que promovessem o desenvolvimento das habilidades relativas à referenciação. Por meio de atividades epilinguísticas e metalinguísticas os alunos foram induzidos a refletir sobre os recursos linguísticos capazes de conferir coesão e coerência aos textos tendo em vista a construção dos sentidos e da interlocução.

De um modo geral, a sequência didática empreendida atingiu seus objetivos, pois promoveu uma melhoria na qualidade dos textos produzidos pelos alunos a partir do desenvolvimento da consciência da natureza processual da escrita. Apesar da constatação de que os discentes ainda apresentavam limitações quanto ao uso das estratégias de progressão temática, é possível destacar que houve avanços, pois através do ensino do gênero carta do leitor, viabilizou-se a aquisição de habilidades de argumentação e a reflexão acerca dos usos sociais da escrita, colaborando, assim, para que os discentes se tornem cada vez mais proficientes dentro da própria língua.

Assim como fora feito na seção anterior, apresentamos a seguir o quadro resumitivo da sequência didática formulada para o ensino do gênero carta do leitor<sup>42</sup> conforme foi descrito minuciosamente ao longo deste capítulo.

---

<sup>42</sup> Este projeto dialoga com Nascimento (2015), visto que a pesquisa empreendida pela autora aborda, assim como esta, o ensino da escrita por meio do gênero carta do leitor. Apesar de ambos trabalhos basearem-se na metodologia da sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWELY, 2004), a proposta de intervenção e o público alvo são distintos. NASCIMENTO, V. de A. **Ensino da Escrita e Retextualização no Processo de Aprendizagem dos Alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos**. 2015. 192 f. Dissertação (PROFLETRAS), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2015.

Quadro 22: Sequência didática proposta para o ensino do gênero carta do leitor

<b>Apresentação inicial</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração<sup>43</sup></b>
Sondando o conhecimento prévio	Verificar o conhecimento prévio dos alunos acerca do suporte e do gênero, bem como avaliar o nível de motivação dos alunos para participarem do projeto.	Aplicação de um questionário.	1 tempo
Conhecendo o suporte	Identificar as peculiaridades do suporte (jornal) e verificar as diferenças entre os títulos e o que motiva tais distinções.	Divisão da turma em grupos e distribuição de um exemplar completo de um jornal para cada grupo. Entrega de um roteiro de análise visando à identificação das peculiaridades do suporte.  Exposição oral das respostas. Montagem de um mural expondo o resultado da atividade.	2 tempos
Conhecendo o gênero carta do leitor	Identificar as características do gênero carta do leitor no que se refere à finalidade, a quem se destina, à forma, ao conteúdo e à adequação da linguagem.	Análise de vários modelos de carta do leitor. Leitura das cartas e preenchimento de um roteiro de análise proposto pelo professor.  Elaboração de uma síntese com as características do gênero.	2 tempos

<sup>43</sup> Cada tempo corresponde a 50 minutos.

<b>Produção inicial</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Produção de uma carta do leitor	Produzir uma carta do leitor	Apresentação do evento deflagrador inicial. Produção individual de uma carta do leitor, observando as características do gênero listadas no cartaz produzido pela turma na aula anterior.	2 tempos
Revisão inicial	Verificar se o texto produzido apresenta as características do gênero carta do leitor e se atende ao propósito comunicativo. Identificar o uso de argumentos e contra-argumentos nas produções discentes.	Troca das produções entre os alunos para serem analisadas pelo colega, tendo como base as características do gênero listadas anteriormente pela turma e a identificação das sequências argumentativas na carta do leitor.	2 tempos
Refacção da produção	Aprimorar a produção textual adequando-a às características do gênero e à norma culta.	Revisão dos textos, realizada pela professora, a fim de verificar as adequações ainda necessárias quanto à adequação ao gênero e ao uso da norma culta. Refacção das produções.	2 tempos

<b>Módulo 1</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Estratégias de referenciação	Analisar e utilizar os recursos linguísticos da progressão referencial.	Leitura e análise do texto “Vindos da África” para análise do recurso da elipse e das formas de valor pronominal. Atividades de reescritura de textos visando à eliminação de repetições desnecessárias.	2 tempos

<b>Módulo 2</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Ortografia	Registrar de acordo com a norma culta: *alguns homônimos;  * as formas verbais “ter” e “vir” e seus derivados na 3ª pessoa do presente do indicativo (singular e plural);  * as formas do presente do indicativo do verbo haver (há) em contraposição ao uso da preposição “a”.	Leitura do texto “Uma tal Filomena” como recurso para reflexão sobre o fato de mesmo não havendo distinção sonora entre alguns vocábulos, na escrita, a representação gráfica dependerá do contexto. Exercícios de fixação.	6 tempos

<b>Módulo 3</b>			
<b>Atividade</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Pesquisa de campo	Identificar os problemas reais da comunidade onde a escola fica situada, coletando assim dados para produção da versão final da carta do leitor.	Aula-passeio em parceria com a professora de geografia da turma, na parte mais desprestigiada do bairro de Jardim Palmares. Captação de fotos e vídeos durante a realização de entrevista feita pelos alunos com os moradores do bairro. Produção em grupo de um relatório da atividade.	6 tempos
Produção de uma carta do leitor	Desenvolver a capacidade argumentativa produzindo uma carta do leitor reivindicando melhorias para o bairro, a fim de ser publicada num jornal dirigido à classe C.	Produção individual de uma carta do leitor, destacando um dos problemas listados no relatório, associando ao problema destacado argumentos pertinentes para sustentar a reivindicação.	2 tempos

<b>Produção final</b>			
<b>Atividades</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>	<b>Duração</b>
Refacção da produção	Aprimorar a produção textual inicial, verificando a pertinência dos argumentos utilizados, a construção composicional do gênero e a adequação ao propósito comunicativo e à norma culta.	Avaliação dos textos produzidos pelos alunos com as marcações correspondentes à correção. Refacção dos textos.	2 tempos

## Conclusões

De acordo com Os Parâmetros Curriculares Nacionais, o objetivo geral para o ensino da Língua Portuguesa no ensino fundamental é oferecer ao aluno condições para que “amplie o domínio ativo do discurso nas mais diversas situações comunicativas sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem” (BRASIL, 1998, p. 32)

Em consonância com esse objetivo, a presente pesquisa buscou desenvolver atividades que envolvessem o ensino da escrita de gêneros textuais que, de fato, representam instâncias públicas. A escolha dos gêneros carta de solicitação e carta do leitor e a proposta de produção textual apresentada às turmas do 6º e 9º ano, respectivamente, representavam uma situação de uso real da língua e consideravam, ainda, o contexto social no qual os alunos estavam inseridos, bem como o nível de maturidade desses.

Acreditamos que todos esses fatores contribuíram para os resultados alcançados e descritos no capítulo 3. Nas cartas de solicitação produzidas pelos alunos participantes desta pesquisa, foi possível perceber as marcas do gênero textual estudado. Verificou-se que a construção composicional, o conteúdo temático e o estilo foram condizentes com o gênero proposto, principalmente se considerarmos as produções finais desses estudantes.

Foi possível também verificar que apesar de todos terem sido desafiados a dirigir seu discurso a uma única destinatária (a diretora da escola), cada aluno manteve um estilo diferenciado, revelando o nível de proximidade com a enunciatária e a própria maturidade do enunciador em relação à capacidade de desenvolver um olhar crítico acerca de sua realidade. Essa constatação corrobora com a ideia de que produzir textos, não se limita a seguir modelos prontos de determinados gêneros, mas a partir desses modelos relativamente estáveis de comunicação, instaurarem-se as marcas dos elementos constituintes do processo: enunciador e enunciatário.

A partir da proposta apresentada, os alunos do 6º ano conscientizaram-se de que a produção textual por eles desenvolvida não era, simplesmente, uma atividade mecânica feita para um único leitor (o professor), conforme ocorre, em geral, nas aulas de Língua Portuguesa. Em oposição a isso, perceberam que a escrita é, tal como postula Bakhtin (2011), um processo dialógico, visto que suas produções destinavam-se a um leitor real capaz, inclusive, de respondê-los.

Essa conscientização sobre a alteridade como traço essencial da linguagem pode ser percebida, também, através deste depoimento:

Quadro 23: Depoimento nº 1

( / / )

Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2015. Turma: 1605

Depoimento

Assunto: Projeto de Carta de solicitação

Eu gostei muito dessa experiência pois me ensinou bastante, confesso que me desisti muito emissor a solicitação para a diretora, e só quando eu li no mural, eu gostei de fazer isto porque a diretora Ingridina teve que nós queríamos que ela melhorasse ou que ela poderia mudar, e gostei da resposta pois ela escreveu com elegância, delicadeza, carinho e dedicação porque ela se dedicou a responder cada uma das cartas. Essa foi uma experiência que vou sempre lembrar.

Ass: Emmanuella

Fonte: Texto produzido por uma aluna do 6º ano

Nas cartas do leitor, produzidas pela turma do 9º ano, também constatou-se que os alunos, de fato, apropriaram-se de um gênero textual, desconhecido por eles até o início da sequência didática. Durante as atividades empreendidas, os discentes tiveram a oportunidade, ainda, de construir diversos saberes relativos não somente às práticas linguísticas, como também a conhecimentos e à construção de valores necessários à prática cidadã. Como foi destacado pelos próprios alunos em seus depoimentos, a sequência didática realizada propiciou-lhes conhecer um novo gênero textual e as atividades realizadas em grupo promoveram a conscientização da importância da cooperação e da interação para que os resultados fossem alcançados de forma satisfatória. Algumas dessas constatações podem ser observadas nos depoimentos a seguir:

Quadro 24: Depoimento nº2

Rio de Janeiro, 24 de Novembro de 2015.

