



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

HERMÍNIA MARIA FLORÊNCIO PAIVA

**A PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA ESCRITA POR MEIO DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA**

FORTALEZA

2015

HERMÍNIA MARIA FLORÊNCIO PAIVA

A PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA ESCRITA POR MEIO DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aurea Zavam.

FORTALEZA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- P168p Paiva, Herminia Maria Florêncio.
A produção do texto argumentativo no ensino fundamental : desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática / Herminia Maria Florêncio Paiva. – 2014.
170 f. : il. color., enc. ; 30 cm..
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) – Mestrado Profissional em Rede Nacional, Fortaleza, 2015.
Área de Concentração: Linguagens e letramentos.
Orientação: Profª. Dra. Aurea Suely Zavam.
- 1.Prosa escolar brasileira – Barra do Ceará(Fortaleza,CE). 2.Lingua portuguesa – Composição e exercícios. 3.Comunicação escrita – Barra do Ceará(Fortaleza,CE). 4.Estudantes do ensino fundamental – Linguagem. 5.Escolas municipais – Barra do Ceará(Fortaleza,CE). I.Título.

CDD 469.8007108131

HERMÍNIA MARIA FLORÊNCIO PAIVA

A PRODUÇÃO DO TEXTO ARGUMENTATIVO NO ENSINO FUNDAMENTAL:
DESENVOLVENDO A COMPETÊNCIA ESCRITA POR MEIO DE SEQUÊNCIA
DIDÁTICA

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado Profissional em Letras, da
Universidade Federal do Ceará, como requisito
parcial à obtenção do título de Mestre em
Letras.

Área de concentração: Linguagens e
Letramentos.

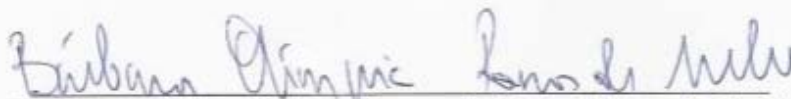
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Aurea Zavam.

Aprovada em: 03/07/2015.

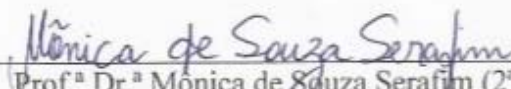
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a AUREA SUELY ZAVAM (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)



Prof.^a Dr.^a BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO (1^a Examinadora)
Universidade Estadual do Piauí (UESPI)



Prof.^a Dr.^a MÔNICA DE SOUZA SERAFIM (2^a Examinadora)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

À minha família, base de tudo em minha vida,
e ao meu esposo e companheiro, Paulo
Roberto, pelo incentivo, compreensão e
paciência.

AGRADECIMENTOS

Reconhecendo que esta pesquisa, produto final do curso de Mestrado Profissional realizado concomitantemente ao trabalho como professora de Língua Portuguesa em duas escolas públicas, exigiu muita dedicação, determinação, paciência e, sobretudo, superação, não poderia deixar de agradecer a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para que eu conseguisse alcançar essa vitória tão importante.

Primeiramente, a Deus, que me concedeu essa oportunidade e me propiciou essa grande experiência de crescimento profissional e pessoal, me dando muita força e fé nesse trabalhoso, porém valoroso, percurso.

Ao meu esposo e companheiro de todas as horas, Paulo Roberto, por sua compreensão, paciência e, sobretudo, seu incentivo, acreditando em minha capacidade desde o momento em que eu era apenas candidata a uma vaga do curso.

À minha família, em especial: aos meus pais, Socorro e Eudes, e à minha irmã, Helana, por todo o incentivo e apoio de sempre, ao longo de minha formação, especialmente nos momentos em que precisei me dedicar aos estudos.

À minha querida orientadora, professora Aurea Zavam, que acreditou em meu trabalho e me conduziu brilhantemente, pela sua delicadeza, compreensão, disponibilidade e, acima de tudo, pelos valiosos aprendizados que me proporcionou.

Às professoras da primeira turma de Mestrado Profissional em Letras da UFC, pelos ensinamentos que terão valor especial em minha formação e pela compreensão das dificuldades enfrentadas por nós durante todo o curso, já que não obtivemos liberação para estudos de nossos órgãos de atuação.

Aos colegas da primeira turma do PROFLETRAS-UFC, por todas as ajudas e reflexões compartilhadas: Antônio Marcos, Cristiane, Cristina, Gabriel, Kijailson, Lilian, Luiz Carlos e, em especial, Marlete e Sampaio, que se tornaram amigos próximos. Agradeço pelo companheirismo e pelas contribuições – inclusive com materiais para estudo –, durante dias e noites dedicadas aos trabalhos e pesquisas do curso, e também pelos momentos de descontração, nossas tentativas de relaxamento nos momentos de exaustão.

Aos colegas de outros cursos e/ou programas que participaram das aulas com a nossa turma, em especial à Ana Paula, que sempre esteve disposta a contribuir, compartilhando conosco suas experiências.

À coordenadora do PROFLETRAS-UFC, professora Maria Elias Soares, pelo acolhimento e incentivo à nossa turma e pela atenção destinada a nós, principalmente em momentos decisivos para o curso.

Aos funcionários do Programa de Pós-Graduação em Linguística (PPGL-UFC), pela assistência e atenção dedicadas à nossa turma.

Às professoras Mônica de Souza Serafim, Pollyanne Ribeiro Bicalho e Bárbara Olímpia Ramos de Melo, pelo tempo dedicado à leitura e à avaliação, e pelas valiosas contribuições nas bancas examinadoras.

À CAPES, pelo apoio e incentivo financeiro aos nossos estudos, através da manutenção da bolsa.

Aos alunos, professores e gestores das escolas que colaboraram para a realização do curso e da pesquisa, compreendendo sua grande importância, incentivando-me a prosseguir.

Aos amigos Eduardo e Karla, por me ouvirem nos momentos de angústia e sempre me encorajarem durante o curso, e ao amigo Ivan Freitas, pela amizade sincera e pelo apoio nesta pesquisa.

A todos os meus familiares, amigos e amigas que torceram por mim durante os dois anos de curso, me transmitindo mensagens de força para chegar à conquista desse título, mesmo com a intensa rotina de três turnos de trabalho em sala de aula.

“Minha liberdade é escrever. A palavra é o meu domínio sobre o mundo.”

(Clarice Lispector)

RESUMO

A importância do desenvolvimento da competência escrita em nossa sociedade letrada é reconhecida por todos os professores, que vivenciam uma realidade difícil: alunos que se mostram desmotivados a produzirem textos escritos no contexto escolar e que respondem por resultados ainda não satisfatórios nas avaliações diagnósticas e atividades escolares. Nesse sentido, com o objetivo maior de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, esta pesquisa teve como intuito propor uma sequência didática para a produção de texto argumentativo no 9º ano. Seguindo, então, pressupostos teóricos acerca da concepção de escrita como processo (Hayes e Flower, 1981; Vieira, 2005) e do procedimento da sequência didática (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004), esta pesquisa analisou o desempenho de alunos do 9º ano de uma escola da rede pública municipal de Fortaleza, diante de atividades voltadas para o gênero carta de reclamação. A análise dos dados permitiu a identificação de progressos nas produções observadas após a aplicação da sequência didática, comprovando a eficiência do procedimento como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental. Para os professores, torna-se gratificante constatar a evolução dos alunos, motivando-os a continuarem realizando trabalhos que contribuam para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, através do ensino da produção de textos. Para os estudantes deste nível de ensino, é primordial – além de progredirem nessas habilidades – perceberem o avanço em suas produções e concluírem o Ensino Fundamental mais bem preparados para as próximas etapas escolares, conscientes de que a competência escrita, assim como o conhecimento acerca dos gêneros argumentativos, é fundamental para a formação dos indivíduos em uma sociedade letrada.

Palavras-chave: Produção de texto. Escrita. Sequência didática. Carta de reclamação.

ABSTRACT

The significance of writing skill development among our literate society is recognized by all teachers, who have undergone a hard reality: students who seem discouraged to produce written texts, in the school context, and under results without fulfilment in diagnostic evaluations and school activities. In this regard, with the ultimate goal of contributing to the development of writing skills of students, this study aims to propose a didactic sequence for argumentative genre production in 9th grade classes. Following, then, theoretical support based on writing concepts as the process (Hayes & Flower, 1981; Vieira, 2005) and procedure of the didactic sequence (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), this research analyzed the performance of 9th grade students of a municipal public school in Fortaleza city, on activities aimed at textual genre study of complaint letter. Data analysis has made it possible to identify the progress in writing activities observed after practicing didactic sequence, proving the efficiency of the procedure as an option of intervention for text production teaching in Elementary Education. For teachers, it is gratifying to see the progress of students, encouraging them to continue accomplishing tasks that contribute to the development of reading and writing skills through text production teaching. For students at this level of education, it is paramount - beyond having progress in these skills – they realize the advance in their own writing and finish elementary school better prepared for the next school periods, being aware that writing competence, as well as knowledge about argumentative genre is essential for the development of individuals in a literate society.

Keywords: Text Production. Writing. Didactic Sequence. Letter of Complaint.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema da sequência didática	46
Figura 2 – Sequência didática para o 9º ano: síntese dos módulos	68

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Taxas de rendimento dos alunos	62
Gráfico 2 – Resultados obtidos no IDEB 2013	63
Gráfico 3 – Participação geral nas produções	80
Gráfico 4 – Participação da turma durante os módulos	80
Gráfico 5 – Elementos estruturais da abertura do evento nas produções	83
Gráfico 6 – Principais reclamações dos alunos nas cartas	88
Gráfico 7 – Elementos do encerramento do contato nas produções	103
Gráfico 8 – Despedidas dos alunos nas produções finais	105

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	–	Motivação para redigir	34
Quadro 2	–	Tipologias textuais	41
Quadro 3	–	Aspectos tipológicos	44
Quadro 4	–	Produção de textos orais e escritos no 6º ano	54
Quadro 5	–	Produção de textos orais e escritos no 7º ano	55
Quadro 6	–	Produção de textos orais e escritos no 8º ano	56
Quadro 7	–	Produção de textos orais e escritos no 9º ano	57
Quadro 8	–	Gêneros para produção de textos no livro didático adotado para o 9º ano	59
Quadro 9	–	Resumo dos módulos da sequência didática para 9º ano	71
Quadro 10	–	Estrutura composicional da carta de acordo com a produção final de P14 ...	100
Quadro 11	–	Alterações nas despedidas das duas versões da carta de reclamação	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SD	Sequência Didática
SME	Secretaria Municipal de Educação

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO PROCESSO	23
2.1	Produção de texto e dificuldades de escrita no Ensino Fundamental II	23
2.2	O que é escrever / produzir um texto	27
2.3	Redação x Produção de texto	29
2.4	Ensinar a redigir: a escrita como processo	31
2.4.1	<i>Escrita e motivação</i>	33
2.4.2	<i>Ensino da composição escrita como processo</i>	35
3	OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	38
3.1	Tipo textual x Gênero textual	39
3.2	O gênero carta de reclamação	42
3.3	O procedimento Sequência Didática	45
4	O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA	51
4.1	Expectativas de Aprendizagem segundo a SME	52
4.2	A produção de texto nas Expectativas de Aprendizagem	54
4.2.1	<i>Produção de textos orais e escritos do 6º ao 9º ano</i>	54
4.2.2	<i>Considerações para o avanço das Expectativas de Aprendizagem</i>	57
5	A NATUREZA E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA	62
5.1	Contexto da pesquisa	62
5.2	Sujeitos	64
5.3	Materiais	65
5.4	Procedimentos	66
5.4.1	<i>Desenvolvimento da SD e procedimentos de coleta de dados</i>	68
5.4.1.1	<i>Primeira etapa: apresentação da situação e produção inicial</i>	68
5.4.1.2	<i>Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos</i>	70
5.4.1.3	<i>Terceira etapa: produção final</i>	76

6	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II	78
6.1	Participação dos alunos nas atividades da SD	79
6.2	Análise da apropriação do gênero carta de reclamação	81
6.2.1	<i>Elementos estruturais da carta de reclamação: a abertura do evento</i>	<i>82</i>
6.2.2	<i>Elementos estruturais da carta de reclamação: o corpo da carta</i>	<i>87</i>
6.2.3	<i>Elementos estruturais da carta de reclamação: o encerramento do contato....</i>	<i>102</i>
6.2.4	<i>Outras observações acerca da análise do corpus</i>	<i>106</i>
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
	REFERÊNCIAS	118
	APÊNDICE – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	121
	ANEXO A – TIPOS DE CARTA	128
	ANEXO B – CARTA DE RECLAMAÇÃO	130
	ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS	131
	ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS	151

1 INTRODUÇÃO

O desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura e produção de textos escritos, é um fator preocupante para professores no Brasil, especialmente os da disciplina de Língua Portuguesa. Os estudantes deste nível de ensino têm apresentado – conforme podemos constatar nos resultados de avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras¹ – um desempenho aquém do almejado e, em sala de aula, demonstram cada dia menos interesse pela leitura e escrita.

Essa também é a realidade nas escolas da rede pública de ensino de Fortaleza. O nível de aprendizagem dos alunos que concluem o Ensino Fundamental e chegam ao Ensino Médio tem sido bastante questionado e se transformado em alvo de reclamações de professores e gestores. Afirma-se que uma grande quantidade de alunos que ingressam no Ensino Médio ainda podem ser considerados analfabetos funcionais, pois, apesar de saberem ler e escrever, não manifestam pleno desenvolvimento das habilidades de escrita em diferentes contextos e como prática social.

Podemos relacionar essa deficiência ao conceito de *letramento*, muito debatido entre os educadores nas últimas décadas: o termo não diz respeito apenas às habilidades de ler e escrever, mas sim aos usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Ou seja, refere-se aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, os modos como a utilizamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas.

Uma das definições mais bem aceitas no Brasil é aquela apresentada por Soares (2008), que define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. A autora defende que o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados. Assim, o letramento é realizado em sociedade, o que implica utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos. O conceito também compreende a alfabetização como a aquisição da tecnologia da escrita e o letramento como o exercício de competências de uso dessa tecnologia em práticas sociais. Em seus estudos ressalta o fato de

¹ Exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avaliam o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados podem ser consultados no site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>.

que, em geral, a aprendizagem da leitura e da escrita e o desenvolvimento dessas competências nas práticas sociais são diretamente relacionados à escola.

Em virtude da importância dessas competências, não é suficiente nem desejado que o aluno conclua o Ensino Fundamental apenas alfabetizado, mas também letrado, em diversos níveis, dominando as habilidades de leitura e escrita, conhecendo os gêneros textuais e sabendo produzi-los, especialmente aqueles que fazem parte de sua realidade e são mais significativos para a sua formação, inclusive fora da escola.

Desse modo, nesta pesquisa, propomos, por meio da aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), o estudo e a produção de um gênero de caráter argumentativo – carta de reclamação – por o considerarmos relevante para o aluno em sua prática e interação social.

A escolha da tipologia argumentativa e do gênero carta de reclamação deu-se por alguns motivos:

- i) a argumentação possui um papel fundamental na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada;
- ii) a carta de reclamação é um gênero essencialmente argumentativo, que se identifica com a realidade dos alunos, já que enfrentam diversos problemas coletivos e individuais em seu cotidiano, os quais podem vir a ser solucionados com o uso devido e produtivo do gênero;
- iii) os textos argumentativos possuem maior recorrência e são os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior, tais como ENEM, vestibulares, seleções e concursos.

Nossa pesquisa tem, então, por objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos de 9º ano, tendo em vista a grande importância desta para o sucesso nos próximos níveis escolares – Ensino Médio e Ensino Superior – e nas suas práticas sociais. Para tanto, a pesquisa foi realizada com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza. Nossos objetivos específicos foram: a) propor sequência didática para a produção de textos escritos no Ensino Fundamental II, proporcionando a utilização de materiais além do livro didático em sala de aula; b) verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da sequência didática, buscando comprovar a sua eficiência como proposta de ensino de

produção de textos no Ensino Fundamental.

Para desenvolver a competência dos alunos na produção de textos, sobretudo os escritos, foco deste trabalho, convém ressaltar as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa, que norteiam o trabalho com gêneros textuais em sala de aula e certificam que é necessário contemplar em nossas atividades a diversidade de textos e gêneros, não apenas por sua relevância social, mas também porque textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas.

Dentre os objetivos do Ensino Fundamental indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, para o terceiro e quarto ciclos, destacaremos dois: o primeiro refere-se à habilidade de posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais; o segundo, à capacidade de questionar a realidade formulando problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação (PCN, 1998).

Ressaltamos ainda, em consonância com Antunes (2003), que o ensino da língua portuguesa não pode afastar-se do propósito cívico de tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente.

Em vista disso, baseados em nossa experiência pessoal como professora da educação básica, consideramos essencial trabalhar mais intensamente o discurso argumentativo em salas de aula do Ensino Fundamental II, especialmente no último ano, para que os alunos desenvolvam a sua competência escrita em sequências argumentativas. Para os professores, é fundamental fazer análise e avaliação dos textos argumentativos dos jovens, uma vez que desejam formar cidadãos críticos e conscientes.

Entendemos, desse modo, que as habilidades de leitura e escrita, como práticas sociais, são imprescindíveis em nossa sociedade letrada; no entanto, a maioria dos alunos do Ensino Fundamental II, principalmente nas séries iniciais, ainda não revela essa consciência e, na maioria das vezes, leem e escrevem, nas atividades escolares, apenas por obrigação. Ou porque o professor exigiu, ou porque precisa fazer um exercício para nota, ou estudar para uma avaliação; e muitos se negam a realizar até mesmo essas atividades. Ou seja, muitos não sentem o prazer em escrever, daí a importância de instigá-los.

Portanto, a motivação à prática e ao desenvolvimento dessas habilidades tem sido

um grande desafio das escolas. Trabalhar com temas que sejam de interesse dos alunos, considerando seu perfil social e sua faixa etária, é uma alternativa eficaz para atrair a atenção dos aprendizes. Por isso, abordamos um gênero textual próximo à realidade dos alunos e, na proposta de produção, uma temática interessante a fim de que os alunos possam com ela se identificar e da qual tenham conhecimento prévio.

O professor pode preparar esse tipo de trabalho realizando um diagnóstico das dificuldades da turma, feito no dia a dia letivo e na análise de textos produzidos, e conhecendo a realidade da turma e a preferência dos alunos por alguns temas que podem ser discutidos em sala com a participação deles, de modo que possam ativar seus conhecimentos prévios, sentindo-se mais capazes a refletirem e a se posicionarem sobre o que leram.

Defendemos a ideia de que o professor de Língua Portuguesa, sobretudo no Ensino Fundamental, precisa elaborar atividades que, além de considerarem a abordagem dos gêneros textuais, despertem o interesse do aluno, propiciem avanços no desempenho da escrita e instiguem o prazer de aprender a escrever e, na perspectiva do professor, de ensinar a escrever. Por isso, propomos uma sequência didática que busque alcançar essas metas.

Queremos ressaltar que este trabalho visa oferecer uma alternativa ao professor de Língua Portuguesa que deseja melhorar o desempenho de seus alunos na escrita e percebe essa necessidade na escola e na sociedade, tendo o conhecimento de que os professores enfrentam, principalmente na rede pública, inúmeras dificuldades em seu cotidiano profissional. Antunes (2003), em uma reflexão acerca do desafio de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político do aluno, pela ampliação de suas potencialidades comunicativas, reconhece a falta de uma política pública de valorização do trabalho do professor, reduzido quase sempre à “tarefa de dar aulas”, sem tempo para ler, pesquisar e estudar, pois está continuamente “passando” e “repassando” pontos do programa, para depois “cobrar” no dia da prova. A autora defende a ideia de que o professor não é o único responsável por todos os problemas da escola.

Acreditamos que, para que o professor possa conduzir o aluno a desenvolver a competência comunicativa através da produção de textos, é necessário compreender a natureza da linguagem escrita como *processo* que pode ser ensinado e aprendido. De acordo com Vieira (2005), é o conhecimento do processo de redigir que vai auxiliar a fundamentar a didática da escrita e orientar nossas escolhas metodológicas. Precisamos reconhecer o que um redator faz exatamente ao escrever um texto, além de identificar as maiores dificuldades

envolvidas na produção de um texto e os comportamentos dos bons e dos maus redatores.

Nessa perspectiva, considerando os baixos níveis de domínio de leitura e escrita de gêneros textuais que os jovens egressos do Ensino Fundamental apresentam e o fato de que o desenvolvimento de sequências didáticas pode auxiliar no desempenho de habilidades de escrita, de acordo com o gênero estudado, refletimos sobre algumas questões práticas: como ensinar a produção de textos no Ensino Fundamental II focando o ato de redigir como um processo, visto que os estudantes deste nível não têm o hábito de planejar e editar seus textos? A dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental manifestam na produção de textos argumentativos estaria relacionada ao pouco conhecimento sobre a estrutura de uma sequência argumentativa?

No ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, devemos compreender a escrita como um processo de interação verbal, valorizar o seu uso social e motivar nos alunos o prazer de escrever. Nas aulas de produção de texto, é importante propor ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, na medida das necessidades dos aprendizes, tais como: gerar e organizar ideias, planejar o texto, esboçá-lo, editá-lo e publicá-lo à audiência pretendida.

Além disso, acreditamos que o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia pode contribuir para minimizar as principais dificuldades dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência escrita e da construção argumentativa em textos escritos de alunos de 9º ano.

Desse modo, nossa pesquisa abordará o ensino da escrita como um processo, destacando como suporte teórico o trabalho de Vieira (2005).

Além desse, a pesquisa também contou com a valiosa contribuição de trabalhos relacionados ao estudo dos gêneros textuais em sala de aula, da produção de textos no Ensino Fundamental e da sequência didática, dentre os quais destacam-se: Antunes (2003); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004); Marcuschi (2010); Dolz, Gagnon e Decândio (2010); Santos, Riche e Teixeira (2013); Koch e Elias (2014).

A competência escrita e a sequência didática têm sido objeto de estudo de muitos trabalhos acadêmicos que também trataram da produção escrita e de gêneros argumentativos no ambiente escolar, que contribuíram para esta pesquisa.

Pereira (2008), em sua pesquisa de dissertação, analisou a apropriação do *artigo*

de opinião e de marcadores argumentativos por alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola pública de Fortaleza-CE, participantes e não-participantes de uma sequência didática, divididos em dois grupos. Após as análises do *corpus*, verificou que os marcadores argumentativos e as relações discursivas contribuíram para a construção do sentido nas produções dos redatores do grupo participante da sequência, comprovando sua eficiência.

Utilizando-se da mesma metodologia, no que se refere aos grupos *controle* e *experimental*, Melo (2009) investigou a apropriação da carta de reclamação por alunos dos 3º e 4º blocos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em duas escolas públicas municipais de Teresina-PI. Através de análises quantitativas e qualitativas, verificou que o desenvolvimento do tema, os articuladores discursivo-argumentativos e as modalizações, entre outros aspectos, tiveram sua aprendizagem facilitada e contribuíram para a construção do sentido nas produções dos alunos do grupo participante da sequência didática.

Silva (2009), em seu trabalho de dissertação acerca da prática de produção escrita em alunos da 5ª série, buscou desenvolver a habilidade linguística e argumentativa dos alunos por meio da sequência didática voltada para a carta de reivindicação, em uma escola pública de São Leopoldo-RS. Através da análise dos dados feita após as oficinas, foi comprovada a aplicabilidade da intervenção pedagógica proposta aos sujeitos da pesquisa, concluindo que é possível o ensino da argumentação e a apropriação desse gênero a partir da 5ª série.

Na perspectiva do ensino da escrita, Soares (2009) propõe uma reflexão sobre as representações que o professor tem deste ensino e do ato de escrever, analisando relatos de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, na cidade de Teresina-PI. A análise dos dados mostrou que, apesar da presença de práticas antigas do ensino da escrita na escola, os docentes demonstram preocupação com a falta de um trabalho sistemático de produção escrita e interesse em novas práticas com outra representação da escrita e do ensino da escrita, ressaltando a importância da formação do professor.

Por sua vez, Alves (2013), que também se valeu do procedimento da sequência didática, investigou o desenvolvimento do discurso argumentativo na escrita da *carta de reclamação*, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Foram analisados aspectos discursivos e argumentativos das cartas, além de aspectos socioculturais emergentes, que levaram à conclusão de que a argumentação está presente nas produções dos alunos desde cedo e que, com a sequência didática, o texto argumentativo tende a ser mais bem construído pelos alunos.

Com esta pesquisa, pretendemos contribuir para a continuidade do avanço das práticas de ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, sobretudo os argumentativos, trabalhando com dados de alunos do 9º ano de uma escola pública de Fortaleza, no Ceará. Além disso, desejamos acrescentar o presente estudo aos trabalhos desenvolvidos acerca do ensino da escrita que destacam o processo, não apenas o produto, e que analisam o procedimento da sequência didática como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escritos dos estudantes de Ensino Fundamental II.

Pretendemos, também, conduzir a uma reflexão acerca da importância de conscientizar os alunos sobre a importância da escrita e de reconhecê-la como um processo que demanda diferentes habilidades, e de realizar projetos que utilizam atividades além das contidas nos livros didáticos, em que o professor leva em consideração as dificuldades de cada turma. Consideramos as dificuldades encontradas por alunos de uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza. Por isso, refletimos também acerca das condições do ensino da produção textual nesse contexto, analisando o documento que é parâmetro norteador para o ensino no município: as Expectativas de Aprendizagem.

Iniciamos o trabalho com dois capítulos que abrangem os fundamentos teóricos basilares de nossa pesquisa. No capítulo intitulado “A produção de texto no Ensino Fundamental II na perspectiva da escrita como processo”, abordamos conceitos fundamentais para o ensino da produção de textos e da concepção da escrita como processo, além de discutir dificuldades enfrentadas por alunos e professores deste nível de ensino.

No capítulo seguinte, “Os gêneros textuais em sala de aula e a proposta da sequência didática”, abordamos a necessidade de trabalhar com gêneros textuais nas salas de aula do Ensino Fundamental, conforme propõem os PCN, esclarecendo a diferença entre tipologia e gênero textual. Também discutimos sobre o gênero escolhido para a pesquisa (e seu modelo adotado para a análise dos dados), a carta de reclamação, como gênero essencialmente argumentativo, e sobre o procedimento da sequência didática, um dos conceitos basilares para nosso trabalho, que será apresentado como proposta de intervenção para o ensino da escrita.

Em seguida, em “O ensino de língua portuguesa e da produção de textos na rede pública municipal de Fortaleza”, tendo em vista a relevância da prática docente em nossa pesquisa e do contexto em que foi realizada, discutimos acerca da realidade do ensino da produção de textos na rede pública municipal de Fortaleza, analisando especialmente o

documento que serve como parâmetro norteador para o ensino de Língua Portuguesa no município, que escolas e professores devem seguir durante todo o ano letivo, denominado de *Expectativas de Aprendizagem*, e sugerindo mudanças que podem contribuir para o avanço desses parâmetros.

No capítulo posterior, denominado “A natureza e os procedimentos da pesquisa”, descrevemos a metodologia e os procedimentos de coleta de dados que adotamos em nossa pesquisa, realizada em uma escola pública municipal de Fortaleza, refletindo também acerca do contexto e dos sujeitos que dela participaram.

Dedicamos um capítulo, “A sequência didática como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental II”, à análise dos dados coletados, buscando certificar as hipóteses levantadas no início da pesquisa e contribuir com uma proposta de ensino da escrita no 9º ano por meio da SD.

Por fim, em “Considerações Finais”, apresentamos reflexões acerca da experiência proporcionada pela pesquisa e dos resultados obtidos, além de sugestões para o avanço de trabalhos que possam contribuir para o progresso da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental e a continuidade de estudos na área.

Desse modo, este trabalho dirige-se principalmente aos professores de Língua Portuguesa e educadores em geral que valorizam a escrita como um processo de interação verbal e que desejam trabalhar de acordo com a necessidade dos alunos. Acreditamos que a pesquisa oferece propostas e contribuições que visam o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, colaborando especialmente para o avanço dos estudos acerca do ensino da produção de textos argumentativos em turmas de Ensino Fundamental II, por meio da sequência didática.

Para encerrar, salientamos que esta pesquisa se inscreve na área da Linguística Aplicada ao Ensino da Língua e estabelece diálogo estreito com a Linguística de Texto, por valer-se de estudos tanto da argumentação e da escrita quanto de gêneros textuais.

2 A PRODUÇÃO DE TEXTO NO ENSINO FUNDAMENTAL II NA PERSPECTIVA DA ESCRITA COMO PROCESSO

Este capítulo traça um panorama sobre o ensino da produção de texto no Ensino Fundamental II e as principais dificuldades enfrentadas por alunos e professores, sobretudo na rede pública de Fortaleza, além de discutir importantes conceitos relacionados à produção de textos e à concepção da escrita como um processo.