É muito bom participar desse projeto, pois  
tive muita coisa, muitas coisas novas e etc.  
Uma das coisas que mais gostei desse pro-  
-feto foi aprender sobre "Carta do Litor" ainda  
não tinha ouvido falar sobre esse tal assunto,  
então foi uma coisa nova pra mim.  
Espero que esse projeto continue, para que  
outros alunos aprendam coisas importantes, como  
se aprendi.

Camilla Almeida Torres

Fonte: Texto produzido por um aluno do 9º ano

Quadro 25: Depoimento nº3

29/11/15

Depoimento: Trabalhos da carta do litor

Ho inicié em Tize preguiza, confesso, porém conforme  
a professora passava mais trabalhos referentes a carta do  
litor mais eu me interessava, então eu comecei a pesquisar  
e quanto a carta do litor é importante para a comuni-  
-dade em brases em até cidade. Na carta você pode ex-  
-por suas reclamações, seus agradecimentos, etc e dar os visto  
dos pessoas um pouco de sua visão, e por isso que me  
gostei pelos trabalhos da carta do litor.

Paulo Pinheiro

Fonte: Texto produzido por um aluno do 9º ano

No depoimento nº 3, ficam evidentes os avanços obtidos no que concerne à resistência, tão comum, ao ato de escrever. O aluno “confessa” que, no início, não estava motivado a

realizar as tarefas propostas, mas que ao longo da sequência didática, foi verificando a importância do conhecimento acerca da carta do leitor, à medida que reconhecia, também, o uso social desse gênero.

Outro aspecto positivo foi a realização da aula-passeio promovida em parceria com a professora de Geografia. Esse foi um momento valioso da sequência didática, pois através de um trabalho interdisciplinar, os discentes tiveram diversas oportunidades: refletiram sobre o espaço geográfico no qual estavam inseridos; desenvolveram a expressão oral ao entrevistarem os moradores; refletiram sobre as relações estabelecidas entre a fala e a escrita ao retextualizarem a entrevista para o gênero relatório e apropriaram-se de recursos tecnológicos como o uso do *word* e do *e-mail* como formas de editoração e envio dos textos produzidos.

A partir da comparação das produções textuais realizadas pelas turmas do 6º e do 9º ano, foi possível constatar que, geralmente, ao longo do segundo segmento do EF, há uma progressão na escrita dos discentes. Essa constatação justifica-se, já que a turma do 9º ano não apresentava tantos reflexos da fala na escrita, como fora observado nas produções de muitos alunos do 6º ano. Essa reflexão corrobora com a ideia de que a escolaridade é, de fato, importante na aprendizagem da escrita padrão.

Após o término das sequências didáticas realizadas com ambas as turmas, verificamos que o tempo restrito destinado às aulas é certamente um fator que dificulta o desenvolvimento de um trabalho de qualidade no ensino de língua materna. Foi possível perceber que os alunos necessitariam de mais tempo para revisar e reescrever suas produções. E ainda, que seria necessário desenvolver outros módulos com a finalidade de desenvolver melhor as estratégias de argumentação.

Outra dificuldade encontrada refere-se ao quantitativo de alunos na turma. É tarefa árdua para o professor mediar o aprendizado de tantos alunos com um tempo tão restrito. Muitos alunos necessitam de um atendimento mais individualizado, visto que apenas as atividades de revisão coletivas realizadas em sala, não são suficientes para dirimir algumas dúvidas e induzir o aluno a uma reflexão sobre a língua a partir de seus próprios textos.

No entanto, é inegável que o trabalho empreendido e descrito nesta pesquisa incutiu em ambas as turmas uma mudança de postura diante do ato de escrever. No início do ano letivo, a resistência para produzir textos escritos era muito grande, e quando aceitavam fazê-lo, recusavam-se a revisar e reescrever seus textos, julgando ser uma ação desnecessária. Ao final da sequência didática, os alunos revelavam-se muito mais motivados e aceitavam com

naturalidade a necessidade de revisão e reescritura de suas produções. O desenvolvimento da compreensão de que a escrita é um processo e que, portanto, deve perpassar pelas etapas de planejamento, facção, revisão e refacção foi um ganho inestimável para os alunos que participaram deste trabalho, visto que isso os auxiliará em outras ocasiões nas quais tiverem a necessidade de expressarem-se por escrito, seja dentro ou fora da escola.

Além de perceberem a natureza processual da escrita, as experiências desenvolvidas com as turmas, revelaram-se extremamente produtivas, principalmente no que envolve a questão do dialogismo: através da produção da carta de solicitação e da carta do leitor, os alunos tiveram a oportunidade de perceber que a escrita pode ser, também, uma forma eficaz de encontro com o outro, e que o “seu dizer” pode intervir sobre sua própria realidade.

A partir da pesquisa já desenvolvida, concluímos que é necessário que o professor de língua materna tenha plena consciência de seu papel como mediador da aprendizagem e possa, através de atividades bem planejadas, oferecer aos alunos a oportunidade de manipular a própria língua, fazendo-os perceber que é através dela que suas “vozes” serão ouvidas, suas ideias podem ser defendidas ou contestadas, e que somente assim poderão estar inseridos efetivamente no mundo da escrita, o que os possibilitará uma participação social mais plena no exercício da cidadania.

## Referências bibliográficas

ADAM, Jean-Michel. **A linguística textual**: introdução à análise dos discursos, 2. Ed., São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES FILHO, Francisco. **Gêneros Jornalísticos**: notícias e cartas de leitor no ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2011.

ANTUNES, Irandé. **Aula de Português**: encontro & interação. SP, Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Problems of Dostoievsky's poetics**. (1963) 3. ed., Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. 6ª Ed., São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011(1979).

BECHARA, Evanildo. **Moderna Gramática portuguesa**. 37. Ed. rev. E ampl., Rio de Janeiro: Lucerna, 1999.

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.

BRASIL. Presidência da República. **Manual de redação da Presidência da República**. 2. ed. rev. e atual. \_ Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/manual/ManualRedPR2aEd.PDF) Acesso em 23 de agosto de 2016.

CASTILHO, A. T. **Nova gramática do português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2010.

COELHO, Fábio André. As perspectivas dos PCNs para o ensino reflexivo da língua e da produção de textos. In: COELHO, Fábio André e PALOMANES, Roza (orgs.). **Ensino de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2016, p. 110-122.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luís F. Lindley. **Nova gramática do português contemporâneo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DI FANTI, Maria da Glória Corrêa. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas** - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.7, n.1 e n.2, p.95-111, jan./dez. 2003. Disponível em <http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/artigo32.pdf>. Acesso em: 11 de fevereiro de 2016.

DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita \_ elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

FARACO, Carlos Alberto. **Norma Culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FARIAS, Luiz Antonio Chaves de. Habitação, e Políticas Públicas na Zona Oeste da metrópole do Rio de Janeiro: um exemplo de inclusão ou de segregação sócio-espacial? **XVII Encontro Nacional de Estudos Populacionais**, Caxambu-MG, 2010.  
[http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs\\_pdf/eixo\\_3/abep2010\\_2182.pdf](http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2010/docs_pdf/eixo_3/abep2010_2182.pdf) .  
Acesso em: 05 de janeiro de 2015.

JOU, Graciela Inchausti de; SPERB, Tania Mara. A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol.19 no. 2 Porto Alegre, 2006.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722006000200003> acessado em 01/07/2016.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Escrever**: estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2012.

\_\_\_\_\_. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2016.

MAINGUENEAU, Dominique. **Análise de textos de comunicação**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs.). **Diversidade textual**: os gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 65-71.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura, produção de textos e a escola**: reflexões sobre o processo de letramento. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1994.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de usos de português**. 2.ed., São Paulo: Editora Unesp, 2011.

PASSARELLI, Lílian Ghiuro. **Ensino e Correção na produção de textos escolares**. SP: Telos, 2012.

PINHEIRO, Najara Ferrari. A noção de gênero para análise de textos midiáticos. In: MEURER, José Luiz e MOTTA-ROTH, Désirée.(Orgs.) **Gêneros textuais e práticas discursivas**: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 259-290.

RAMOS, Graciliano. (1948). In: COURI, Norma (Org.). **A arte de escrever**. Disponível em <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/artigos/al050320034.htm>. Acesso em 03 de abril de 2016.

SANTOS, Carmi Ferraz; MENDONÇA, Márcia ; CAVALCANTE, Marianne (Orgs.). **Diversidade Textual**: os Gêneros na sala de aula. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SANTOS, Leonor Werneck; RICHE, Rosa Cuba; TEIXEIRA, Claudia Souza. **Análise e produção de textos**. São Paulo: Contexto, 2013.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares \_ das práticas de linguagem

aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 61-80.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. **Princípios do sistema alfabético do português do Brasil**. São Paulo: Contexto, 2013.

SILVA, Auriane Meneses Mesquita; SILVA, Lúcia Maria Leite. Produção escrita assistemática, espontaneísta, improvisada, restrita às aulas de português. In: BORTONIRICARDO; MACHADO, V. (Orgs.) **Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito**. São Paulo: Parábola, 2013.p. 81-96.