2.1 Produção de texto e dificuldades de escrita no Ensino Fundamental II

A dificuldade dos alunos do Ensino Fundamental quanto às habilidades de leitura e escrita é objeto de vários estudos e discussões na área de Língua Portuguesa. Segundo Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2012), a origem do problema pode estar na dificuldade da escola em ajudar os alunos a construir habilidades de leitura e escrita e seu próprio conhecimento, além da falta de preparo dos professores para a efetiva prática em sala de aula.

O desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental, no que se refere à compreensão leitora e, principalmente, à produção de textos escritos, é fator de grande preocupação de gestores e professores, não apenas da área da linguagem. Os estudantes deste nível têm se mostrado cada vez menos interessados em valorizar e desenvolver a competência discursiva e, conseqüentemente, se mostram menos capacitados a refletirem sobre o que leem e a produzirem textos de gêneros diversos. A maioria dos alunos, na rede pública de Fortaleza, por exemplo, quando são solicitados a produzirem textos escritos em sala, reclamam ou simplesmente dizem que não sabem, antes mesmo de debaterem a proposta².

No Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, a leitura e a escrita ainda não são prioridades, apesar de serem assuntos bastante discutidos e terem a sua importância reconhecida por todos os professores. A maior parte da carga horária da disciplina de Língua Portuguesa, pelo que observamos nas escolas públicas de Fortaleza, ainda é dedicada ao estudo dos conteúdos gramaticais. Ressaltamos que estes também são importantes, contudo

² Esse comportamento é observado em turmas deste nível de ensino, em nosso exercício docente na rede pública de ensino de Fortaleza.

não são suficientes para desenvolver a competência escrita dos alunos.

De acordo com Antunes (2003, p. 88), “toda língua possui, para além da gramática, um léxico variado, que também precisa ser amplamente conhecido, o que significa dizer que a gramática sozinha nunca foi suficiente para alguém conseguir ampliar e aperfeiçoar seu desempenho comunicativo”. A autora, em uma reflexão a respeito de como acontece a atividade pedagógica de ensino do português e do trabalho com a escrita, constata ainda que predomina a memorização pura e simples de regras ortográficas e a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, em que os alunos realizam exercícios de criar listas de palavras ou frases isoladas, sem contexto comunicativo. Além do mais, praticam uma escrita improvisada, isto é, sem planejamento ou revisão, na qual o que conta é somente o fato de realizá-la.

Assim sendo, apesar de tão estudada e tão estimada, a *escrita* como processo – sobre a qual falaremos em seção posterior – ainda não é foco na sala de aula de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental. Podemos observar que a preocupação maior, na rede pública de Fortaleza, está em cumprir o currículo de cada série, ou seja, dos conteúdos que constam no planejamento anual da disciplina, que – em geral – se resumem aos conteúdos e atividades do livro didático adotado na escola. Assim, os exercícios ficam muito restritos à proposta didática ou pedagógica do livro utilizado pelos alunos.

Poucos professores – por diferentes motivos, entre eles a falta de mais tempo para planejamento e de estrutura para execução de projetos – costumam elaborar atividades “extracurriculares”, como costumam ser chamadas aquelas desenvolvidas fora do livro didático; exceto quando se tratam de projetos já sugeridos pela escola (por exemplo, a já tradicional *Semana Cultural*). Há também a preocupação em “acelerar” o ensino dos conteúdos para conseguir concluir o livro didático até o fim do ano letivo; já outros não conseguem fazê-lo, pois precisam retomar conteúdos nos quais os alunos apresentaram mais dificuldades.

Dessa forma, priorizam-se os conteúdos gramaticais, que geralmente são os mais cobrados nas avaliações bimestrais das escolas. O ensino da gramática é necessário, porém não é suficiente para que os alunos desenvolvam a habilidade de redigir textos. Torna-se mais favorável um trabalho que concilie os estudos de leitura (compreensão), escrita (produção), oralidade e análise linguística, como sugerem os PCN. Nossa pesquisa tem como foco a escrita, sobretudo dos alunos de 9º ano.

Ressaltamos que é importante que o professor de Língua Portuguesa também contribua com a motivação de seus alunos, isto é, que possa estimular e instigar o interesse pelos textos de diferentes gêneros. Realizar atividades diferentes, que estimulem a leitura e a produção de textos, além daquelas já propostas pelo livro didático, pode ajudar a conquistar esse objetivo.

Apesar de o ensino de produção de texto na escola ter avançado muito nos últimos anos, com o trabalho voltado para os gêneros textuais, conforme sugerido pelos PCN – fato observado também em propostas nos livros didáticos –, ainda observamos uma metodologia tradicional no Ensino Fundamental II. O professor apresenta e discute a proposta com a turma, os alunos produzem o texto o mais rápido que podem para se livrar do “dever” (na maioria das vezes sem planejar o que irão escrever, pois repudiam a ideia do *rascunho*) e, quando há tempo disponível, o professor faz a correção dos textos e devolve aos alunos com alguns apontamentos – que podem nem ser lidos.

Por isso, entendemos que ainda é válido e necessário tentar inovar e motivar, realizar atividades que desenvolvam mais a competência discursiva dos alunos, com exercícios que trabalhem as dificuldades de cada turma, que podem ser diferentes até mesmo em turmas da mesma série. Quando falamos em inovação e motivação, nos referimos não só aos alunos, mas também aos professores, que precisam de incentivo do mesmo modo dentro de sala, para realizar um trabalho sempre satisfatório e contínuo.

Considerando que um dos principais objetivos do nosso trabalho é propiciar um avanço no desempenho da competência discursiva dos alunos de 9º ano, precisamos compreender as dificuldades no processo de redigir que observamos nas turmas desta série, como professores regentes de Língua Portuguesa na rede pública de Fortaleza.

É preciso, antes de tudo, reconhecer que a competência discursiva é uma das mais exigidas em nossa sociedade letrada, pois estamos sempre rodeados de textos escritos ou sendo solicitados a escrevê-los; e isso deve ser mais valorizado nas aulas de Língua Portuguesa. Cabe à escola desenvolver essa competência, ensinando os alunos a escreverem textos diversos em norma culta.

Como não têm o hábito de redigir textos, os alunos acumulam muitas dificuldades na produção escrita, desde o início do Ensino Fundamental II, e chegam ao 9º ano com problemas considerados básicos e muitas vezes mal preparados para desenvolverem textos

bem escritos e coesos. O ensino da produção textual passa a ser mais valorizado e cobrado no Ensino Médio, em virtude da proximidade do ENEM e dos vestibulares. No entanto, a preparação dos alunos em relação a essa capacidade deve começar desde o início da Educação Básica, com atividades de leitura e escrita todos os dias, para que os alunos não cheguem ao Ensino Médio com defasagem na aprendizagem de produção de textos escritos.

De acordo com nossa experiência na turma com a qual realizamos a pesquisa, fizemos alguns apontamentos acerca das principais dificuldades observadas nos textos produzidos pelos alunos, considerando que, “se o texto (oral ou escrito) é uma materialização da linguagem, é por meio dele que podemos detectar os problemas e as dificuldades dos alunos em relação ao nível de conhecimento esperado em um determinado ano” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 26).

Ao realizar uma avaliação geral dos textos produzidos³, constatamos que, mesmo cursando o último ano do Ensino Fundamental, os alunos apresentam sérias dificuldades na escrita, tanto em relação à estrutura e à organização do texto quanto à ortografia e à pontuação. Esse tipo de reclamação é constante entre os professores do Ensino Fundamental, principalmente na rede pública, e necessita de intervenção em vários aspectos.

Observamos também muitos problemas relacionados à paragrafação e à delimitação dos períodos. A pontuação é uma das dificuldades mais recorrentes nos textos, assim como os erros ortográficos. Os alunos de 9º ano vêm acumulando essas deficiências desde o início do Ensino Fundamental II e, por isso, elas se tornam mais evidentes ao final dele, pois nesta etapa os alunos já deveriam escrever sem sérias dificuldades.

A capacidade de adequação ao gênero proposto e à norma culta da língua também preocupa muitas vezes, por isso é essencial que a escola dê atenção ao estudo dos aspectos constitutivos dos gêneros que o aluno produzirá, além de contextualizar o uso social destes, e evidenciar as situações em que se deve utilizar a norma culta da língua, considerando também a variedade linguística.

Ao produzirem textos argumentativos, percebemos também a dificuldade dos alunos ao relacionar os argumentos ou articular as orações. Os textos demonstram uso insuficiente dos elos coesivos, isto é, os alunos nem sempre demonstram saber utilizar conectivos adequados ao estabelecimento de relações sintático-semânticas cabíveis ao

³ Em uma das atividades do segundo bimestre do ano de 2014, os alunos produziram textos no formato do gênero *artigo de opinião*, que foram analisados pela professora pesquisadora.

contexto. Nesse tipo de texto, também constatamos dificuldades com a estrutura argumentativa: os alunos não evidenciam saber organizar adequadamente a tese defendida, os argumentos, os contra-argumentos e, finalmente, a conclusão referente ao propósito comunicativo do gênero produzido.

Em outro âmbito, uma das grandes dificuldades enfrentadas por alunos e professores é a falta de tempo disponível em sala de aula para dedicar à produção de textos. Na rede pública de Fortaleza, são apenas 4 (quatro) aulas de Língua Portuguesa por semana, que se mostram insuficientes para abordar o ensino da compreensão leitora, da produção de textos (orais e escritos) e da análise linguística. Assim, os alunos têm pouco tempo para aprender a dominar os aspectos constitutivos dos gêneros, esclarecer as dúvidas durante o processo de redigir e o professor, por sua vez, possui pouco tempo para acompanhar e avaliar todos os textos, pois têm em média 30 (trinta) a 40 (quarenta) alunos por turma.

Superar as dificuldades na produção de textos, sobretudo os escritos, não é uma tarefa fácil. Ainda segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), a complexidade da atividade de escrita justifica o caráter longo e árduo de sua aprendizagem. Os obstáculos e as tensões que geram participam da dinâmica da aprendizagem e, ao ultrapassá-los, o aprendiz constrói o sistema da escrita e se apropria das práticas textuais.

Com o objetivo de elucidar e reduzir as principais dificuldades dos alunos de 9º ano ao produzirem textos escritos, nas atividades propostas em nossa sequência didática, buscamos tratar a escrita não apenas como um produto final, mas como um processo, conforme relataremos posteriormente.

Veremos, nas subseções seguintes, fundamentos básicos a respeito da escrita e da produção de textos, sobretudo no Ensino Fundamental, além do ensino da composição escrita como um processo.

2.2 O que é escrever / produzir um texto

Muitos estudos pretendem encontrar uma definição para o ato de escrever, o que não é uma tarefa fácil, pois a escrita não é somente uma atividade mecânica, com apenas um conceito. Pode ser compreendida, entre outras ideias, como uma atividade de interação verbal. Para Marcuschi (2010a, p. 26):

A **escrita** seria um modo de produção textual-discursiva para fins comunicativos com certas especificidades materiais e se caracterizaria por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos de ordem pictórica e outros (situa-se no plano dos letramentos). Pode manifestar-se, do ponto de vista de sua tecnologia, por unidades alfabéticas (escrita alfabética), ideogramas (escrita ideográfica) ou unidades iconográficas, sendo que no geral não temos uma dessas escritas puras. Trata-se de uma modalidade de uso da língua complementar à fala. (*grifo do original*)

O autor apresenta uma definição acerca da escrita e estabelece a distinção entre *fala* e *escrita*, considerando esta complementar àquela, pois a distinção entre as duas modalidades da língua contempla aspectos sonoros e gráficos. Já de acordo com Koch e Elias (2014), a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada: linguística, cognitiva, pragmática, socio-histórica e cultural. Além disso, segundo as autoras, é bastante presente em nossas vidas, pois somos constantemente solicitados a produzir ou a ler textos escritos em diversas situações do dia-a-dia.

Nossa pesquisa é focada na concepção de escrita que a compreende como processo de interação verbal, na qual o produtor do texto pensa no que vai escrever e para quem vai escrever, ativando seus conhecimentos e sendo capaz de ler, reler e reescrever o que produziu.

Essa concepção considera a interação escritor-leitor, isto é, não trata a escrita apenas do ponto de vista do escritor (restringindo-a à expressão do seu pensamento) ou da língua (concebendo-a como a apropriação das regras gramaticais).

De acordo com Koch e Elias (2014), a escrita demanda da parte de quem escreve a utilização de várias estratégias, a saber:

i) ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);

ii) seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão;

iii) “balanceamento” entre informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;

iv) revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Consideramos importante para a prática dos professores de Língua Portuguesa, desde o início do Ensino Fundamental II, avaliar se os alunos utilizam-se dessas estratégias em suas produções e, inclusive, estimulá-los a fazê-lo.

Após concordar com a ideia da escrita como processo de interação verbal e indicar as estratégias que ela demanda, vale ressaltar a função de *registro* que ela possui, permitindo que os indivíduos registrem informações que considerem importantes e as recuperem de acordo com as suas necessidades.

De acordo com Olson (1997, p. 14), “a escrita não produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registro escrito pode permitir que se faça algo antes impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar e assim por diante”.

Relacionamos, pois, o ato de escrever ao de produzir textos, uma vez que, em nossa vida social, escrevemos textos, não frases soltas ou descontextualizadas. Por isso, é essencial que o aluno compreenda a importância de desenvolver a competência escrita e que o professor valorize o ensino da produção de textos escritos.

Em razão de percebermos que a produção de texto na escola, principalmente no Ensino Fundamental, é bastante relacionada ao termo *redação*, consideramos necessária uma reflexão acerca dos dois termos, que será abordada na subseção seguinte.

2.3 Redação x Produção de texto

A prática de produção de textos na escola continua sendo bastante associada ao termo *redação*. Muitos professores de língua materna apenas solicitam que os alunos escrevam uma redação sobre determinado tema. Dessa forma, além de ignorarem o trabalho com gêneros textuais sugerido pelos PCN, deixam de esclarecer para o aluno pontos essenciais na produção de textos escritos, tais como:

- a) para quem ele irá escrever;
- b) sobre o que ele irá escrever;
- c) com que objetivo ele irá escrever;
- d) em que formato ele deverá escrever (gênero).

O aluno, por sua vez, ao ser solicitado para fazer uma redação, preocupa-se com questões menos essenciais, como: “vale nota?”; “quantas linhas no mínimo?”; “precisa de título?”. E, ao escreverem, pensam apenas em atingir esses objetivos, desvalorizando a riqueza da produção escrita e os aspectos comunicativos que ela envolve.

A palavra *redação* também é bastante associada, em nosso país, às avaliações para acesso ao Ensino Superior – como o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e os vestibulares – e aos exames de concursos públicos.