SINHA, Chris. Pessoas situadas: aprender a ser um aprendiz . In BLISS, Joan; SÁLJÕ, Roger; LIGHT, Paul. (Eds.) *Learning Sites: Social and Technological Resources for Learning*. Oxford, Pergamon, 1999. p. 32-48.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011

ZORZI, Jaime Luiz. **Aprendizagem e distúrbios da linguagem escrita: questões clínicas e educacionais**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

## APÊNDICES

### A - A estrutura da carta de solicitação

Local e data
Vocativo,
Corpo do texto (assunto)
Despedida,
Assinatura

- **Local:** Em geral, o nome da cidade onde a carta é escrita.
- **Data:** dia, mês e ano.

Observe a pontuação:

Rio de Janeiro, 25 de maio de 2012.

- **Vocativo:** expressão utilizada para se referir ao interlocutor. Dependendo do nível de formalidade podemos utilizar diferentes pronomes de tratamento (Senhor, Senhora, Vossa Senhoria, Vossa Excelência, etc.).

Cita-se o cargo e o nome do destinatário.

**Destinatário** (aquele que recebe a carta).

Usa-se vírgula após o vocativo.

- **Corpo do texto:** organizado em parágrafos, apresenta o assunto da carta, os argumentos e possíveis sugestões. Pode ser iniciado com uma breve apresentação do remetente.

**Remetente** (aquele que envia a carta).

- **Despedida:** usa-se expressões que servem para se despedir do interlocutor e finalizar a carta.
- **Assinatura:** nome do remetente.

B - Modelo de carta de solicitação contemporânea utilizado com o 6º ano

Belo Horizonte, 10 de fevereiro de 2010.

Ilustríssimo senhor prefeito,

Sou aluno da E.M. Governador Valadares e todos os dias eu e meus amigos temos enfrentado alguns problemas. No trajeto que fazemos até a escola, percebemos que no cruzamento da Rua das Violetas com a Rua dos Pinheiros estão ocorrendo inúmeros acidentes, pois falta um semáforo para orientar melhor os motoristas e proporcionar segurança aos pedestres.

No último mês, presenciamos um atropelamento nesse cruzamento, e uma das vítimas é aluno de nossa escola e, como foi relatado pela diretora, ainda encontra-se no hospital.

Como a segurança é algo indispensável à vida de todos, gostaria de solicitar a instalação de um semáforo no local, pois acredito que assim o número de acidentes poderá ser bastante reduzido.

Certo de contar com sua compreensão, desde já agradeço.

Paulo Santos

C – Atividades sobre o uso de pronomes

Texto I



- 1- Que pronome está sendo usado pelos pais para se dirigirem ao filho?
- 2- Explique se o uso desse pronome está adequado à situação comunicativa.
- 3- Imagine que os pais quisessem ser irônicos ao falar com o filho...
  - a) Que pronome eles poderiam ter utilizado para se referir ao menino?
  - b) Reescreva a fala dos pais de modo que o discurso fique irônico.



- 4- De acordo com a situação apresentada, complete as frases utilizando “nós” ou “a gente”:
  - a) Durante uma audiência, o juiz anuncia a todos os advogados:  
\_ ..... precisamos manter a ordem para que a sessão prossiga.
  - b) Bia liga para sua amiga e avisa:  
\_ ..... está organizando uma festa surpresa pro Marcelo!
  - c) Os alunos resolveram escrever uma carta de solicitação ao professor de matemática e começaram o texto assim:

Caro Professor Paulo,

..... , alunos da 1605, gostaríamos de solicitar o adiamento de nossa avaliação do 4º bimestre, pois precisamos de algumas aulas extras para que possamos entender melhor o conteúdo.

5 - Imagine que você estivesse escrevendo uma carta para as autoridades a seguir... que pronome poderia ser utilizado para se referir formalmente a essas pessoas? Crie uma saudação inicial para cada uma dessas situações:

- a) Carta de solicitação dirigida à presidente da república
- b) Carta de reclamação dirigida ao diretor de departamento de um hospital público

6- De acordo com as atividades realizadas, a que conclusão podemos chegar quanto à escolha e o uso dos pronomes?

## D – Modelo do Questionário diagnóstico

- 1- Qual é a sua idade atual? \_\_\_\_\_
- 2- Em que bairro você mora? \_\_\_\_\_
- 3- Qual o seu ano de escolaridade?  
( ) 6º ( ) 7º ( ) 8º ( ) 9º
- 4- Você sempre estudou em escola pública? ( ) SIM ( ) NÃO
- 5- Caso a resposta anterior seja negativa, há quanto tempo está na rede pública?  
( ) 1 ano ( ) 2 anos ( ) 3 anos ( ) 4 anos ou mais
- 6- Que jornal você já leu?  
( ) Nunca leu um jornal ( ) Extra  
( ) O Globo ( ) Meia Hora  
( ) O Dia ( ) Outro jornal. Qual? \_\_\_\_\_
- 7- Quem na sua família tem o hábito de ler jornal?  
( ) ninguém ( ) mãe ( ) pai  
( ) avô ou avó ( ) irmão ou irmã ( ) tio ou tia
- 8- Além das notícias, que outros gêneros textuais encontramos normalmente num jornal?  
( ) crônicas ( ) poemas  
( ) charge ( ) manual de instrução  
( ) propagandas ( ) narrativa de mistério  
( ) cartas do leitor ( ) diário  
( ) tirinhas ( ) artigo de opinião
- 9- Você já **leu** alguma “carta do leitor”? ( ) SIM ( ) NÃO
- 10- Você já **escreveu** alguma “carta do leitor”? ( ) SIM ( ) NÃO
- 11- Assinale as finalidades do gênero “carta do leitor”:  
( ) procurar um parceiro amoroso.  
( ) divulgar um produto.  
( ) solicitar a intermediação da imprensa para solução de problemas cotidianos.  
( ) expressar publicamente opiniões pessoais.  
( ) fiscalizar e participar, ainda que indiretamente, dos meios de comunicação.
- 12- O que você acha das aulas de produção de textos na escola?
- 13- Você aceita participar desse projeto de produção textual com o gênero “carta do leitor”?  
( ) SIM ( ) NÃO

Obrigada por sua participação!

## E - Modelo da atividade “conhecendo o suporte”

### Conhecendo o suporte: Jornal

Atividade em grupo (até 6 componentes)

Turma: 1901

Nomes:

- 1- Qual é o título do jornal a ser analisado?
- 2- Qual é o preço do exemplar?
- 3- Identifiquem a manchete e os demais destaques que aparecem na capa:
- 4- Observando a linguagem utilizada na manchete, classifique de 1 a 5 o nível de formalidade empregada, sendo 1 para o nível menos formal e 5 para o mais formal.

1      2      3      4      5

- 5- Analise a organização gráfica do jornal:
  - a) Em quantos cadernos se subdivide o exemplar?
  - b) Especifique os cadernos que compõem este exemplar:
- 6- Numere de 1 a 6 os assuntos a seguir, classificando-os conforme o nível de destaque que recebem no exemplar lido. 1 para o de maior destaque e 6 para o de menor destaque.  
( ) política  
( ) economia  
( ) violência  
( ) esporte  
( ) lazer  
( ) publicidade
- 7- No exemplar lido há um espaço destinado a “carta do leitor”? Em que caderno, seção e página ficam localizadas as cartas do leitor?

8- Analisando o formato, a quantidade de páginas e o nível de formalidade da linguagem, marquem as afirmativas que correspondam ao exemplar analisado:

- a) Este jornal pode ser lido na íntegra durante a ida para o trabalho numa viagem de ônibus ou trem em aproximadamente 30 minutos.
- b) Para leitura deste jornal, um leitor fluente necessita dispor de pelo menos uma hora para ler todo conteúdo.
- c) Uma pessoa com nível básico de escolaridade ( do 5º ano ao 9º ano) consegue compreender facilmente o conteúdo deste jornal.
- d) Este jornal tem como público-alvo pessoas que tenham no mínimo um nível médio de escolaridade.
- e) Este jornal tem como público-alvo pessoas que tenham nível superior de escolaridade.

9- Considerando o quadro a seguir e baseados nos itens analisados anteriormente, determinem a que público-alvo destina-se este jornal:

Classe	Renda Média (por pessoa)		Renda Família (4 pessoas)		% da população
Classe A 1	R\$ 9.733,47		R\$ 38.933,88		1%
Classe A 2	R\$ 6.563,73	R\$ 9.733,47	R\$ 26.254,92	R\$ 38.933,88	4%
Classe B 1	R\$ 3.479,36	R\$ 6.563,73	R\$ 13.917,44	R\$ 26.254,92	9%
Classe B 2	R\$ 2.012,67	R\$ 3.479,36	R\$ 8.050,68	R\$ 13.917,44	15%
Classe C 1	R\$ 1.194,53	R\$ 2.012,67	R\$ 4.778,12	R\$ 8.050,68	21%
Classe C 2	R\$ 726,26	R\$ 1.194,53	R\$ 2.905,04	R\$ 4.778,12	22%
Classe D	R\$ 484,97	R\$ 726,26	R\$ 1.939,88	R\$ 2.905,04	25%
Classe E	R\$ 276,70	R\$ 484,97	R\$ 1.106,80	R\$ 1.939,88	3%
<b>Média</b>	<b>R\$ 1.500,00</b>	<b>R\$ 2.500,00</b>	<b>R\$ 6.000,00</b>	<b>R\$ 10.000,00</b>	<b>Média</b>

F - Modelo da atividade utilizada com 9º ano para exploração do gênero carta do leitor

Explorando o gênero “carta do leitor”

Prof.ª Flávia Renata

Turma: 1901

Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_\_\_

Alunos: \_\_\_\_\_

Cópias das cartas serão distribuídas aos grupos.