Os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em sua maioria, já adotam o termo “produção de texto” e procuram seguir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em relação ao ensino de gêneros. Mas qual seria a diferença entre *redação* e *produção de texto*?

Geraldi (1997) afirma que na “produção de texto” produzem-se textos para a escola e na “redação” produzem-se textos na escola. Essa distinção vem do fato de que a produção de texto é entendida como uma forma de avaliação da escrita, não como uma prática social.

Ainda segundo o mesmo autor, o texto (oral ou escrito) é construído materialmente com palavras, organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido somente é compreensível na unidade global do texto – que, por sua vez, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Ressalta, ainda, que:

Conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para este diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo deste diálogo contínuo: com textos e com leitores. Substituir “redação” por produção de textos implica admitir este conjunto de correlações, que constitui as condições de produção de cada texto, cuja materialização não se dá sem “instrumentos de produção”, no caso os recursos expressivos mobilizados na construção. (GERALDI, 2011, p. 22)

O autor também defende que, para produzir textos escritos, o aluno necessita fazê-lo dentro de uma situação real de comunicação, não apenas como uma tarefa escolar através da qual o professor irá avaliá-lo.

Assim, entendemos que a *redação* remete mais a uma tarefa escolar e a *produção de texto*, a uma atividade mais produtiva socialmente e menos escolarizada, na qual o aluno tem consciência sobre o que dizer, como dizer e para quem vai dizer. É essa produção que

valorizamos em nossa pesquisa e prática em sala de aula com nossos alunos durante a aplicação das atividades. Estas, por sua vez, foram realizadas de acordo com as dificuldades dos alunos, sobre as quais falaremos na próxima seção.

2.4 Ensinar a redigir: a escrita como processo

Nesta seção, com base principalmente nos estudos de Vieira (2005), discorreremos acerca da complexidade do ato de redigir, destacando a necessidade de motivar a escrita na escola, com seus usos sociais, e do ensino da composição escrita como um processo.

Faz-se necessário mencionar que os modelos de ensino centrados no processo consideram a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos, tais como: planificação, organização, textualização e revisão⁴. Estes modelos enfatizam o ensino de distintas estratégias cognitivas e metacognitivas orientadas para desenvolver e regular estes subprocessos, dentro de um contexto determinado pela sua finalidade comunicativa (RODRIGUES, 2012).

Entre os modelos de processo de escrita, temos primeiramente o modelo de Hayes e Flower (1981), que o compreendem como um conjunto de processos cognitivos que os escritores organizam durante o ato de escrever. Os autores destacam que esses processos possuem uma organização hierárquica, mas não há uma linearização rigorosa, pois cada processo pode se incorporar dentro de qualquer outro.

Segundo os autores, a escrita é um processo de pensamento direcionado a um determinado objetivo, guiado pelo conjunto de metas crescentes estipuladas pelo escritor, que cria os seus próprios objetivos, considerando o propósito comunicativo.

O modelo de Hayes e Flower, que influenciou outros autores de modelos de escrita processual, inclusive Vieira (2005), aponta para a existência de três componentes no Processo de Escrita:

⁴ Hayes e Flower (1981) apresentam três componentes dentro do processo de escrita, incluindo a organização dentro da *planificação*; já Kato (1998) separa a *organização* dos demais componentes, vindo após a *geração* de ideias.

- a. a *Memória a Longo Prazo (MLP)*, que diz respeito aos conhecimentos prévios do escritor em relação ao tema, ao tipo de texto, ao destinatário e à tarefa. Ele considera todos os conteúdos relevantes armazenados na memória do escritor, especialmente acerca do conhecimento do tema, da informação que deseja transmitir e à audiência do texto, pois a partir daí poderá fazer suas escolhas relativas ao léxico e à linguagem, por exemplo;
- b. o *Contexto de Produção do Texto*, que também diz respeito ao tema, ao destinatário e ao objetivo do texto, que o escritor considera ao realizar sua tarefa de escrita;
- c. o *Processo de Escrita*, que pode ser subdividido em mais três componentes: a *planificação*, quando o escritor escolhe e organiza as informações mais relevantes de sua memória de acordo com o destinatário e o tipo de texto; a *textualização*, que é o próprio processo de escrita, quando as ideias se transformam em texto; e a *revisão*, quando o escritor avalia, corrige e altera o que escreveu, importante para torná-lo mais adequado.

Todos esses componentes são acionados pelo escritor durante o processo e são importantes para a composição do texto, já que o processo de escrita não pode começar apenas no momento em que colocamos as ideias no papel.

Também influenciada pelo modelo de Hayes e Flower, Kato (1998) discute acerca da natureza da leitura e da escrita e sobre as visões processuais da escrita, apresentando modelos de Hayes e Flower e dialogando a respeito de suas limitações, fazendo inclusive algumas reformulações, que podem ser conferidas em sua obra *No mundo da escrita – Uma perspectiva psicolinguística*.

Segundo a autora, o primeiro componente da escrita é a *geração*: extrair informações da memória de longo termo para a tarefa dada, de acordo com o tópico e o leitor pretendido. A seguir, vem a *organização*, quando selecionamos o material mais relevante e organizamos em um plano textual. Os componentes seguintes são a *editoração* e a *revisão*, que tem a função de examinar o que foi produzido pelo redator, analisando: falhas de convenção de escrita; imprecisão de significado; acessibilidade para o leitor e aceitabilidade pelo leitor. Já o componente *monitor* coordena todos os processos, especialmente as atividades de gerar e de editar.

De acordo com Kato (1998, p. 97), “a escritura é bem-sucedida se o redator consegue traduzir suas intenções ilocucionárias, proposicionais e perlocucionárias de forma que o leitor possa recuperá-las sem dificuldade”. Dessa forma, deve sempre estar claro para o escritor o propósito comunicativo do texto e a sua audiência.

Focando, também, o processo no ensino da escrita, Vieira (2005) compreende a escrita como um instrumento básico de comunicação e de ensino e aponta importantes aspectos que precisam ser focalizados na escola, com os quais concordamos e buscamos seguir em nossa pesquisa, conforme apresentaremos nas subseções a seguir⁵.

2.4.1 Escrita e motivação

A autora levanta uma reflexão sobre a necessidade de motivar a escrita na escola, afinal, na vida cotidiana, essa prática permeia todas as nossas atividades e é cada vez mais indispensável. Todavia, na escola, os atos de escrita apresentam uma imensa defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Na maioria das vezes, os alunos escrevem sem muitas instruções e sem um destinatário concreto além do professor, que basicamente corrige os erros de gramática e ortografia dos textos produzidos. Fica o nosso questionamento: será que isso é suficiente para que eles desenvolvam a habilidade de escrever?

Apesar de muitas abordagens e contribuições pedagógicas que trabalham os usos sociais da escrita e o ato de redigir em função de uma audiência para o texto ou de um propósito comunicativo terem avançado, essas ideias permanecem distantes de nossa realidade de ensino.

Motivar não é fácil, mas é necessário. Principalmente na era digital, quando as tecnologias tomam a atenção dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, dão novas funções para a escrita. Segundo a autora, os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar uma tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela; controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita. Segundo Vieira (2005, p. 73):

A ideia é que quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento será mais alto. Assim, todo redator, do principiante ao profissional,

⁵ Na obra *Escrita, para que te quero?* a autora discute, em seis tópicos, diferentes motivações para escrever na escola, para, em seguida, falar sobre o ensino da produção de textos focado no processo. Sintetizaremos esses dois temas nas próximas subseções.

deve ser encorajado a apropriar-se de seu texto, usando a escrita para expressar sua compreensão pessoal dos assuntos e para buscar seus próprios propósitos acadêmicos e sociais.

Para nós, parece uma tarefa difícil, mas é necessário tentar, especialmente nas escolas da rede pública, onde os alunos, supostamente, enfrentam mais dificuldades e sentem que têm menos oportunidades de conquistar a competência discursiva, para alcançar sucesso acadêmico e profissional.

Apresentaremos, a seguir, uma síntese do quadro de motivação e envolvimento na produção escrita proposto por Vieira (2005), cujos principais pontos seguimos em nossa pesquisa, de acordo com as possibilidades e dificuldades verificadas na turma, considerando a sequência didática que foi aplicada.

Quadro 1 – Motivação para redigir

ELEMENTOS BÁSICOS	PRINCÍPIOS E PRÁTICAS	EFEITOS GERADOS
Competência, assistência e controle	Encorajar a apropriação do texto e compartilhar atos de escrita ao aluno (o prazer e as dificuldades).	Engajamento mais alto na leitura e na escrita > maior competência e controle.
Tempo	Ampliar períodos para escrever, se possível diariamente.	Maior competência e controle
Propriedade	Controlar a situação de escrita e a tarefa, selecionando e focalizando: temas, audiência, gênero, voz (opiniões) e propósitos comunicativos, em situações reais de escrita.	Domínio sobre o texto e maior prazer na escrita.
Resposta	Compartilhar textos e trabalhar em pequenos grupos	Oportunidade de trocar e comentar textos com os colegas.
Complexidade da tarefa	Propor tarefas que doseem conteúdo (assunto), forma (gênero) e função (propósito do texto).	Confiança no sucesso, estímulo à percepção da competência.
Percepção abrangente do processo de redigir	Focalizar em separado processos de composição e transcrição: ideias/ortografia e gramática.	Reforço da experiência de sucesso e de competência percebida.

Fonte: Adaptado de Vieira (2005).

Além desses, a autora aponta outros elementos que podem ser úteis para ampliar a motivação para escrever:

i) trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, explorando textos de vários formatos disponíveis, pois a leitura contribui mais que o próprio ato de redigir;

ii) integrar a escrita à mão com a escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto;

iii) recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever, como rótulos, listas, anúncios, bilhetes, cartas, notícias, entre outros, indo dos mais simples aos mais complexos; e

iv) buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, explorando atividades em grupos intra e inter-classes, como comunidades virtuais, salas de bate-papo, correio eletrônico, de modo que os estudantes possam comentar e criticar o que foi produzido.

Considerando a relevância de todos esses elementos, ressaltaremos na subseção seguinte a importância do conhecimento da natureza da linguagem escrita enquanto processo que pode ser ensinado e aprendido, de acordo com Vieira (2005).

2.4.2 *Ensino da composição escrita como processo*

Para modificar o quadro do ensino da produção de textos nas escolas, contribuindo para o crescimento da habilidade de escrever dos alunos, Vieira também ressalta a importância de “saber por que é difícil aprender a redigir, quais são as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto, como as crianças escrevem e se desenvolvem como redatoras, quais os comportamentos característicos dos bons e dos maus redatores” (2005, p. 80).

A autora destaca que, para ensinar a redigir, o professor deve reconhecer que a escrita é uma atividade comunicativa que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia-a-dia de uma sociedade letrada. Assim, podemos levar em conta que o ato de redigir não pode ser descontextualizado, sem um propósito comunicativo e um leitor definidos. Por exemplo: em vez de propor a escrita de um texto sobre o tema *Os perigos da cólera*, seria preferível para os alunos um tema mais objetivo e com uma utilidade prática, como: *Redija um texto de instruções sobre como se prevenir da cólera, para ensinar às pessoas de seu bairro maneiras de evitar a doença*. Portanto, convém destacar que “a

consideração da funcionalidade da escrita é, assim, indispensável para despertar o prazer de escrever” (VIEIRA, 2005, p. 81).

De fato, os alunos de Ensino Fundamental questionam bastante o objetivo dos textos que são solicitados a escrever e demonstram muitas dúvidas sobre como escrever e como começar o texto; logo, se enxergarem uma função social para eles a escrita se tornará menos difícil e mais acessível, pois podem simular a situação de comunicação proposta.

Dentro da abordagem da escrita como processo, destacaremos o fato de que os componentes da escrita envolvem operações mentais de natureza diferente e conflitante: de um lado, a preocupação com a correção formal, grafia, aparência do texto; do outro, a busca das ideias, a luta com palavras e construções que prejudica a forma final do texto. Além da oposição entre a velocidade do pensamento e da lentidão da escrita. Isso explica o fato de que, por se preocuparem muito com a avaliação do professor em relação à correção gramatical e ortográfica, muitos alunos deixam a desejar na composição do texto.

Por isso, consideramos de extrema importância a constatação de Vieira (2005, p. 85):

A solução pedagógica para lidar com estas duas faces contraditórias da escrita é separar as duas atividades: primeiro levar o aluno a compor, sem se preocupar com a transcrição; depois orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto). Estas colocações já nos permitem rever os critérios de avaliação de redações, mostrando-nos como estamos equivocados quando elegemos a correção gramatical e a ortografia como metas principais para a habilidade de redigir.

Com isso, podemos refletir acerca da necessidade de mudanças nos critérios de avaliações dos textos dos alunos do Ensino Fundamental; não devemos considerar apenas aspectos gramaticais e ortográficos, que são uma parte do processo, mas valorizar a construção do texto. É essencial observar aspectos “mais diretamente relacionados com a capacidade textual, como a seleção e organização das ideias, a manutenção do assunto, a progressão temática e o manejo de recursos de coesão” (VIEIRA, 2005, p. 85).

Segundo a mesma autora, no processo de produção textual, conciliam-se exigências de natureza e níveis diferentes, já que o redator realiza operações diversificadas, como: gerar ideias, produzir e revisar o texto, momento em que se coloca na posição de autor e de leitor. Em vista desses subprocessos, não se deve tratar a escrita como um produto e atentar apenas para o texto final do aluno, mas reconhecê-la como um processo que exige

várias habilidades, por isso é uma atividade difícil.

Mas como ensinar a redigir nessa abordagem? De acordo com Vieira (2005, p. 86), “na abordagem da escrita como processo valorizam-se mais as operações e habilidades necessárias à elaboração do texto, do que o produto final obtido”. Desse modo, ensinar a redigir precisa envolver atividades de leitura (para gerar ideias), seleção das ideias, edição e revisão do que se escreve, sem dispensar a produção do texto completo, para que a escrita não seja percebida pelos alunos como uma atividade fragmentada.

Além de rever os critérios de avaliação dos textos dos alunos e valorizar as diferentes habilidades que a escrita envolve, também é importante ampliar a frequência com que eles redigem, pois, para aprender a redigir, é preciso escrever com assiduidade. Portanto, trabalhamos com exercícios de escrita na maioria dos módulos da sequência didática aplicada. Acentuamos, também, atividades de leitura e debates sobre os textos lidos, pois o hábito da leitura também contribui para a capacidade de redigir, além de estimular o prazer em ler e, dessa forma, aprender sobre as convenções de escrita.

Acerca da apreciação dos textos pelo professor, Vieira (2005) afirma que as correções feitas na versão final do texto não ajudam a melhorar a escrita; portanto, o feedback deve ser dado durante o processo de escrita, com anotações no próprio rascunho, não no texto final. Essa é uma das maiores dificuldades dos professores do Ensino Fundamental, pois geralmente as turmas possuem cerca de 30 (trinta) a 40 (quarenta) alunos, o que torna esse trabalho árduo, além de improvável. Ainda assim, pretendíamos acompanhar os alunos durante a composição do texto e fazer as intervenções que julgássemos necessárias, na medida do possível, inclusive de forma coletiva, de acordo com as dificuldades que foram observadas.

É importante destacar que, durante as atividades de escrita na escola, devemos trabalhar as atitudes de um bom redator: o planejamento do texto, a releitura durante a elaboração do texto, a revisão do texto e a consciência da sua audiência. Assim, poderemos formar bons redatores e constatar (com nossos alunos) que a produção de textos não é apenas questão de dom ou de inspiração para escrever.

Dessa forma, buscamos valorizar o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, conforme orientam os PCN, escolhendo um gênero – carta de reclamação – e uma temática próximos à realidade dos alunos, por meio do procedimento sequência didática, temas sobre os quais debateremos no capítulo seguinte.

3 OS GÊNEROS TEXTUAIS EM SALA DE AULA E A PROPOSTA DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A proposta dos PCN em fundamentar o ensino de língua materna nos gêneros do discurso⁶ desencadeou uma significativa atividade de pesquisa com os objetivos de descrever uma diversidade considerável de gêneros a partir dos textos que os atualizam e apresentar sugestões didáticas para o uso dos textos como exemplares e fonte de referência de determinado gênero (KLEIMAN, 2010).

Os professores de Língua Portuguesa precisam considerar esses objetivos em seu planejamento letivo e em sua prática em sala de aula, dia a dia. O trabalho com gêneros textuais é primordial para a formação dos alunos do Ensino Fundamental, não apenas porque consta nos PCN, mas por contribuir para o aprendizado e o reconhecimento dos gêneros que circulam em práticas sociais dentro e fora da escola.

Segundo Antunes (2009), cabe à escola a responsabilidade de promover nos alunos o conhecimento sobre gêneros textuais. Para a autora, conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural e a escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento, daí a sua importância.

Nesse contexto, vale ressaltar de forma breve o conceito de gênero defendido por Marcuschi, com o qual estamos em concordância nesta pesquisa.

Marcuschi (2010b) defende a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. Segundo o autor, “os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (2010b, p. 20). Isto posto, devemos sempre considerar suas funções comunicativas e constatar a explosão de novos gêneros, tanto orais como escritos, com a fase de “cultura eletrônica” que estamos vivendo, especialmente com o elevado crescimento do acesso ao computador, à internet e às redes sociais. Isso se torna ainda mais evidente quando trabalhamos com crianças e adolescentes.

⁶ Ainda que reconheçamos a distinção que possa ser feita entre os termos *gêneros do discurso* e *gêneros de texto*, conforme salienta Rojo (2005), neste trabalho tomamos as expressões como equivalentes.

Temos, portanto, o surgimento de novos gêneros textuais encontrados em nossas atividades comunicativas diárias, tais como: telemensagens, videoconferências, e-mails, bate-papos virtuais (chat), aulas virtuais, entre outros, que não são absolutamente novos, pois podemos dizer que houve uma inovação de gêneros já existentes, proporcionada pela tecnologia. Por exemplo, o e-mail (mensagem eletrônica) assemelha-se às formas das cartas e bilhetes, que podem ser considerados seus antecessores (cf. PAIVA, 2004).

Marcuschi (2010b) ressalta que, embora os gêneros se caracterizem por aspectos sociocomunicativos e funcionais, não devemos desprezar a forma, pois em alguns casos ela poderá determinar o gênero, assim como em outros quem pode determiná-lo é a função ou o suporte.

O autor também destaca a diferença entre *tipo textual* e *gênero textual*, a qual consideramos indispensável esclarecer aos estudantes desde o Ensino Fundamental e que, preferencialmente, já deve ser de conhecimento dos alunos de 9º ano, foco de nossa pesquisa. Essa distinção será discutida na seção seguinte.

3.1 Tipo textual x Gênero textual

De acordo com Marcuschi (2010b), a distinção entre *tipo textual* e *gênero textual* é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual. De fato, especialmente no Ensino Fundamental II, deparamos frequentemente com a “confusão” dos alunos em relação a esses dois conceitos e é essencial identificar com eles essa diferença.

Percebemos que os alunos de Ensino Fundamental, inclusive no 9º ano, são mais familiarizados com a noção de tipo textual (as mais conhecidas por eles são: narração, descrição e argumentação), logo podemos partir dessa definição para esclarecer o que são os gêneros textuais, sendo fundamental compreendê-los como “formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos” (MARCUSCHI, 2010b, p. 26), visando mediar a aprendizagem dessa ideia pelos estudantes.

Para isso, consideramos as definições apresentadas pelo autor:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (2010b, p. 23-24)

Dispondo dessas duas noções, cada professor pode encontrar a maneira mais simples e compreensível de tornar clara essa diferença para os alunos. O importante é não deixar de fazê-lo, preferencialmente desde o início do Ensino Fundamental II (6º ano), retomando o conceito a cada ano. Os alunos precisam reconhecer, também, que não podemos nos comunicar verbalmente a não ser por algum texto e, conseqüentemente, por algum gênero.

Convém ressaltar que pode ocorrer que o mesmo gênero realize dois ou mais tipos textuais. Segundo Marcuschi (2010b), um texto é em geral tipologicamente variado (heterogêneo). Os alunos do 9º ano já devem ser orientados a perceber a presença de mais de uma sequência em um mesmo gênero. Por exemplo: uma carta pessoal pode conter uma *narração* de algum acontecimento e a *descrição* de alguma situação ou algum lugar.

Desse modo, não há uma dicotomia entre *gênero* e *tipo textual*, e sim uma relação de complementaridade: todos os textos realizam um gênero e todos os gêneros realizam sequências tipológicas diversificadas (MARCUSCHI, 2008).

O autor destaca que “entre as características básicas dos tipos textuais, está o fato de eles serem definidos por seus traços linguísticos predominantes. Por isso, um tipo textual é dado por um conjunto de traços que formam uma sequência e não um texto” (2010b, p. 28). Assim, quando designamos a tipologia a qual um texto pertence, não nomeamos o gênero e sim a sequência que é predominante nele.

Acreditamos que através de exemplos concretos dos gêneros, materializados nos textos estudados durante o ano letivo e, principalmente, em sequências didáticas aplicadas de acordo com a realidade de cada turma, essa aprendizagem se torne ainda mais acessível e

prática.

Ainda acerca dos tipos textuais, Santos, Riche e Teixeira (2013, p. 35) certificam que “a tradição escolar costuma enfatizar a análise das tipologias textuais, em vez de focar nos gêneros”. Segundo as autoras, apesar das recentes mudanças nos livros didáticos, muitos professores continuam abordando as tipologias como sinônimos de textos; todavia, precisamos esclarecer para os alunos que os textos são organizados conforme uma tipologia predominante, mas podem conter mais de um em sua constituição, conforme mencionamos.

Nesta pesquisa, consideramos o quadro proposto pelas autoras para classificação das tipologias textuais – com destaque para a argumentativa, em virtude do gênero a ser estudado na sequência didática –, cuja síntese apresentaremos a seguir:

Quadro 2 – Tipologias textuais

Características das tipologias	Objetivo e temática	Marcas linguísticas em destaque
Descrição	Identificar, localizar e qualificar seres, objetos, lugares, apresentando características físicas ou “psicológicas”.	Substantivos, adjetivos e advérbios; verbos no presente ou pretérito imperfeito do indicativo.
Narração	Relatar fatos, acontecimentos, ações, numa sequência temporal.	Verbos, advérbios e conjunções; verbos no presente ou pretérito perfeito do indicativo.
Exposição	Discutir, informar ou expor um tema, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Argumentação	Defender ponto de vista, opinião, por meio de argumentos, numa organização lógica, mostrando relações de causa/efeito, contraposição etc.	Operadores discursivos (conjunções, preposições e expressões denotativas), modalizadores, verbos no presente do indicativo.
Injunção	Dar ordens, apresentar regras e procedimentos a serem seguidos.	Verbos com valor imperativo (mesmo que não estejam no modo imperativo, mas no infinitivo), pronomes (você, vocês).

Fonte: SANTOS; RICHE; TEIXEIRA, 2013, p. 36-37.

Destacamos essa proposta de classificação por considerá-la mais acessível e objetiva para ser utilizada pelos professores de Ensino Fundamental II. Em nossa sequência

didática, trabalhamos a tipologia argumentativa, visando o estudo da carta de reclamação, assunto da próxima seção.

3.2 O gênero carta de reclamação

O gênero *carta* é um dos mais antigos em nossa sociedade e possui uma estrutura fácil de ser identificada pelos usuários da língua. Alunos, pais de alunos, enfim, toda a comunidade escolar já teve contato com esse gênero textual ou tem conhecimento a respeito deste. Sabe-se que a carta permite um diálogo não imediatizado entre os indivíduos, uma vez que há distância de espaço e de tempo entre o escritor e o destinatário.

Em nossas práticas sociais, a carta pode atender a objetivos diversos. Através dela, podemos nos comunicar com pessoas próximas a nós (familiares, amigos, companheiros) ou mais distantes de nós (empresas, autoridades) e não nos referimos apenas à distância, e sim ao grau de intimidade. Por isso, podemos afirmar que há vários tipos de cartas, que podemos perceber ao nosso redor, como a carta pessoal, a carta de solicitação, a carta de reclamação e a carta do leitor, para ilustrar alguns exemplos.

Desse modo, as várias possibilidades de uso das cartas remetem a distintos campos de atividades: a propaganda, os negócios, a correspondência pessoal. Essas categorias demonstram o papel que a carta representa na interação social. Nessa perspectiva, podem ser analisados como subgêneros do gênero carta (MELO, 2009).

Em seu estudo sobre o gênero, Melo (2009, p. 63), que também trabalhou com a carta de reclamação em sua pesquisa, também destaca que:

[...] a carta, com sua comunicação direta entre dois indivíduos dentro de uma relação específica em circunstâncias específicas, pode ser um meio flexível no qual muitas das funções, relações e práticas institucionais podem se desenvolver. [...] a própria natureza do funcionamento sociocomunicativo da carta – uma comunicação direta entre duas partes (remetente e destinatário); a confiabilidade conferida ao documento; a possibilidade da interlocução (da troca); a construção de relacionamentos (sociais) específicos em circunstâncias específicas – parece ter criado condições para a emergência de novas práticas comunicativas ou, dito de outro modo, de novos usos sociais da escrita para responderem às necessidades comunicativas demandadas.

Considerando que a situação comunicativa a ser realizada em nossa pesquisa visa o registro de uma reivindicação dos alunos acerca de um problema enfrentado na escola,

optamos pelo gênero *carta de reclamação*. A escolha também foi motivada pelo fato de que:

- i) a argumentação possui um papel fundamental na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada;
- ii) a carta de reclamação é um gênero essencialmente argumentativo, que se identifica com a realidade dos alunos, já que enfrentam diversos problemas coletivos e individuais em seu cotidiano, os quais podem vir a ser solucionados com o uso devido e produtivo do gênero;
- iii) os textos argumentativos possuem maior relevância e são os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior, tais como ENEM, vestibulares, seleções e concursos.

Acreditamos que, ao praticar a produção de textos pertencentes a esse gênero, os alunos poderão, além de dominá-lo, utilizar os conhecimentos adquiridos em sua realidade dentro e fora da escola. Assim, podemos exercitar os aspectos constitutivos desse tipo de texto, as principais dificuldades dos alunos ao redigir e também a argumentação.

Para Marcuschi (2008, p. 219), “a questão do agrupamento dos gêneros é importante, pois diz respeito à seleção dos gêneros a serem tratados na sequência didática”.

Em vista disso, para a escolha do gênero, evidenciamos os agrupamentos de gêneros constituídos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que defendem a ideia de que cada gênero apresenta características distintas em sua produção e necessita de um plano de ensino adaptado, tendo em vista o desenvolvimento da expressão oral e escrita dos aprendizes. Por exemplo, um aluno que domina o processo de escrita de um texto narrativo, não necessariamente dominará o texto explicativo.

Para os autores supracitados, os gêneros podem ser agrupados de acordo com algumas regularidades linguísticas e seus domínios essenciais de comunicação na sociedade. Assim, dividem os gêneros em cinco capacidades de linguagem dominantes: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *descrever ações*. Contudo, ressaltam que um gênero não pode ser classificado de maneira absoluta em um agrupamento, mas pode ser protótipo de um, já que essa organização facilita o trabalho didático.

Vejamos, no quadro a seguir, o agrupamento dos gêneros proposto pelos autores, com destaque – tendo em vista nossa pesquisa – para a capacidade do argumentar:

Quadro 3 – Aspectos tipológicos

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultura literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho Curriculum vitae Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição.	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos “expositivos” ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102. Grifo nosso.

Em virtude de interesse restrito da pesquisa, na qual trabalhamos com a carta de reclamação, focalizamos o agrupamento argumentativo.

Quanto à estrutura da carta de reclamação, exemplo de gênero da ordem do argumentar, por se aproximar do nosso contexto de pesquisa em sala de aula do Ensino

Fundamental, destacamos o modelo proposto por Melo (2009):

1- abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação;

2- corpo da carta: constatação inicial, argumentação + problematização, resolução e/ou reivindicação e conclusão-avaliação.

3- encerramento do contato: pré-encerramento, despedida e assinatura.

O modelo mostra-se acessível para que os aprendizes consigam expressar sua reclamação e seus argumentos de maneira clara e objetiva, através de um texto escrito. Não pretendemos apenas exigir que os alunos redijam seus textos cumprindo um formato com rigor, como se fosse uma “fórmula”, mas facilitar a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero a ser estudado e produzido por eles.

Por isso, adotamos um modelo de análise semelhante, mais conciso e adequado à nossa proposta de produção, fazendo adaptações que consideramos necessárias para uma melhor compreensão dos alunos de 9º ano da rede pública de Fortaleza, que empregamos ao aplicar os módulos e avaliar os textos dos alunos:

1- abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação;

2- corpo da carta: constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão.

3- encerramento do contato: despedida e assinatura.