Cada grupo fará a leitura oral de uma das cartas.

A partir da leitura compartilhada respondam:

- 1- Em que suporte foram publicadas as cartas do leitor analisadas?
  - 2- Correlacione as cartas às finalidades para quais foram escritas:
    - a- Reclamar sobre a prestação de um serviço.
    - b- Denunciar problemas que afetam à população.
    - c- Opinar sobre assuntos polêmicos.
    - d- Concordar ou discordar de uma opinião apresentada por outro leitor.
- ( ) Mobilização para melhorar os correios
- ( ) Usuário reclama de telefone mudo e cobrança indevida
- ( ) Corrupção no Brasil!
- ( ) Santos Dumont
- ( ) Vazamento tá correndo por toda rua
- ( ) Toque de recolher da bandidagem
- ( ) Mobilização para melhorar os correios
- ( ) Falta de respeito
- ( ) Transtorno em escada rolante
- ( ) PT fez doutorado em corrupção
- ( ) Descaso em São João de Meriti

3- Considerando o Jornal em que foram publicadas, indique o tema mais recorrente nas cartas analisadas?

- Política
- Violência
- Infraestrutura
- Prestação de serviços

- a) O Globo : \_\_\_\_\_
- b) O Dia: \_\_\_\_\_
- c) Extra: \_\_\_\_\_
- d) Expresso : \_\_\_\_\_
- e) Meia Hora: \_\_\_\_\_

4- Levante hipóteses sobre a predominância diferenciada dos temas nestes jornais.

5- De uma maneira geral a quem se destinam as cartas analisadas?

6- Quem são os remetentes?

7- Os nomes dos remetentes aparecem em todas as cartas? Levante hipóteses sobre por que o leitor não quer ter sua identidade revelada?

8- Cite o jornal no qual percebemos nas publicações das cartas uma linguagem mais formal, com uso de palavras pouco comuns? Qual é o público-alvo deste jornal?

9- Em qual dos jornais analisados, o conteúdo das cartas é apresentado em apenas 3 linhas? Que relação o tamanho do texto pode ter com o público-alvo deste jornal?

10- Em quantos parágrafos se organizam as cartas lidas?

11- Baseados no estudo dessas cartas elaborem uma lista com as principais características do gênero “carta do leitor”, considerando o suporte, a finalidade, a quem se destina, os temas recorrentes, a forma e a adequação da linguagem.

## G - Atividades de estudo das estratégias de referenciação

Vindos da África

Há 2 milhões de anos, eles viviam na África e eram poucos. Eram seres quase humanos, embora tendessem a ser menores que seus descendentes que hoje povoam o planeta. Andavam eretos e subiam montanhas com enorme habilidade.

Alimentavam-se principalmente de frutas, nozes, sementes e outras plantas comestíveis, mas começavam a consumir carne. Seus implementos eram primitivos. Se eram bem-sucedidos em dar forma a uma pedra, não iam muito longe com a modelagem. É provável que usassem um pedaço de pau para defesa ou ataque, ou até mesmo para escavar, caso surpreendessem um roedor escondendo-se em um buraco. Não se sabe se construía abrigos feitos de arbustos e de pedaços de pau para se protegerem do vento frio no inverno. Não há dúvida de que alguns moravam em cavernas – quando podiam ser encontradas –, mas uma residência permanente teria restringido bastante a necessária mobilidade para encontrar alimento suficiente. Para viver do que a terra oferecia, precisavam fazer longas caminhadas a lugares onde sementes e frutas pudessem ser encontradas. Sua dieta era resultado de uma série de descobertas, feitas ao longo de centenas de milhares de anos. Uma das mais importantes estava em saber se uma planta, aparentemente comestível, não era venenosa; explorando novos lugares à procura de novos alimentos em tempos de seca e carestia, alguns devem ter morrido por envenenamento.

Há 2 milhões de anos, esses seres humanos, conhecidos como hominídeos, viviam principalmente nas regiões dos atuais Quênia, Tanzânia e Etiópia. Se dividirmos a África em três zonas horizontais, a raça humana ocupava a zona central, ou zona tropical, constituída principalmente de pastos. Uma mudança no clima, cerca de um ou dois milhões de anos antes, que fez com que em certas regiões os pastos tenham substituído boa parte das florestas, pode ter incentivado esses hominídeos a, gradualmente, descendo das árvores, deixar a companhia de seus parentes, os macacos, e passar mais tempo no chão.

(...)

**Blaney, Geoffrey. Uma breve história do mundo. SP: Fundamento Educacional, 2004.**  
Disponível em [http://veja.abril.com.br/livros\\_mais\\_vendidos/trechos/uma-breve-historia-do-mundo.shtml](http://veja.abril.com.br/livros_mais_vendidos/trechos/uma-breve-historia-do-mundo.shtml)

- 1- De acordo com Koch e Elias, “ o processo que diz respeito às diversas formas de introdução, no texto, de novas entidades ou referentes é chamada de referenciação. A retomada do referente pode ser feita de forma retrospectiva ou anaforicamente (...), ou , então de forma prospectiva ou cataforicamente. ( KOCH e ELIAS, 2012, p. 132)  
Após a leitura integral do texto “Vindos da África”, determine os referentes dos seguintes termos em destaque:
  - a) “**Eles** viviam na África...”
  - b) “**Eram** quase seres humanos...”
  - c) “**Andavam** eretos e **subiam** em montanhas...”
  - d) “...deixarem a companhia de **seus** parentes...”
- 2- Em que casos a retomada do referente foi feita anaforicamente? E em que casos foi feita cataforicamente?
- 3- Em quais trechos destacados no exercício houve omissão do referente? E em qual trecho houve substituição do referente por um pronome?
- 4- Levante hipóteses: com que finalidade o autor omitiu esses referentes?

**Um dia horrível**

Acordei às oito da manhã de hoje.  
Escovei os dentes. Coloquei o terno.  
Tomei o café de sempre. Fui para  
o trabalho. Papéis. Assinaturas.  
Comprovantes. Carimbo. Dois telefonemas.  
Almoço. Voltei às 13h30. Reunião.  
Cafezinho. Fax. Problema. Solução.  
Cliente. E-mail. Fim do expediente.  
Aula de inglês. Cheguei em casa.  
Meu filho ainda não tinha dormido.  
Faltou luz. Tivemos que acender a lareira.  
Jantei com a minha esposa.  
Só fui dormir às três da manhã.

**Um dia maravilhoso**

Acordei às oito da manhã de hoje.  
Escovei os dentes. Coloquei o terno.  
Tomei o café de sempre. Fui para  
o trabalho. Papéis. Assinaturas.  
Comprovantes. Carimbo. Dois telefonemas.  
Almoço. Voltei às 13h30. Reunião.  
Cafezinho. Fax. Problema. Solução.  
Cliente. E-mail. Fim do Expediente.  
Aula de inglês. Cheguei em casa.  
Meu filho ainda não tinha dormido.  
Faltou luz. Tivemos que acender a lareira.  
Jantei com minha esposa.  
Só fui dormir às três da manhã.

CVV. Há 35 anos ajudando as pessoas a ver a vida por um ângulo diferente.

- 3- O material acima é um anúncio publicitário promovido pela Ong “Centro de Valorização da Vida”. A CVV oferece um serviço voluntário de apoio emocional gratuito que funciona 24horas por dia, todos os dias, e atua na prevenção do suicídio e na valorização da vida.
- Identifique, no texto acima, os elementos linguísticos que foram omitidos e comente de que modo conseguiu identificá-los.
  - Apesar dos textos serem idênticos, os títulos são opostos. Que mensagem a campanha publicitária deseja transmitir com a utilização dessa estratégia?
  - Além da oposição dos títulos, que outro recurso visual estabelece contraste entre os textos?

- 4- Reescreva o segundo parágrafo do texto a seguir eliminando repetições desnecessárias através do recurso da elipse ou da retomada por pronomes.

Dono do maior potencial hídrico do planeta, o Brasil corre o risco de chegar a 2015 com problemas de abastecimento de água em mais da metade dos municípios. O diagnóstico está no Atlas Brasil – Abastecimento Urbano de Água, lançado ontem pela Agência Nacional de Águas (ANA). O levantamento mapeou as tendências de demanda e oferta de água nos 5.565 municípios brasileiros e estimou em R\$ 22 bilhões o total de investimentos necessários para evitar a escassez.

O diretor-presidente da ANA, Vicente Andreu, disse que o atlas foi elaborado para orientar o planejamento da gestão de águas no país. Segundo, o diretor-presidente da ANA, Vicente Andreu como atualmente mais de 90% dos domicílios brasileiros têm acesso à rede de abastecimento de água, a escassez parece uma ameaça distante, como se não fosse possível haver problemas no futuro. “Existe uma cultura da abundância de água que não é verdadeira, porque a distribuição é absolutamente desigual. O atlas mostra que é preciso se antecipar a uma situação para evitar que o quadro apresentado [de déficit] venha a ser consolidado”, avalia o diretor-presidente da ANA, Vicente Andreu .

<http://memoria.etc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-03-22/mais-da-metade-dos-municipios-pode-ficar-sem-agua-em-2015> (texto adaptado)

- 1- No texto que vamos ler, o personagem Zé do Bigode recebe um desafio. Você também será desafiado. Sua tarefa é descobrir no texto 18 palavras que foram grafadas inadequadamente. Vamos lá?