Essa estrutura composicional do gênero e outros aspectos que pretendíamos abordar para desenvolver a competência escrita dos alunos, baseados em suas dificuldades, foram estudados dentro de uma sequência didática, sobre a qual falaremos na seção a seguir.

3.3 O procedimento Sequência Didática

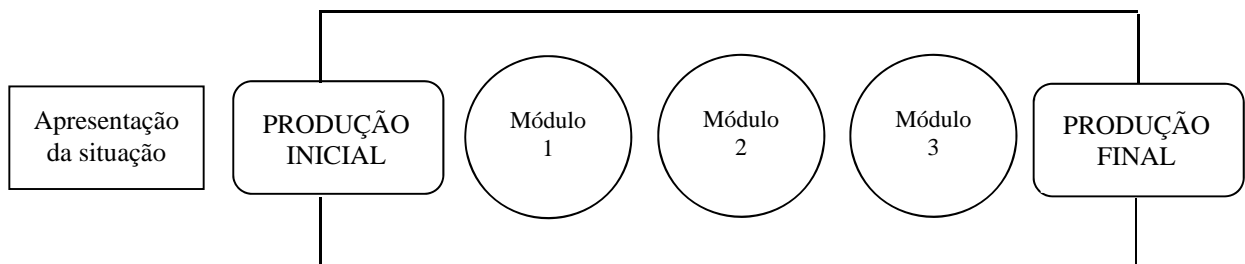
Para desenvolver a pesquisa, escolhemos aplicar em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental uma sequência didática referente ao gênero Carta de Reclamação, a fim de analisar os textos produzidos e aperfeiçoar, através das atividades propostas, a habilidade de produção de textos escritos dos alunos deste nível.

O trabalho com sequências didáticas em sala de aula tem sido bastante discutido e

cada vez mais indicado por estudiosos, especialistas e professores de Língua Portuguesa como um importante instrumento de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor que – especialmente na rede pública de ensino – geralmente conta apenas com o livro didático em sala de aula.

Assim, nossa pesquisa também é fundamentada nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, um dos conceitos basilares para o nosso trabalho. A estrutura do procedimento é representada, de acordo com os autores, pelo esquema a seguir:

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83.

Seguimos o nosso trabalho com as orientações dos autores em relação ao decurso com a sequência didática: primeiramente, após uma *apresentação da situação* acerca da tarefa de produção escrita, os alunos devem elaborar um primeiro texto, correspondente ao gênero trabalhado, que será a *primeira produção*. A partir da análise desses textos, o professor deve adequar as atividades e os exercícios da sequência às habilidades e dificuldades reais da turma, a fim de levá-los a dominar o gênero estudado.

Posteriormente à primeira produção, vêm os *módulos*, que devem ser constituídos de atividades e exercícios voltados para o domínio do gênero em questão, trabalhando os problemas da turma, diagnosticados no primeiro texto, de forma sistemática e aprofundada.

De acordo com os autores, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante os módulos na *produção final*, quando poderão analisar, juntamente com o professor, os progressos conquistados com o desenvolvimento dos módulos.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) relatam que os quatro componentes da sequência didática devem ser explorados conforme os apontamentos a seguir:

A) A apresentação da situação

Esse primeiro momento tem como objetivos esclarecer aos alunos o projeto de comunicação do qual irão participar, que será realizado “verdadeiramente” na produção final, e prepará-los para a primeira produção, quando os alunos tentarão pôr em prática o gênero que será trabalhado. Pode parecer uma tarefa simples por se tratar de uma apresentação, mas é um momento crucial, pois os alunos deverão reproduzir uma situação de comunicação na atividade repassada pelo professor. Os autores acrescentam que duas dimensões devem ser distinguidas nesse momento, a saber.

A primeira dimensão é apresentar um problema de comunicação bem definido. Refere-se à proposta de produção de um gênero oral ou escrito, que deve ser exposta de maneira bastante explícita e compreensível para os alunos, que deverão entender o problema de comunicação a ser resolvido, produzindo um texto. Para isso, o professor deve deixar claro para a turma algumas questões importantes:

- i) qual gênero será abordado?
- ii) a quem se dirige a produção?
- iii) que forma assumirá a produção?
- iv) quem participará da produção?

Dessa forma, os alunos estarão preparados para a produção inicial reconhecendo qual gênero deverão produzir (por exemplo, através da leitura de diferentes textos pertencentes ao mesmo gênero), sabendo quem será o destinatário do seu texto, qual formato deverá tomar e, finalmente, quais alunos participarão da produção e de que forma (individualmente, em grupos, etc). Todos esses esclarecimentos, especialmente no Ensino Fundamental, facilitam o desempenho dos alunos e lhes trazem mais confiança ao se expressarem por meio de um texto verbal.

A segunda dimensão é preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. Essa dimensão está relacionada aos conteúdos com os quais os alunos irão trabalhar no projeto e isso dependerá bastante do gênero a ser estudado. Segundo os autores, por exemplo,

se for uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão retratada e conhecer os argumentos contrários e a favor das posições.

Sendo assim, essa fase inicial permite que os alunos conheçam o projeto de comunicação do qual irão participar e o propósito do texto que irão produzir. Os autores defendem que, preferencialmente, a aplicação da sequência didática esteja relacionada a um projeto de classe, mesmo que parcialmente fictício, que possa motivar os alunos a compreender melhor e se dedicar ainda mais à tarefa e ao desejo de progredir.

B) A primeira produção

Nesse momento, os alunos tentam produzir um primeiro texto, revelando suas representações da atividade e, segundo os autores, a experiência é proveitosa, pois – depois de realizada uma boa apresentação inicial – até mesmo os alunos mais fracos são capazes de produzir um texto oral ou escrito de acordo com a situação de comunicação solicitada, pelo menos parcialmente. Esse desempenho parcial pode mostrar ao professor a capacidade dos alunos e que caminhos seguir na sequência.

De acordo com os autores, a primeira produção pode ser mais simplificada, deixando o nível de complexidade maior para a produção final, quando os alunos já estarão mais familiarizados com o gênero e mais bem preparados para representar a situação de comunicação do projeto do qual participam. Ela atuará como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos como para o professor, uma vez que esclarece: a) para os alunos, o gênero que será abordado no projeto e que dificuldades eles encontram para concretizá-lo; b) para o professor, funciona como uma avaliação formativa que permitirá refinar e adaptar a sequência de acordo com as capacidades reais dos alunos da turma. A análise das produções iniciais permite que o professor examine em que nível está a turma e quais as principais dificuldades dos alunos no que diz respeito ao gênero trabalhado.

Convém ressaltar que a primeira produção não deverá receber uma nota; podemos dizer que atua como um diagnóstico do desempenho da turma em relação ao objeto de aprendizagem. Contudo, o professor pode discutir em sala os pontos fortes e fracos encontrados nos textos, o desempenho oral dos alunos, realizar troca de textos escritos, enfim, auxiliar os alunos na identificação dos problemas e na participação no processo.

C) Os módulos

O próximo passo são os módulos: o momento em que deverão ser trabalhados os problemas encontrados na produção inicial dos alunos e dar a eles instrumentos para superá-los. Deve ser trabalhada cada capacidade necessária para o domínio do gênero escolhido e de modo a levar à produção final.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam três orientações para que as dificuldades da turma, inclusive as particulares, sejam bem trabalhadas nos módulos: i) trabalhar problemas de níveis diferentes, tendo em vista a complexidade de produzir um texto oral ou escrito e os problemas específicos de cada gênero. Deve-se considerar os quatro níveis da produção de textos: a representação da situação de comunicação, a elaboração dos conteúdos, o planejamento do texto e a realização do texto; ii) variar as atividades e exercícios, especialmente relacionando leitura e escrita, oral e escrita. Distinguem três grandes categorias de exercícios: as atividades de observação e de análise de textos, as tarefas simplificadas de produção de textos e a elaboração de uma linguagem comum, para poder comentar, criticar e melhorar os textos produzidos, tudo ao longo da sequência; e iii) capitalizar as aquisições sobre o gênero, resumindo e registrando com os alunos os conhecimentos apreendidos durante os módulos.

Esse momento de síntese e registro dos conhecimentos adquiridos sobre o gênero estudado pode ser produzido pelos próprios alunos ou proposto pelo professor e ser realizado ao longo do projeto ou ao final do último módulo e antes da produção final, sobre a qual falaremos no próximo item.

D) A produção final

Finalmente, na produção final o aluno poderá pôr em prática os conhecimentos adquiridos sobre o gênero, trabalhados separadamente durante os módulos. O professor, então, poderá avaliar se os objetivos iniciais foram atingidos ou não.

Participando das atividades do módulo e produzindo o texto final, o aluno poderá desenvolver o domínio da escrita e do gênero estudado, de modo a auxiliar, inclusive, os estudos de gêneros da mesma tipologia textual.

Portanto, de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 90), a produção

final é importante para o aluno porque:

- indica-lhe os objetivos a serem atingidos e dá-lhe, portanto, um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem (O que aprendi? O que resta a fazer?);
- serve de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita;
- permite-lhe avaliar os progressos realizados no domínio trabalhado.

Já na perspectiva do professor, a produção final permite que ele realize uma avaliação somativa, isto é, utilizar vocabulário e critérios de avaliação que sejam compreendidos por ambas as partes, concentrando-se em pontos essenciais que devem ter sido aprendidos pelos alunos durante os módulos da SD. Assim, devemos avaliar em um sentido mais amplo, observando os progressos adquiridos e também pontos mal assimilados, para uma possível continuação do trabalho com o gênero estudado. Destacamos que, segundo os autores, “a avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 91).

Dessa forma, esperamos, com a produção final, que o desempenho seja satisfatório tanto para o professor, em seu exercício de docência, como para os alunos, que deverão perceber seus avanços e se sentirem cada vez mais motivados a escreverem bem e com mais frequência.

4 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA E DA PRODUÇÃO DE TEXTOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE FORTALEZA

Considerando-se a relevância da prática docente em nossa pesquisa e do contexto em que foi realizada, neste capítulo refletiremos acerca do ensino de Língua Portuguesa nas escolas municipais da rede pública de Fortaleza-CE, especialmente no que diz respeito à produção de textos, nas turmas de 6º ao 9º ano.

Dessa forma, convém analisar o que dizem os documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação – SME, da cidade de Fortaleza, instância na qual realizamos a nossa pesquisa, a respeito da disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II.

Primeiramente, em relação à carga horária da disciplina na rede pública de Fortaleza, nas turmas de 6º ao 9º ano, esclarecemos que são 4 (quatro) aulas por semana, atualmente organizadas da seguinte forma, segundo orientações da SME:

- 2 aulas para leitura e compreensão de textos;
- 1 aula para aspectos gramaticais;
- 1 aula para produção de textos orais e escritos.

Nesse contexto, a disciplina, no ano letivo de 2015, é dividida em: a) *Língua Portuguesa I*, com três aulas semanais, para estudos de leitura e aspectos gramaticais; e b) *Língua Portuguesa II*, com uma aula semanal para produção de textos. Portanto, para o ensino da produção de textos orais e escritos, os professores contam com apenas 55 (cinquenta e cinco) minutos – duração da hora-aula nas escolas municipais de Fortaleza – por turma a cada semana. A prioridade é que, apesar de segmentadas, ambas sejam ministradas pelo mesmo professor, porém nem sempre isso é possível e, em algumas turmas, há diferentes professores para Língua Portuguesa I e II, prejudicando um pouco o acompanhamento e a uniformização dos conteúdos ministrados.

Analisaremos, na seção seguinte, o documento que serve como parâmetro norteador para o ensino de Língua Portuguesa no município, que escolas e professores devem seguir durante todo o ano letivo, denominado de *Expectativas de Aprendizagem*⁷.

⁷ Neste trabalho, focalizaremos exclusivamente as orientações para o ensino da produção de textos. O documento completo pode ser encontrado no site oficial da SME (www.sme.fortaleza.ce.gov.br).

4.1 Expectativas de Aprendizagem segundo a SME

O documento oficial da SME-Fortaleza que norteia os conteúdos e as habilidades propostas para todas as disciplinas é disponibilizado todo ano no site oficial do órgão e repassado às escolas e aos professores: são as chamadas *Expectativas de Aprendizagem*, elaboradas pela Coordenadoria de Ensino Fundamental. De acordo com o documento:

[...] é significativa a importância dada às Expectativas de Aprendizagem, pois priorizam ações que contribuem, de forma expressiva, para o processo pedagógico, o qual também o auxiliará na formação do aluno como sujeito ativo e pensante na sociedade. Assim, essas Expectativas de Aprendizagem vêm direcionar todo o processo educacional, uma vez que estabelecem e determinam as grandes urgências, indicando as prioridades básicas, ordenando e determinando todos os recursos e meios necessários para a consecução de grandes finalidades, metas e objetivos da educação. (SME, 2015, p. 2)

Assim, as orientações do documento devem servir como parâmetro para o ensino de todas as disciplinas nas escolas municipais do 6º ano 9º ano, tendo que ser consideradas pelos professores ao realizarem os planos de curso e os planejamentos bimestrais.

Em relação à área de Linguagens e Códigos, onde se inserem a Língua Portuguesa, a Literatura, a Língua Estrangeira, a Arte e a Educação Física, o documento informa que:

[...] as linguagens e os códigos utilizados permeiam o conhecimento e as formas de conhecer, o pensamento e as formas de pensar, a comunicação e os modos de comunicar, a ação e os modos de agir. [...] A orientação pedagógica apresentada neste documento integra os conteúdos básicos dessas disciplinas como forma de contribuir para os diferentes segmentos envolvidos no trabalho educacional. Além disso, a área de Linguagens e Códigos apresenta como princípio fundamental propiciar ao aluno o desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita, como também da fala e da escuta, visando à construção da identidade pessoal e social dos alunos. (SME, 2015, p. 3)

Observamos que as habilidades de leitura e escrita são consideradas “princípio fundamental”, sendo prioridades na área, não devendo, pois, ser tarefa apenas dos professores de Língua Portuguesa trabalhar o desenvolvimento destas, proposta com a qual concordamos.

As Expectativas de Aprendizagem da SME-Fortaleza passaram a ser elaboradas a partir do ano de 2013, com a mudança de gestão na prefeitura e, conseqüentemente, no órgão

responsável pela educação. Com elas, buscou-se padronizar os conteúdos ministrados e os objetivos a serem alcançados em todas as turmas do Ensino Fundamental II.

Em algumas escolas, há certa flexibilidade para os professores adaptarem ou adequarem os conteúdos no plano de curso anual e/ou bimestral, até mesmo em virtude dos diferentes livros didáticos que são adotados, que podem ou não contemplar os conteúdos propostos. Contudo, os professores são orientados pela SME e pela coordenação pedagógica de cada escola a seguirem o que consta no documento, o máximo possível, ainda que necessitem produzir materiais didáticos além do livro.

Segundo Soares (2009), podemos notar um discurso de mudança de quem elabora programas oficiais de ensino; geralmente desejam apresentar algo novo, deixando para trás o que chamam de tradicional e ineficaz. Observamos essa tentativa de mudança na nova gestão da SME-Fortaleza, em seu núcleo de Coordenadoria do Ensino Fundamental, através da elaboração das Expectativas de Aprendizagem. Contudo, as orientações do documento, o cronograma e a forma como essas mudanças estão sendo implementadas serão objetos de análise neste capítulo, sobretudo em relação ao ensino da produção de texto.

Isto posto, em nossa pesquisa, consideramos nossa experiência docente no município de Fortaleza e trazemos alguns questionamentos: como a SME tem orientado o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental II? Como se organizam as Expectativas de Aprendizagem para este nível de ensino? Há prioridade para o ensino dos gêneros textuais?

Esclarecemos que, na organização do documento, para cada ano do Ensino Fundamental II constam dois itens principais:

i) as *competências/habilidades* que o aluno deve ser capaz de desempenhar ao final de cada ano, organizadas em vários tópicos. A título de exemplo, em relação ao 9º ano, as três primeiras citadas no documento são:

- Relatar experiências e acontecimentos, seguindo uma sequência lógica da narração.
- Formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura.
- Estabelecer relações entre informações textuais, contextuais e intertextuais na construção do sentido do texto. (SME, 2015, p. 15)

ii) a *organização dos conteúdos por eixo temático e bimestre*, subdivididos em três eixos distintos: *leitura, produção de textos orais e escritos e aspectos gramaticais* –

conforme veremos na seção seguinte. Todavia, tendo em vista a temática de nossa pesquisa, concentraremos a nossa atenção no eixo da produção de textos.

4.2 A produção de texto nas Expectativas de Aprendizagem

Apresentaremos, a seguir, a subseção relacionada aos conteúdos do eixo da produção de textos orais e escritos que devem ser ministrados aos alunos em cada ano do Ensino Fundamental II, de acordo com as Expectativas de Aprendizagem do ano de 2015. No documento, os *conteúdos* (primeira coluna dos quadros apresentados) são organizados por *bimestre* (colunas subsequentes).

Em seguida, apontaremos contribuições para o avanço das Expectativas, de acordo com nossa análise do documento e nossa experiência como docente da rede pública de Fortaleza.

4.2.1 Produção de textos orais e escritos do 6º ao 9º ano

Apresentaremos, a seguir, os quadros que descrevem o eixo temático da produção de textos orais e escritos do 6º ao 9º ano e discutiremos acerca da divisão dos conteúdos propostos entre os quatro bimestres letivos, assim como dos gêneros sugeridos nas Expectativas de Aprendizagem, em cada ano.

Quadro 4 – Produção de textos orais e escritos no 6º ano

Conteúdos propostos	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Produção de gêneros textuais epistolares: cartão, carta pessoal, bilhete, mensagem eletrônica	X	X		
Criação de poema	X	X		
Reescrita de frases utilizando sinônimos e antônimos	X	X	X	X
Elaboração de histórias em quadrinhos (HQ)		X	X	
Produção de textos verbal e não verbal (HQ)		X	X	
Criação de diálogo a partir de HQs, fábulas, lendas		X	X	
Produção de narrativas em 1ª e 3ª pessoas			X	X

Fonte: SME, 2015.

De acordo com o documento da SME, no 6º ano os alunos devem estudar os gêneros epistolares e o gênero poema durante o primeiro e o segundo bimestres. A reescrita de frases utilizando sinônimos e antônimos é proposta para os quatro bimestres. Porém, para o segundo bimestre também estão propostos: história em quadrinhos, fábulas e lendas. Na verdade, observando o quadro por bimestre, constatamos que para o segundo estão marcados seis dos sete conteúdos no total; o que acreditamos tratar-se de um equívoco, por ser inexecutável cumprir tantos conteúdos em um bimestre, com apenas uma aula semanal. Mesmo que o professor possa abdicar alguns conteúdos com antecedência, as turmas não estudarão os mesmos conteúdos e isso prejudicará o cumprimento dos eixos propostos.

Para o terceiro e o quarto bimestres, ainda no 6º ano, as diretrizes propõem a produção de narrativas em 1ª e 3ª pessoas, possivelmente trabalhando os conceitos de narrador-personagem e narrador-observador nos textos. Portanto, para este ano, observamos foco somente na tipologia narrativa. Essa circunstância não se repete no 7º ano, conforme o quadro seguinte:

Quadro 5 – Produção de textos orais e escritos no 7º ano

Conteúdos propostos	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Organização temporal no texto narrativo	X	X		
Narração em primeira e terceira pessoa	X	X		
Descrição de personagem	X	X		
Descrição de cenário	X	X		
Texto expositivo			X	
Texto argumentativo				X
Elaboração de texto argumentativo				X
Elaboração de reportagens e notícia			X	
Criação de artigos jornalísticos (anúncios e classificados)				X

Fonte: SME, 2015.

Quanto ao quadro do 7º ano, percebemos uma melhor distribuição dos temas entre os bimestres. Para o primeiro e o segundo, são sugeridos conteúdos acerca da tipologia narrativa: organização temporal, narração em primeira e terceira pessoa e descrição de

personagem e de cenário. Para o terceiro bimestre, o estudo do texto expositivo, com a elaboração de reportagens e notícias. Encerrando o ano, no quarto bimestre, o estudo do texto argumentativo e a criação de artigos jornalísticos, como anúncios e classificados.

Assim, neste ano buscam contemplar três tipologias: as da ordem do narrar, do expor e do argumentar, o que consideramos um avanço em relação aos conteúdos propostos para o ano anterior, que contemplam apenas uma. Esse avanço também pode ser observado nos conteúdos do 8º ano, que veremos em seguida.

Quadro 6 – Produção de textos orais e escritos no 8º ano

Conteúdos propostos	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Criação de entrevistas, autobiografias e relatos	X	X		
Criação de memórias literárias		X		
Utilização dos elementos não verbais (ilustrações, charges, cartuns)				X
Textos dissertativos: sinopses e resenhas			X	X
Produção de sínteses e resumos			X	X
Elaboração de crítica			X	X
Organização dos textos de correspondência – cartas comerciais e requerimentos			X	
Organização do texto argumentativo			X	X

Fonte: SME, 2015.

No 8º ano, os alunos devem iniciar o ano produzindo entrevistas, autobiografias e relatos, além de memórias literárias, estas já no segundo bimestre. Os demais conteúdos são distribuídos entre os dois últimos bimestres; tratam-se dos gêneros: sinopse, resenha, síntese, resumo, crítica, carta comercial e requerimento. O documento sugere, ainda, que seja estudada a organização do texto argumentativo, porém não explicita o(s) gênero(s).

No entanto, conforme enumeramos, já há sete gêneros propostos para o terceiro e quarto bimestres. Como lecionar mais gêneros – de cunho argumentativo, no caso – com apenas uma aula semanal?

Uma alternativa viável seria o professor escolher apenas alguns dos gêneros já

propostos e incluir em seu planejamento outro da ordem do argumentar, a fim de abranger o eixo temático da organização do texto argumentativo, dentro de suas possibilidades de tempo em sala de aula.

Em seguida, o quadro referente aos conteúdos do último ano do Ensino Fundamental II.

Quadro 7 – Produção de textos orais e escritos no 9º ano

Conteúdos propostos	1º BIM	2º BIM	3º BIM	4º BIM
Produção de crônicas	X	X		
Os elementos do diálogo	X	X		
Os elementos do debate				X
Elaboração de debate				X
Elaboração de texto argumentativo			X	X
Noções de redação oficial: elaboração de requerimento, carta comercial, formulário, currículo pessoal			X	

Fonte: SME, 2015.

Para o 9º ano, foco de nossa pesquisa, os conteúdos propostos integram, basicamente, a tipologia argumentativa. Nos dois primeiros bimestres os alunos devem produzir a crônica e estudar os elementos do diálogo. No terceiro bimestre, aprender noções de redação oficial, que consideramos importante para a realidade e futuro profissional deles, e elaborar textos argumentativos – entretanto, mais uma vez, não se especifica o(s) gênero(s).

Em nossa pesquisa, atendemos, portanto, à proposta do documento da SME (quinto item do quadro), ao estudar a carta de reclamação com a turma, durante o último bimestre letivo.

4.2.2 Considerações para o avanço das Expectativas de Aprendizagem

Ao analisar os temas propostos no eixo da produção de textos, em todos os anos, percebemos certa falta de clareza entre as concepções de tipologia textual e gênero textual,

que se misturam entre os itens. Sabemos que os gêneros textuais devem ser a base do ensino da produção de textos, conforme indicam os PCN.

De acordo com Kleiman (2010, p. 10), consentindo com Marcuschi (2010b), as duas noções devem ser claramente distinguidas, “pois sua confusão pode esvaziar a noção de gênero textual de sua carga sociocultural, historicamente construída, ferramenta essencial, para alguns, para a socialização do aluno via linguagem escrita”.

Dessa forma, a distinção entre tipologia e gênero deve ficar clara também, e indispensavelmente, nas diretrizes elaboradas para o Ensino Fundamental de qualquer rede de ensino – e, no caso da SME-Fortaleza, nas Expectativas de Aprendizagem. Acreditamos que seria importante que a SME refletisse sobre essa questão antes de divulgar as Expectativas de Aprendizagem dos próximos anos letivos, reformulando os conteúdos propostos, ou seja, os eixos temáticos de cada ano.

Observamos, também, que a organização dos gêneros textuais a serem estudados em cada ano não contempla diferentes tipologias, isto é, os agrupamentos de gêneros, como os sugeridos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de modo a promover o trabalho com as capacidades de narrar, relatar, argumentar, expor e descrever. É fundamental que, em todos os anos, mais de um agrupamento seja estudado pelos alunos, exercitando, assim, diferentes capacidades de linguagem durante todo o Ensino Fundamental II.

No 6º ano, por exemplo, isso não acontece; os eixos representam apenas uma tipologia textual. Acreditamos que três ou quatro agrupamentos para cada ano – um por bimestre, por exemplo – seja um número coerente, tendo em vista a impossibilidade de abranger todos eles com apenas uma aula por semana. Da mesma forma, é importante que não seja proposto um número elevado de gêneros textuais por bimestre, a não ser que sejam sugestões, para que o professor possa optar com quais irá trabalhar em suas turmas.

Outro ponto a ser considerado é o fato de que as escolas adotam livros didáticos diferentes para as mesmas disciplinas, e estes nem sempre contemplam os mesmos conteúdos. Isto é, na rede municipal há diferentes livros didáticos de Língua Portuguesa, e cada um apresenta propostas distintas. Por exemplo, na escola onde realizamos a pesquisa, o livro adotado durante o triênio 2013/2014/2015 é o *Singular & Plural*, da editora Moderna. Há escolas com o mesmo livro, porém muitas adotaram livros de outras editoras.

Para demonstrar essa problemática, confrontaremos os conteúdos abordados no

LD de Língua Portuguesa do 9º ano, da turma na qual realizamos a pesquisa – em relação à produção de textos orais e escritos – com os conteúdos propostos pelas Expectativas de Aprendizagem da SME, conforme quadro que se segue⁸.

Quadro 8 – Gêneros para produção de textos no livro didático adotado para o 9º ano

UNIDADE	CAPÍTULO	CONTEÚDO(S)
I	1	Artigo de opinião
I	2	Artigo de opinião
II	1	Apresentação oral
II	1	A pesquisa e o resumo para apresentação oral
II	2	Apresentação oral (analisando)
III	-	Reportagem audiovisual

Observamos que, enquanto o livro trabalha basicamente três gêneros textuais (artigo de opinião, apresentação oral e reportagem audiovisual), as Expectativas de Aprendizagem, conforme apresentamos na subseção anterior, sugerem desenvolver um número bem maior de gêneros, que não coincidem necessariamente com os do livro. Trabalhando exclusivamente com o livro didático, o professor estaria cumprindo apenas um item das Expectativas: a elaboração do texto argumentativo.

Diante desse contexto, a SD poderia se tornar um importante instrumento pedagógico, pois, se o objetivo da SME-Fortaleza é padronizar os temas estudados em cada ano para todas as escolas, os professores poderiam trabalhar aqueles que não estão presentes no livro através do procedimento da SD. Dessa forma, além de ensinar o gênero e ter a oportunidade de atender aos conteúdos das Expectativas, o professor pode diversificar sua metodologia – utilizando materiais além do livro didático – e trabalhar as principais dificuldades da turma, de acordo com as produções dos alunos.

Contudo, é necessário salientar que a SD demanda tempo (para o planejamento) e disposição (para a aplicação das atividades), visto que aplicar o procedimento, conforme orientam os autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), exige muita dedicação. Por outro

⁸ O livro está subdividido em três partes: Caderno de leitura e produção; Caderno de práticas de literatura e Caderno de estudos de língua e linguagem. Nossa análise considerou o primeiro caderno. Fonte: FIGUEIREDO, Laura de. *Singular & Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. São Paulo: Moderna, 2012.

lado, pode trazer resultados bastante proveitosos e ajudar no desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, necessidade reconhecida por praticamente todos os professores, sobretudo os de Língua Portuguesa.

Para conseguir realizar o trabalho com a sequência didática, consideramos importante utilizar pelo menos duas aulas semanais, de preferência geminadas, por módulo. Assim, seria necessário utilizar mais de uma aula para o ensino da produção de textos, ou seja, utilizar uma das aulas que são direcionadas à compreensão e análise de textos – na rede pública de Fortaleza. Não obstante, é imprescindível destacar a necessidade de mais aulas semanais ao ensino de língua portuguesa para os alunos de 6º ao 9º ano, de modo a proporcionar, assim, que o professor dedique pelo menos mais uma aula à produção de textos.

As problemáticas observadas nas Expectativas de Aprendizagem relacionadas à prática docente, como a complexidade da organização dos conteúdos de acordo com os gêneros textuais e a disparidade entre a quantidade de eixos temáticos de cada bimestre e o tempo dedicado em sala de aula à produção de textos orais e escritos, nos fazem refletir acerca da importância de incluir mais os professores nas decisões concernentes ao processo educacional, considerando suas experiências em sala de aula. Conforme o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998, p. 165):

Os professores deveriam estar mais intimamente associados às decisões relacionadas com a educação. A elaboração de programas escolares e de materiais pedagógicos deveria fazer-se com a participação de professores em exercício, na medida em que a avaliação das aprendizagens não pode ser dissociada da prática pedagógica. De igual modo, a administração escolar, a inspeção e a avaliação dos docentes só tem a ganhar se estes forem associados aos processos de decisão.