### **Uma tal de Filomena**

Aconteceu na cidade com um cidadão desceite que se dizia pião e conhecia tudo sobre animais. Tudo era exagero, mas dizem que sentado na cela sobre um cavalo bravo o homem era um rei. O animal esperneava, soava, ficava molhado como se tivesse entrado num rio, mas Zé do Bigode (esse era o apelido) cerrava os olhos, colocava no bicho, mexia os braços como se fosse um maestro durante um concerto de orquestra e dominava a fera. Depois, comprimentava sorrindo o povo que aplaudia delirante e sem pressa, descia do lombo do coitado. Era sem sombra de dúvidas o maior domador de cavalos da região.

Mas como um dia é da cassia e o outro do cassador... Nem sempre o homem vence o desafio da vida. E para o Zé do Bigode foi assim: chegou na cidade um desconhecido que se dizia dono do burro mais feroz do mundo, um burro que nenhum ser vivo conseguia domar. Zé do Bigode não acreditou. Foi conversar com o destinto estranho e aceitou o desafio de montar o tal burro. Fizeram uma aposta, marcaram a hora e o lugar.

O povo da cidade inteira estava lá no momento do acontecimento. O burro também, sem ter a menor ideia de que o cavaleiro que se aproximava vagarosamente paço a paço, era o famoso Zé do Bigode. Zé pegou o lasso e mandou que amarrassem o bicho. Aí ele arriou o animal e foi subindo divagar. O burro nem se mexeu, nem deu a mínima para o ilustre domador. Foi aí que o estranho gritou sem dó:

- Eia, burro! A Filomena vai te morder!

O burro deu um salto tão brusco, um salto só, mas tão violento que jogou o Zé para longe do acento. Até hoje ele não entendeu nada, quase perdeu o censo...

Para as mais curiosas, o estranho contou um segredo: a mula Filomena, que se guardava escondida, era muito mais feroz que o burro e mordia sempre o lombo do animal desprevenido. O burro não podia ouvir falar seu nome que... vocês já sabem... Coitado do Zé do Bigode!

**Marco Antonio Hailer**

- 2- Faça uma lista das palavras que você encontrou no texto e apresente a forma que seria adequada ao contexto.

3- Pesquise no dicionário os significados das palavras listadas.

- a) descente/decente
- b) pião/peão
- c) sela/cela
- d) soava/suava
- e) serrar/cerrar
- f) conserto/concerto
- g) cassar/caçar
- h) cassa / caça
- i) destino/distinto
- j) comprimento/cumprimento
- k) cavalheiro/cavaleiro
- l) passo/paço
- m) lasso/laço
- n) arrear/arriar
- o) devagar/divagar
- p) acento/assento
- q) censo/senso

4- Assinale as conclusões a que podemos chegar a partir dessa atividade:

- a) Em nossa língua, as letras (grafemas) representam sempre o mesmo som (fonema).
- b) Em nossa língua, o mesmo som (fonema) pode ser representado por diferentes letras ( grafemas).
- c) Há palavras na língua que são pronunciadas de forma idêntica, mas apresentam grafia e significados diferentes.
- d) Todas as palavras que têm a mesma pronúncia apresentam o mesmo significado.
- e) Há, em nossa língua, palavras com pronúncia parecida, mas com grafia e significado diferentes.

## Conceituando

**Homônimas** são palavras que apresentam pronúncia idêntica, mas significados diferentes.

Manga (parte da camisa)

Manga (fruta)

Conserto (reparo)

Concerto (apresentação de obras musicais)

**Parônimas** são palavras que apresentam pronúncia semelhante, mas grafia e significados diferentes.

Soava (produzia som)

Suava (transpirava)

Destinto (que não está mais tingido, que se destingiu)

Distinto (que se distingue, notável, diferente)

5- Selecione das palavras listadas no exercício 3 apenas as que forem consideradas homônimas e produza para cada palavra uma frase, utilizando a grafia adequada ao contexto.

I – Atividades sobre o uso das formas verbais “ter” e “vir”

Leia os textos a seguir:

Texto I

### CANÇÃO DO EXÍLIO

Minha terra tem palmeiras,  
Onde canta o Sabiá;  
As aves que aqui gorjeiam,  
Não gorjeiam como lá.

Nosso céu tem mais estrelas,  
Nossas várzeas têm mais flores,  
Nossos bosques têm mais vida,  
Nossa vida mais amores.

Gonçalves Dias – século XIX

Texto II

### Canção do Exílio

Minha terra tem campos de futebol onde cadáveres amanhecem emborcados pra atrapalhar os jogos. Tem uma pedrinha cor-de-bile que faz “tuim” na cabeça da gente. Tem também muros de bloco (sem pintura, é claro, que tinta é a maior frescura quando falta mistura), onde pousam cacos de vidro pra espantar malaco. Minha terra tem HK, AR15, M21, 45 e 38 (na minha terra, 32 é uma piada). As sirenes que aqui apitam, apitam de repente e sem hora marcada. Elas não são mais as das fábricas, que fecharam. São mesmo é dos camburões, que vêm fazer aleijados, trazer tranquilidade e aflição.

Fernando Bonassi – século XX

- 1- A **intertextualidade** ocorre quando é possível perceber traços semelhantes entre dois ou mais textos. Os textos 1 e 2 são intertextuais, pois ocorrem entre eles elementos comuns. A partir da leitura dos textos, marque x na segunda e terceira colunas, identificando assim as características correspondentes a cada um deles.

	Texto 1	Texto 2
É escrito em versos e estrofes.		
É escrito em prosa.		
Apresenta o título “Canção do Exílio”		
Faz uso de repetições no início de versos ou frases.		
O eu-lírico faz uma descrição idealizada de sua terra natal.		
O eu-lírico faz uma descrição realista e irônica de sua terra natal.		
Utiliza linguagem figurada.		
Apresenta linguagem formal.		
Apresenta linguagem coloquial.		

2- Descubra, no texto 2, a expressão coloquial que faz referência à:

- a) Projétil
- b) Alimento
- c) Bandido ou marginal

3- Observe:

“Nosso céu **tem** mais estrelas,  
Nossas várzeas **têm** mais flores,  
Nossos bosques **têm** mais vida,  
Nossa vida mais amores.”

“Minha terra **tem** campos de futebol...”

- a) Nesses trechos o verbo “ter” não aparece grafado da mesma forma. O que estabelece a distinção na escrita dessas formas verbais?
- 4- No trecho “São mesmo é dos camburões, que **vêm** fazer aleijados, trazer tranquilidade e aflição.” \_ com que elemento textual o verbo “vir” está concordando?
- 5- Como ficaria esse trecho se a palavra “camburões” estivesse no singular?
- 6- Em que tempo e modo estão conjugados os verbos “ter” e “vir” nos trechos acima?
- 7- O que podemos inferir a partir da observação do uso das formas verbais “ter” e “vir” nos trechos analisados?

J – Atividades sobre o uso das formas “Há” (verbo haver) e “a” (preposição)

### **Desci a Ladeira**

*Projota*

A cada sonho que se foi

Um novo sonho se formou

No coração de um homem que na vida tanto errou

Tracei a minha rota pra um caminho melhor

Abasteci o meu motor com 10 mil litros de suor

Nós vamos ser testados

Façamos nossa parte

Pessoas ordinárias não calaram nossa arte

Meus ombros levarão meus erros pra onde eu for

E esses erros usarei como prova de quem tem dor

(...)

Eu desci a ladeira pra ver o que tinha por lá

E voltei

Pra poder te contar que eu sempre vou voltar

Não há lugar melhor no mundo que o nosso lugar (2x)

(...)

1- No último verso da música de Projota, percebe-se o uso do verbo “haver”: Não há lugar melhor no mundo que o nosso lugar”.

- a) Que outra forma verbal poderia ser utilizada no lugar do verbo “haver” sem alteração do sentido original do verso?
- b) Reescreva o verso utilizando essa outra forma verbal.
- c) Qual dessas formas é considerada mais informal? E qual é a mais formal?

2- Observe esse trecho da música de Raul Seixas:

Eu nasci! (Eu nasci!)  
Há dez mil anos atrás  
(Eu nasci há 10 mil anos!)  
E não tem nada nesse mundo  
Que eu não saiba demais...(2x)

- a) O que indica a forma do verbo haver empregada no 2º e 3º versos?
- b) Que outra palavra nesses versos é utilizada para reforçar a ideia de tempo passado?
- c) Considerando o 2º e o 3º versos, qual deles está mais próximo da linguagem considerada padrão/culta?

3- Agora, vamos analisar o uso da preposição “a” nos trechos musicais a seguir:

“Estou a dois passos do paraíso  
Não sei se vou voltar  
Estou a dois passos do paraíso  
Talvez eu fique, eu fique por lá  
Estou a dois passos do paraíso  
Não sei por que eu fui dizer bye bye”

*Compositor: Evandro Mesquita / Ricardo Barreto*

“Onde você vai estar daqui a dez anos?  
Será que com outra cabeça, outro alguém, outros planos?  
É melhor você pensar, porque o tempo passa e não vai te esperar...”

*Compositor: JC Sampa e Ricardo Anthony*

Avaliando esses trechos musicais, identifique a seguir as afirmativas verdadeiras:

- a) A preposição “a” estabelece o mesmo sentido em ambas as músicas.
- b) No primeiro trecho a preposição indica tempo passado.
- c) No segundo trecho a preposição indica futuro.
- d) Em nenhum dos trechos a preposição “a” indica distância.

- 4- É comum haver dúvidas ao registrar as palavras “a” e “há”. Cite pelo menos um motivo que induza muitas pessoas a confundir a grafia dessas palavras.
- 5- A partir das análises realizadas nas atividades anteriores, faça uma lista com as regras de uso sobre as formas “há” (verbo haver) e “a” preposição.
- 6- Além das formas “a” e “há” já estudadas encontramos também em nossa língua a interjeição “ah!”. Essa interjeição pode expressar um sentimento ou uma sensação determinada pelo contexto. Observe este fragmento textual:

**Ah**, os comerciais japoneses... A criatividade no Japão, quando se trata de propagandas de televisão, não tem limites. Para nós, ocidentais, parece que se trata de uma competição, onde só os comerciais mais fora do padrão fazem sucesso. Em contrapartida, talvez seja só isso mesmo.

<http://www.redbull.com/br/pt/stories/1331636349588/ah-os-comerciais-japoneses>

Que tipo de sentimento está sendo expresso pela interjeição “ah” nesse texto?

- 7- Complete o texto a seguir utilizando “há”, “a” ou “ah”:

A cidade de Manaus está à margem esquerda do rio Negro, \_\_\_\_ apenas 18 km da confluência desse rio com o rio Amazonas. \_\_\_\_ nessa cidade pelo menos uma joia que não vem direto da natureza; foi construída pelo homem. \_\_\_\_ 125 anos foi lançada, ali na cidade de Manaus, a pedra fundamental de um dos mais lindos teatros brasileiros de todos os tempos: o Teatro Amazonas. A natureza, por si, já é a grande beleza da região, mas não se pode negar que esse teatro também seja uma das belas riquezas de toda a Amazônia. \_\_\_\_\_, quase me esqueci: já passaram pelo seu palco nomes que vão de Margot Fonteyn (bailarina clássica inglesa) a Roger Waters (músico fundador da banda de rock inglesa Pink Floyd).

- 8- Justifique o uso de cada uma das formas utilizadas para completar o texto do exercício anterior.

## K – Roteiro de entrevista

### Levantamento dos problemas de infraestrutura no Bairro Jardim Palmares

Trabalho realizado pelos alunos da turma 1901

e as professoras Flávia Renata e Tereza Helena

#### Roteiro de entrevista:

- 1) Nome do entrevistado:
- 2) Idade:
- 3) Há quanto tempo mora no bairro?
- 4) Construiu sua casa? A casa é própria?
- 5) Há iluminação pública no bairro/sua rua, funciona? Falta luz com frequência? Com que frequência?
- 6) Há coleta de lixo regular? Com que frequência? Caso não, como o lixo é descartado?
- 7) As ruas são asfaltadas?
- 8) O abastecimento de água é regular? Falta água com frequência, qual frequência? A qualidade da água é boa?
- 9) Como é o acesso ao transporte público? O bairro é bem servido de linhas de ônibus, transporte público é satisfatório?
- 10) Há saneamento básico e tratamento de esgoto na residência?
- 11) Há escolas suficientes no bairro?
- 12) Há creches suficientes no bairro?
- 13) Há praças e opções suficientes de lazer no bairro? Que tipos de atividades de lazer existem no bairro?
- 14) Para você quais são os problemas encontrados no seu bairro?
- 15) O que você gostaria que mudasse no seu bairro? Aponte melhorias que poderiam ser feitas, e como isso melhoraria a vida dos moradores.

## ANEXOS

### A - Modelos de carta do leitor utilizadas na apresentação inicial

Jornal O Globo

#### CORRUPÇÃO NO BRASIL!

Os parlamentares estão, realmente, ajudando o país a sair da monstruosa crise atual? Muito menos do que eu desejaria, e por quê? Porque estão agindo como carneirinhos adestrados de Eduardo Cunha, inimigo declarado do Planalto (muito bem!), mas que olha apenas para o próprio umbigo, aprovando medidas que, finto, vão afastar ainda mais as contas do Brasil nos próximos anos. A eles, parlamentares, vão levar cada vez mais benesses, em detrimento da situação caótica em que se encontram as finanças do cidadão comum, debatendo sem racionalidade os vários aspectos do desastre vigente, quando não assumem sua parcela de ingerência na retomada do crescimento responsável. Cunha deveria largar a presidência da Câmara enquanto está sendo investigado, assim como Renan Calheiros a do Senado. Não o fazem por motivos "desconhecidos". Com a falência do Executivo e a pusilanimidade do Legislativo, teremos que contar apenas com o Judiciário (STF). Parem o mundo que eu quero descer!

**RONALDO KNEIPP**  
RIO

#### FALTA RESPEITO

Discutem-se a redução da maioridade penal, a ausência de lei que puna o uso de arma branca e uma infirmitude de outras falhas, mas o importante não é discutido: valores morais! O que falta ao ser humano é o respeito ao próximo, independentemente de idade, classe social, instrução, raça, nacionalidade, ideologia política, opção sexual ou orientação religiosa. Temos o bem e o mal dentro de cada um de nós; o perigo é não interpretar o lado torto de nossa existência. Passamos muito tempo convivendo candidamente com o "não é comigo", sem perceber que estamos todos na Arca de Noé... A velha Europa está vivenciando o descaso!

**GLÓRIA REGINA DE CARVALHO DIAS**  
RIO

#### SANTOS DUMONT

O estacionamento do Aeroporto Santos Dumont é estranho. Depois que instituíram o serviço de valet, as vagas reservadas para deficientes físicos passaram a ficar ocupadas por veículos que não possuem a identificação de veículo especial... O mesmo acontece na área reservada a idosos. E nem sempre há quem tire os cones que impedem a entrada nessas áreas. Um cadeirante se arranja como? Atropela os cones? E depois disputa as vagas com os carrões (mal) estacionados irregularmente? Só o preço é democraticamente distribuído: R\$ 15 a primeira hora, sem distinção de raça, credo ou condição social...

**MARCOS BONIN VILLELA**  
RIO

#### PRAÇA PARIS

Eu e minha família somos frequentadores da Praça Paris, e não vemos segurança efetiva por lá. O que existe é uma guarita com alguns guardas conversando e falando ao celular. Quando há policiamento, o carro da PM fica parado em frente ao portão principal, com o ar-condicionado ligado e os policiais falando também ao celular ou dormindo dentro do carro. Ninguém faz ronda a pé pela praça. Já sofri uma tentativa de assalto no local e o assaltante pulou a grade com tranquilidade, já que ela está em péssimas condições de conservação.

**NATÁLIA GOMES**  
RIO

#### HIPOCRISIA

O cidadão brasileiro é imaturo. Se é que podemos chamá-lo assim! Pobres, ricos, classe média alta, batxa... Indivíduos sem qualquer sentimento de vínculo com este país, aguardando o começo do espetáculo sem se dar conta de que o espetáculo não vai começar, pois seus protagonistas não saíram da plateia! Pessoas que falam de tudo: piadas, fofocas, futebol, religião. Mas quando o assunto é política é um silêncio eloquente, que mais se assemelha a um grito de cumplicidade e conivência. É como se a vida das pessoas não fosse toda regida pela política! Preferem ficar no seu mundinho, no conforto de seus lares

e, para ficarem bem com o Criador, dizem: "You orar para que tudo dê certo." Quer saber? As vezes, sinto necessidade de orar por Deus! O fardo dele é grande demais!

**FÁBIO IRANI JULIANO**  
RIO

Jornal O Extra e O Dia

### Carta Branca / Consumidor

As cartas também podem ser enviadas, com endereço e nome completos do remetente, para a Rua Irineu Marinho 70, 4º andar, Cidade Nova, CEP 20.230-201 e-mail: cartabranca.consumidor@extra.ln.br

#### Banco e cliente discordam sobre as retiradas em conta-corrente

Em junho de 2014, tive cartão de conta-corrente furtado. Comuniquei ao banco e fiz boletim de ocorrência. Com o cartão, a pessoa fez dois crediários, um de R\$ 10 mil e outro de R\$ 4.500, além de diversos saques. Soube do furto por gerente de conta de outra agência, onde recebo benefício do INSS. Tentei há um ano resolver este problema e há dois meses o banco está retirando quase 50% do valor do meu benefício do INSS, sem eu ter feito nenhum acordo.

**JORGE DA ENCARNACÃO**  
Mangaratiba

O Itaú afirma que entrou em contato com o leitor para prestar os esclarecimentos necessários. O banco entrou em acordo com o cliente e afirma que uma análise mostrou que as transações foram realizadas mediante a utilização do cartão com chip e digitação da senha. O valor debitado na outra conta referente à amortização de saldo devedor foi estornado.

#### USUÁRIO RECLAMA DE TELEFONE MUDO E COBRANÇA INDEVIDA

Há quase um mês meu telefone fixo está sem sinal. Solicitei reparo por duas vezes e fui informado pelos técnicos que o cabo da Oi está sem sinal. Por isso, pedi o cancelamento da linha. Depois, fui procurado pela operadora, que ofereceu um plano e me garantiu que o problema seria resolvido. Como a promessa não se cumpriu, fiz um novo cancelamento, porém, a Oi quer cobrar uma multa de R\$ 240 por quebra de contrato.

**FÁBIO BARROS**  
Por e-mail

A Oi entrou em contato com o cliente, informando que não há débitos e que a multa não será cobrada.

### CONEXÃO LEITOR

EDUARDO PIERRE

O DIA Rua dos Inválidos 198 / 2º andar, Lapa CEP - 20.231-048 RJ. E-mail

#### PT fez doutorado em corrupção

Concordo com o leitor Guilherme Branco: a corrupção não se iniciou agora. Mas o PT fez doutorado em corrupção. Se o dinheiro fosse empregado em Saúde e Educação, seríamos país de Primeiro Mundo.

**João A. Nolasco**  
Volta Redonda

#### PT trouxe desilusão aos seus eleitores

ao leitor Guilherme Branco: concordo que a corrupção no Brasil vem desde o tempo do Império. Acontece que o PT prometia ser diferente. Fui ativo nas campanhas do partido, mas hoje estou bem desiludido.

**Magda Medeiros**  
Leme

#### Todas as doações são suspeitas

Por que será que as doações de campanhas eleitorais para os partidos e candidatos de oposição são legais e estão dentro das leis, e os do governo são oriundos de desvios e corrupção?

**Seraido Motta**  
Campo Grande

#### Zico não devia pedir apoio à CBF

Moralmente, não vem a ser correto o grande jogador Zico pedir apoio à CBF. Ele poderia fazer isto simplesmente através dos clubes, nunca da CBF. Eu, vascaíno, gostaria de ver Zico na Fifa, porém longe deste pessoal da CBF.

**Paulo Gonçalves Pereira**  
Catete

#### Mobilização para melhorar Correios

A insatisfação da população com os serviços oferecidos pelos Correios na entrega via Sedex é geral. Penso que é hora de haver uma mobilização intensa dos usuários. Só assim podemos ver resolvida grande parte das entregas.

**Flávio José de Almeida**  
Por e-mail

#### Vazamento de água em Copacabana

Há semanas existe um grande vazamento de água em frente a uma construção na Rua Bolívar, ao lado do número 75, em Copacabana. Que crise hídrica é esta?

**Marília Ribeiro Toledo**  
Por e-mail

**RIO DE JANEIRO, SEGUNDA-FEIRA, 10/8/2015 • MEIA HORA**

<h3>Inhaúma sofre com a violência</h3> <p>● A Rua Canitar, em Inhaúma, está virando uma verdadeira praça de guerra. Queremos segurança!</p> <p style="text-align: right;"><i>Anônimo Inhaúma</i></p>	<h3>Descaso em São João de Meriti</h3> <p>● A Rua Francisca de Oliveira, em São João de Meriti, está com muito lixo espalhado pela rua.</p> <p style="text-align: right;"><i>Jorge Matias São João de Meriti</i></p>	<h3>Cenário que não muda gera tristeza</h3> <p>● Até quando vamos ter que nos trancar em casa, por sermos reféns da violência? Até quando?</p> <p style="text-align: right;"><i>Reginaldo Freitas Quintino</i></p>
<h3>Toque de recolher da bandidagem</h3> <p>● Traficantes de Japeri estão ordenando um toque de recolher para moradores da região. Absurdo!</p> <p style="text-align: right;"><i>Anônimo Japeri</i></p>	<h3>Vazamento em rua na Pavuna</h3> <p>● Na Rua Embau, na Pavuna, há um vazamento obrigando pedestres a dividirem espaço com os carros.</p> <p style="text-align: right;"><i>Rosângela Freitas Por Zap Zap, o WhatsApp do MEIA HORA</i></p>	<h3>Transtorno em escada rolante</h3> <p>● Sempre que a escada rolante da estação Carioca do metrô quebra, idosos e gestantes passam sufoco.</p> <p style="text-align: right;"><i>Almir de Aleixo Centro</i></p>

**EXPRESSO**

## Vazamento tá correndo por toda a rua

Nós, moradores da Travessa Henrique Netto na Mangueira, em São Gonçalo, estamos convivendo com um esgoto passando pela rua há um mês. Reclamações já foram feitas com as autoridades responsáveis, mas nós recebemos apenas promessas de que resolveriam o caso. Mas, até agora, nada foi feito! Precisamos de uma solução para isso!

*Márcia Coutinho  
Por e-mail*

FOTO DO LÍDER



### Violência gera medo na galera de Realengo

Nós, moradores de Realengo, pedimos melhorias no policiamento da região, pois os índices de assaltos estão enormes. Não aguentamos mais o medo que impera no bairro! A polícia precisa agir para deter esses bandidos.

*Diego Reis  
Por e-mail*

### Moradores de São Gonçalo sofrem com esgoto entupido

Na Rua Miguel Glinka, no Jardim Catarina, em São Gonçalo, existe um esgoto entupido há pelo menos dois meses. Por conta desse vazamento, a água imunda está invadindo as residências e acabando com móveis e eletrodomésticos dos moradores.

Para piorar, quando chove vira um caos. Têm moradores sendo obrigados a abandonar as suas casas por causa disso! Isso sem falar nas crianças que estão ficando doentes. Afinal, água mais podre do que essa não existe!

Já entramos em contato com a prefeitura e com a Cedae, que simplesmente ignoram esse vazamento.

*Anônimo  
Por e-mail*

## B – Amostragem dos relatórios produzidos pelo 9º ano

### **Relatório 1**

RIO DE JANEIRO

10/09/2015

Durante uma aula-passeio, cujo objetivo era entrevistar moradores do bairro de Palmares de uma área conhecida como “Invasão”. Foi observado que nesta localidade os moradores vivem em situações precárias, sendo que na atualidade o saneamento básico é mais acessível do que na época em que o bairro foi fundado.

Foi entrevistado um morador chamado Carlos Henrique de 49 anos que mora em Palmares há 8 anos. Ao ser perguntado sobre a construção e posse da casa ele respondeu que mora em um “barraco” próprio e já o comprou assim. Sobre a iluminação pública foi dito que não há iluminação nas ruas, os moradores usam “gato” e dificilmente falta luz. A respeito da coleta de lixo, Carlos diz que a coleta é feita 3 vezes por semana, caso falte a coleta os moradores juntam o lixo na esquina até que passe algum caminhão da Comlurb. As ruas não são asfaltadas e ao ser abordado sobre o abastecimento de água foi dito que não há abastecimento regular, mas também não falta água, pois é “puxada” direto da “fonte”, segundo o morador a qualidade é “boa”. O acesso ao transporte público não é suficiente, só há uma linha de ônibus e o transporte, mas em quantidade “mais ou menos” satisfatória. Não tem saneamento básico em sua casa e a rede de esgoto é a céu aberto. Há apenas duas creches e duas escolas públicas, o CIEP Major Manoel Gomes Archer e o IPEG que não são suficientes, pois a população vem crescendo muito ultimamente. Não existe escola de Ensino Médio no bairro e ele não sabe onde fica a mais próxima. Existe apenas um poste de saúde que é a “Clínica da família”, onde o atendimento é satisfatório, não tem atendimento de emergência, mas há consultas médicas. Não tem praças e opções de lazer suficientes, e ele não sabe quais opções de atividades de lazer existem no bairro. Segundo Carlos Henrique, os principais problemas no bairro são a falta de tratamento de água, a ausência de asfalto nas ruas, o esgoto a céu aberto e a falta de iluminação pública. A principal mudança desejada por ele é que toda a infraestrutura do bairro fosse revisada e melhorada.

Foi observado durante o passeio, que há certa divisão social, pois a maior parte das áreas que são asfaltadas e possuem saneamento básico são as áreas próximas de comércio e edifícios públicos. A área que foi visitada está esquecida pelo Governo do Rio de Janeiro, os Políticos só tentam mudar algo para serem eleitos, mas assim que são, esquecem-se do local.

Em virtude do que foi relatado, percebe-se que há muitos problemas de infraestrutura visíveis no bairro que afetam a vida de muitos moradores e eles são os únicos que fazem alguma coisa para tentar melhorar a situação.



Esgoto a céu aberto



Morador arrumando o “tratamento de água” de uma residência



Terreno aparentemente abandonado

## Relatório 2

No dia 03/09/2015, nós, alunas do colégio IPEG, juntamente com a turma 1901 e as professoras Flávia Renata e Tereza Helena, nos organizamos em grupos e fizemos entrevistas com diversos moradores do nosso bairro.

A entrevistada escolhida por nós foi Elisabete Costa Batista, uma senhora de 47 anos que construiu sua casa própria e mora no bairro há 14 anos.

Durante a entrevista, fizemos perguntas sobre a infraestrutura, lazer e transporte do bairro e a partir dessas informações, iremos falar sobre defeitos e qualidades deste lugar.

Palmares é um bairro da Zona Oeste, localizado na cidade do Rio de Janeiro e atualmente está sofrendo bastante com problemas de infraestrutura como a falta de asfaltamento, poucas opções de lazer, o mau abastecimento da água, a pouca quantidade de postos de saúde, escolas públicas e creches. Falta um colégio de Ensino Médio principalmente, já que quando os adolescentes do bairro completam o Ensino Fundamental, precisam se deslocar para colégios em outros bairros distantes. Apesar dessa carência, escolas já existentes no bairro, com certo sacrifício, conseguem oferecer aprendizado as crianças e pré-adolescentes de todo o bairro.

Outro problema frequente são as poucas opções de transporte público que circulam dentro do bairro, que é extenso.

Perguntamos a entrevistada sobre o que ela gostaria que mudasse em seu bairro, ela falou sobre todos os assuntos citados acima, além disso compartilhou conosco um sonho o qual deseja realizar: andar de patins assim que seu bairro for asfaltado.

Bom, esperamos que Elisabete e muitos outros moradores possam também realizar seus sonhos de melhoria para o bairro.

C – Fotos das atividades



Roda de leitura e culminância para entrega das cartas à direção



Culminância para entrega das cartas à direção



Atividades relacionadas ao conhecimento do suporte e do gênero carta do leitor



Atividade interdisciplinar de língua portuguesa e geografia com os alunos do 9º ano



Alunos do 9º ano no momento das entrevistas aos moradores do bairro

#### D - Depoimento da professora Tereza Helena

A parte do trabalho que participei mais diretamente consistiu em uma ida com os alunos, pelas ruas do bairro, na parte mais precária deste, esta visita foi feita com os alunos na companhia da professora Flavia Renata e eu, professora de geografia. A experiência foi muito válida, produtiva e pedagógica para os alunos, por vários motivos. Primeiramente, porque eles tiveram contato com essa parte do bairro em que alguns colegas moram, e é vista como “invasão”, é uma parte do bairro com menos infra estrutura, e portanto vista de forma estereotipada e cheia de preconceitos, por parte da comunidade, logo, conhecer melhor essa parte do bairro e aplicar questionários ali, conhecendo e conversando com os moradores, já foi uma experiência muito rica para nós professoras e para os alunos, pois eles conheceram mais de perto a realidade e ouviram as dificuldades que os moradores dali atravessam, e certamente essa experiência contribui para desconstruir uma visão estereotipada e de preconceitos sobre essa parte do bairro por parte dos nossos alunos. Além disso, eles tiveram contato com a prática de aplicar um questionário e fazer entrevistas, o que também os enriquecem em sua formação, pois exercitaram a prática de entrevista, e de usar também tecnologias, como utilizar seus próprios telefones celulares para gravar as entrevistas e fotografarem o bairro. Além de, posteriormente, realizarem um relatório dessa atividade, o que permitiu que tivessem contato com esse tipo de trabalho também, de escrever o relatório, de passar as entrevistas para um meio digital, digitando, utilizando o programa Word e outros programas que eles não conheciam, e utilizando também e-mail, que a maioria deles não sabia utilizar. Isso em si já foi uma aprendizagem, pois eram programas e técnicas que eles não conheciam ou não estavam habituados a utilizar.

De forma geral percebo que este trabalho realizado pela professora Flávia Renata com os alunos, contribuiu para aprendizagem em vários âmbitos, além da contribuição de utilizar técnicas e programas com os quais eles não estavam habituados, e a experiência de escrever um relatório, de realizar entrevistas, transcrever as entrevistas, treinar um olhar crítico e perceptivo da realidade, poderem conhecer melhor essa parte do bairro onde eles vivem, pra diminuir um pouco a falta de informação sobre ela e até a visão estereotipada preconceituosa sobre esses moradores, percebo que este trabalho contribuiu principalmente para construir em nossos alunos um olhar crítico e perceptivo sobre seu próprio bairro, o espaço onde vivem, aprendendo a olhar o espaço, sem naturalizar as diferenças, mas questionando, porque naquela parte do bairro, por exemplo, há menos infraestrutura, porque ele é diferente, isso é treinar no aluno um olhar geográfico, de problematizar o espaço, buscando as razões para estas diferenças, os agentes envolvidos na construção do espaço geográfico onde vivem, o que está por trás de tudo isso, as políticas do governo, a falta ou menor investimento em infraestrutura nessas áreas, e a participação e atuação de cada um, inclusive deles mesmos como agentes transformadores do espaço onde vivem.

Tereza Helena Nunes Fonseca

Professora de Geografia da Escola Municipal IPEG

E - Depoimentos dos alunos do 6º e 9º anos sobre a participação no projeto



Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2015

Depoimento

Assunto: Projeto de Carta de Solicitação

Eu aprendi no livro que eu li o nome é "Esperança Garcia, que não devemos ter preconceito que a pessoa é negra ou que a pessoa é branca. Eu aprendi muito com esse livro, o livro é muito importante ~~em~~ eu gostei da experiência que eu tive. Quando eu li este livro, quando mais a gente lê a gente aprende mais, a respeito da escrita foi muito bom escrever para a Camellina Rodrigues. Temos uma experiência ótima, gostei muito da experiência que eu fiz.

Assinado: Bruno dos Santos da Silva

Rio de Janeiro, 29 de novembro de 2015.

aluna: Nicole Custódia

Turma: 1605

nº: 32

Depoimento

Assunto: Projeto de cartas de solicitação

Eu Nicole Custódia aluna da escola Ipiranga, adorei o projeto de carta eu me inspirei no projeto ele fez sair de dentro de mim outra pessoa muito boa.

A história que a professora contou era muito boa cada uma delas eu não me arrependi de que fiz foi muito bom cada momento. Eu acho que o projeto me ajudou muito na minha leitura e na minha escrita. Esse foi meu depoimento.

Assinado: Nicole Custódia Gomes

Rio de Janeiro 24 de novembro de 2015

Projeto de cartas  
Solicitante

Eu gostei muito muito por uma coisa, a promessa da diretora mais gostei de todo o Reta e queria que continuasse o projeto de carta

assinatura: Gabriel Barros 1605

Rio de Janeiro, 24 de novembro de 2015

No projeto eu aprendi muitas coisas. Aprendi como lidar com um jornal em parte, detalhe.

Aprendi que o jornal não é só aquilo que está em uma banca, vai além. O projeto foi muito bom, aprendi bastante, com as aulas pelo livro, aulas diferenciadas, que vão além de uma aula em sala.

As aulas não foram chatas, as aulas de notícias. Fizemos das aulas mais argumentativas e creio que vou ler para uma turma.

ASS: Beatriz dos Santos Barbosa

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Participante:

Gostaríamos de convidá-lo a participar como voluntário da pesquisa intitulada **Ensino do gênero textual carta de solicitação e carta de leitor na educação básica** que se refere a um projeto de Mestrado Profissional em Letras vinculado ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

O objetivo geral deste estudo é promover uma melhoria na qualidade das produções textuais de alunos do 6º e 9º anos do ensino fundamental;

Os resultados contribuirão para melhor conhecermos a situação do trabalho pedagógico realizado com a língua materna na rede pública de ensino.

Sua forma de participação consiste em permitir que sua produção escrita e demais informações coletadas por meio de questionário, entrevista semiestruturada e anotações de campo sejam objeto de investigação e publicação na dissertação produzida.

Seu nome não será utilizado em qualquer fase da pesquisa o que garante seu anonimato e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Não será cobrado nada; não haverá gastos, nem riscos na sua participação neste estudo; como também não estão previstos ressarcimentos ou indenizações.

Gostaríamos de deixar claro que sua participação é voluntária e que poderá recusar-se a participar ou retirar o seu consentimento, ou ainda descontinuar sua participação se assim o preferir, sem penalização alguma ou sem prejuízo ao seu cuidado.

Desde já, agradecemos sua atenção e participação e colocamo-nos à disposição para melhores informações.

Você ficará com uma cópia deste Termo e em caso de dúvida(s) e outros esclarecimentos sobre esta pesquisa você poderá entrar em contato com o pesquisador – Flávia Renata Figueira de Freitas – flavinata@ig.com.br.

Eu, (nome do participante), confirmo que Flávia Renata Figueira de Freitas explicou-me os objetivos desta pesquisa, bem como, a forma de participação. As alternativas para minha participação também foram discutidas. Eu li e compreendi este Termo de Consentimento, portanto, concordo em dar meu consentimento para participar como voluntário desta pesquisa.

Rio de Janeiro,.....de.....de 2015.

---

(Assinatura do responsável do participante)

---

(Nome do pesquisador)

## CARTA DE ANUÊNCIA – ESCOLA PÚBLICA

Pela presente, a E.M. IPEG, situada à Rua Cabo Saulo de Vasconcelos, s/nº, Jardim Palmares, Paciência- Rio de Janeiro - RJ, representado por sua diretora Angelina Rodrigues, declara que tem plena e total consciência e concordância com a realização da pesquisa **Ensino do gênero textual carta de solicitação e carta de leitor na educação básica**, realizada pela pesquisadora Flávia Renata Figueira de Freitas, para a obtenção do Título de seu Mestrado pela UFRRJ, sob orientação da **Prof. Dra. Marli Hermenegilda Pereira**, durante o ano letivo de 2015.

Rio de Janeiro, .... de ..... de 2015.

---

(Assinatura do diretor)



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
COMISSÃO DE ÉTICA NA PESQUISA DA UFRRJ / COMEP

Protocolo Nº 627/2015

**PARECER**

O Projeto de Pesquisa intitulado “*Ensino de gênero textual carta de solicitação e carta do leitor na educação básica*” sob a responsabilidade da Profa. Marli Hermenegilda Pereira, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, processo 23083.004275/2015-30, atende os princípios éticos e está de acordo com a Resolução 466/12 que regulamenta os procedimentos de pesquisa envolvendo seres humanos.

UFRRJ, 09/10/2015.

A handwritten signature in blue ink that reads "Jairo Pinheiro da Silva".

Prof. Dr. Jairo Pinheiro da Silva  
Pró-Reitor Adjunto de Pesquisa e Pós-Graduação

**Jairo Pinheiro da Silva**  
Pro-Reitor Adjunto de  
Pesquisa e Pós- Graduação  
Matr. SIAPE 1109555  
UFRRJ