Neste caso, é fundamental a participação dos professores regentes na elaboração das Expectativas de Aprendizagem, ano após ano, debatendo com a Coordenadoria de Ensino Fundamental as dificuldades que enfrentam e os resultados que vêm obtendo e o que poderia ser otimizado no documento, para que consigam atender às Expectativas e, principalmente, que os alunos sejam contemplados com os conteúdos mais importantes em cada ano. Afinal, quanto mais escolas não conseguirem cumprir os conteúdos propostos, mais prejudicada ficará a aprendizagem, já que os professores dos anos seguintes presumirão que seus alunos estudaram aqueles conteúdos do ano anterior, mesmo que não tenham sido todos cumpridos.

Com a participação dos professores, a SME-Fortaleza poderia aproximar-se mais do cumprimento da tarefa de uniformizar os conteúdos estudados nos anos do Ensino Fundamental II em todas as escolas, não só em relação à produção de textos, mas também nos outros eixos temáticos.

Por fim, tanto professores como gestores devem estar conscientes da necessidade de repensar nossas práticas e apresentar sugestões para que o processo de escrita seja mais bem trabalhado pelos docentes e compreendido pelos estudantes do Ensino Fundamental, que ainda enfrentam muitos obstáculos para ter acesso à leitura e, conseqüentemente, para serem bons produtores de textos.

5 A NATUREZA E OS PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

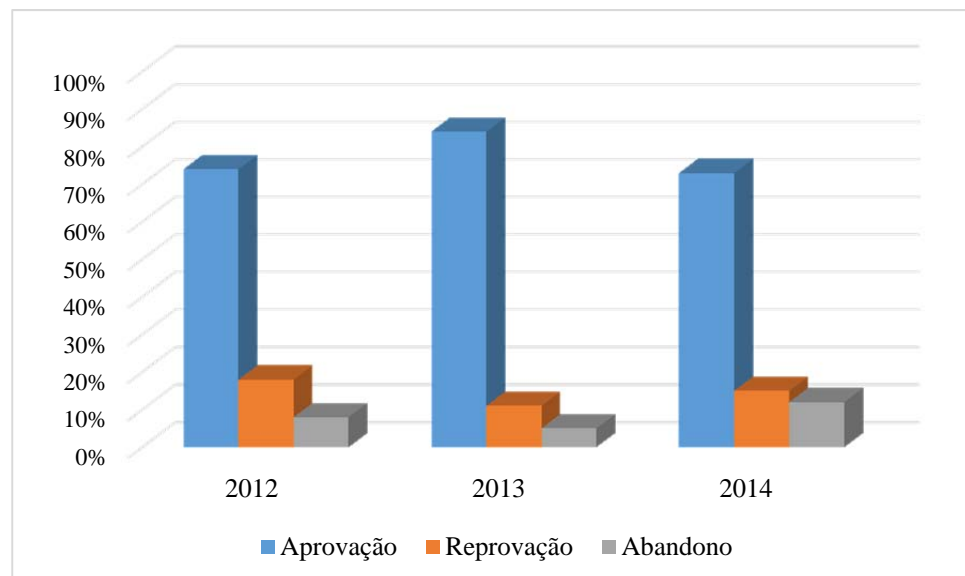
Apresentaremos, nas seções que se seguem, a metodologia e os procedimentos que adotamos em nossa pesquisa, realizada em uma escola pública municipal de Fortaleza, no Ceará.

5.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em uma das turmas de 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental da rede pública de Fortaleza, situada na periferia da cidade, visando analisar o desempenho dos alunos deste nível quanto à competência escrita e proporcionar um aperfeiçoamento dos textos produzidos após a aplicação de uma sequência didática.

A escola fica localizada na Barra do Ceará, bairro mais antigo da cidade, mas que atualmente é conhecido como uma das localidades mais críticas em relação à violência urbana. Atende as comunidades conhecidas como Goiabeiras, Colônia e Pirambu. De acordo com dados levantados e divulgados no início de 2015 pela gestão da escola, os índices referentes aos alunos matriculados nos últimos três anos foram as seguintes:

Gráfico 1 – Índices da escola nos últimos três anos

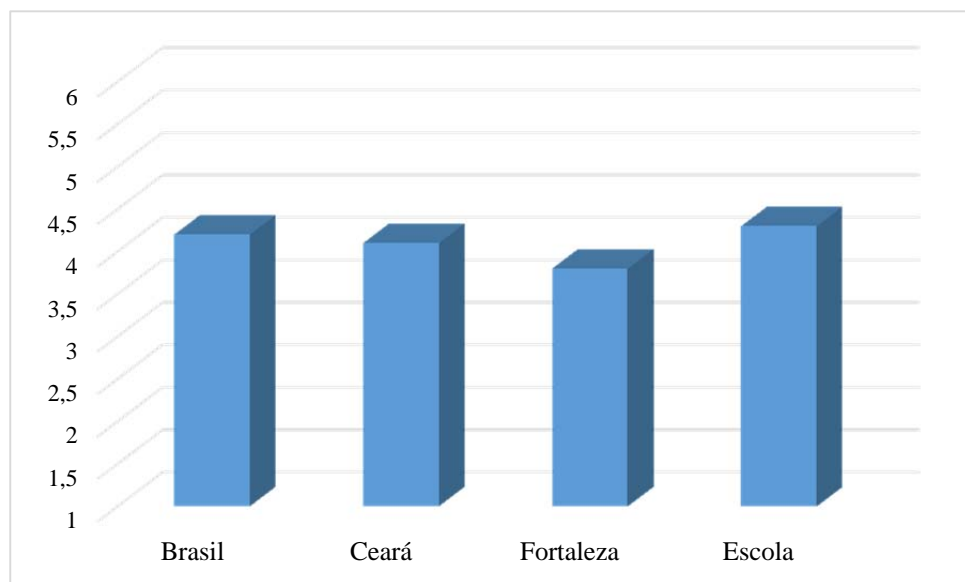


Fonte: E. M. Dom Antônio Batista de Fragoso (2015).

As taxas de aprovação e reprovação nos anos de 2012 e 2014 foram bastante semelhantes. O índice que chama a atenção é o referente ao abandono no ano 2014, porém devemos ressaltar que o número não engloba somente os alunos desistentes, mas também os que foram transferidos. Já no ano de 2013, tivemos o maior índice de aprovação dos 3 anos.

Em relação ao desempenho das turmas de 9º ano no IDEB⁹, foi divulgado o índice referente ao ano de 2013, quando a escola teve sua primeira turma de 9º ano formada, que apresentaremos a seguir, comparado às médias nacional, estadual e municipal da rede pública:

Gráfico 2 – Resultados obtidos no IDEB 2013



Fonte: INEP. Dados retirados do site do IDEB: <http://ideb.inep.gov.br/resultado>

O gráfico nos revela que o desempenho da escola ficou acima das médias do país e, especialmente, da cidade de Fortaleza, no ano de 2013. Enquanto a rede pública de Fortaleza apresentou indicador 3,8, a escola conquistou 4,3, ou seja, meio ponto a mais, o que foi bastante significativo para a gestão e o corpo docente. Ressaltamos que, de acordo com os dados pesquisados, a média brasileira foi de 4,2 e a do Ceará, 4,1.

⁹ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo Inep em 2007, em uma escala de zero a dez. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Saeb e a Prova Brasil. Fonte e site oficial para consulta: <http://portal.inep.gov.br/web/portal-ideb>.

Diante desse contexto, quanto à pesquisa realizada em uma das turmas de 9º ano do ano de 2014, o gênero textual escolhido foi a *carta de reclamação*, considerando sua funcionalidade e aplicabilidade à realidade dos alunos. Da mesma forma, o tema da proposta de produção foi devidamente contextualizado nas práticas sociais dos alunos, já que abordamos problemas enfrentados na própria escola.

Através da análise da produção de um texto escrito (produção inicial), foram identificadas as principais dificuldades enfrentadas pelos alunos de 9º ano no ato de redigir a carta, observando aspectos como: a composição do texto, a representação da situação de comunicação, a estrutura composicional do gênero e a presença dos argumentos.

A sequência didática proposta foi inserida no plano de curso da turma¹⁰, considerando que os alunos, no último bimestre, já haviam estudado a tipologia argumentativa e conheciam alguns gêneros pertencentes à ordem do argumentar. No caso desta turma de 9º ano, o último gênero estudado antes da realização das atividades foi o *artigo de opinião*. A partir dos conhecimentos prévios acerca da tipologia argumentativa, já que os alunos ainda apresentavam dificuldades em produzir textos desta natureza, estudamos a *carta de reclamação* por meio de sequência didática proposta em quatro módulos.

5.2 Sujeitos

Os sujeitos participantes da pesquisa são alunos que frequentaram uma turma de 9º ano, no turno manhã do ano de 2014, em uma escola municipal da rede pública de ensino de Fortaleza, no Ceará.

Nesta turma, havia um total de 34 (trinta e quatro) alunos matriculados no início do ano: 21 (vinte) meninas e 13 (treze) meninos, com faixa etária entre 13 e 18 anos (idade do aluno mais velho da turma), os quais, em sua maioria, residem na área da grande Barra do Ceará, bairro em que também se localiza a escola. A maioria dos alunos, tendo em vista sua idade, apenas estuda e mora com os pais e/ou avós.

Todavia, tivemos algumas perdas na turma no decorrer do ano de 2014. No mês de junho, infelizmente, fomos surpreendidos com o falecimento de uma aluna, vítima da violência, o que abalou bastante os colegas. Já no segundo semestre, uma estudante pediu

¹⁰ Esclarecemos que a gestão da escola estava ciente da realização de nossa pesquisa.

transferência de escola e outra deixou de frequentar as aulas no final do ano letivo porque estava gestante. Outros dois alunos também se ausentaram da escola, mas sendo considerados desistentes. Logo, frequentando efetivamente as aulas, até o final do ano, eram 29 (vinte e nove) alunos. Desses, apenas dois alunos não estudavam na escola no ano anterior e outros dois eram repetentes.

A turma apresentava um bom índice de frequência, com poucas exceções. Porém, a maioria dos professores reclamava da falta de interesse e de motivação dos estudantes, principalmente por ser uma turma de 9º ano, que em geral se destaca na escola – por serem mais velhos, mais experientes e, sobretudo, por serem concludentes do Ensino Fundamental. Muitos realmente apresentavam dificuldades de aprendizagem (em torno de 30 a 40% da turma, de acordo com nossa experiência) e outros eram bastante relaxados, isto é, demonstravam pouco interesse pelos estudos. Isso prejudicava o desempenho deles nas atividades escolares e nas avaliações. Contudo, enquanto havia muitos desinteressados, outros se mostravam excelentes alunos (em torno de 25 a 30% da turma).

Os alunos desenvolveram as atividades propostas dentro de uma sequência didática com quatro módulos, realizada em 6 (seis) encontros, de 2 (duas) horas-aula cada, durante o quarto bimestre do ano letivo de 2014, conforme cronograma previsto.

5.3 Materiais

Os textos produzidos pelos alunos que participaram de todas as atividades da sequência didática integram o material analisado na pesquisa. Assim, para a análise, consideramos apenas os textos dos alunos que participaram de todos os módulos da SD, que foram 20 (vinte) alunos no total.

Para a composição do trabalho, denominamos os textos produzidos na SD de:

a) *produção inicial*, realizada já no primeiro encontro, antes das atividades de leitura e escrita e do estudo aprofundado do gênero nos módulos, e

b) *produção final*, desenvolvida após o último módulo da sequência didática, quando esperávamos que os alunos tivessem aperfeiçoado sua competência comunicativa

escrita e se apropriado do gênero estudado, cumprindo o propósito comunicativo da proposta de produção.

Para a realização da produção inicial, utilizamos cópias de uma proposta de produção de uma carta de reclamação, elaborada de acordo com a realidade dos alunos e da escola. Nossa intenção foi abordar um tema contextualizado, direcionado aos alunos de Ensino Fundamental II desta escola. Por isso, escolhemos discutir os problemas relacionados à infraestrutura da escola.

No primeiro encontro, foi feita uma breve revisão a respeito dos aspectos constitutivos do gênero e, em seguida, solicitada a produção escrita individual, em folha padrão disponibilizada pela escola¹¹.

Durante o desenvolvimento dos módulos da sequência didática, utilizamos as cópias dos textos e das atividades propostas, uma vez que estas não constam no livro didático, distribuídas individualmente ou em duplas. Também foi feito o uso do quadro branco, pincel e apagador, além dos computadores disponíveis no laboratório da escola, de acordo com o planejamento de cada encontro.

5.4 Procedimentos

Os procedimentos adotados com o intuito de realizar a pesquisa e a análise dos dados serão descritos a seguir.

Foram realizados seis encontros de duas horas-aula (de cinquenta e cinco minutos) cada, que ocorreram nos meses de outubro e novembro de 2014, com intervalos de uma ou duas semanas entre os encontros, dependendo da programação dos eventos da escola. Não foi possível incluir mais encontros em virtude da realização da Semana Cultural da escola e, ao final, da proximidade das avaliações bimestrais da última etapa do ano letivo.

Como pesquisadora e professora regente da turma, das quatro aulas semanais de Língua Portuguesa utilizei duas – ou seja, um encontro semanal, pois são aulas geminadas – para o desenvolvimento da SD. O primeiro encontro aconteceu no início do mês de outubro e

¹¹ A Secretaria Municipal de Educação (SME) disponibilizou para suas escolas um modelo de folha de produção de texto das avaliações diagnósticas realizadas em 2014.

o segundo, no final, para que houvesse tempo de verificar as principais dificuldades nas produções iniciais dos alunos e elaborar as atividades dos módulos. Nossa intenção seria um intervalo de quinze a vinte dias, mas após esse período havia um feriado: a produção inicial foi realizada no dia 01/10, duas semanas depois (15/10) seria o Dia do Professor e, na semana seguinte, haveria avaliações parciais. Então, retomamos a sequência no dia 29/10 (primeiro módulo) e seguimos até o dia 26/11 (produção final).

Inicialmente, no primeiro encontro com a turma, apresentamos a proposta de trabalho com a sequência didática, pois a incluímos no planejamento do quarto bimestre da disciplina de Língua Portuguesa. Após a explanação acerca do gênero, dos tipos de carta e um breve debate, os alunos produziram uma carta de reclamação de acordo com a proposta apresentada¹². Esses textos compõem a *produção inicial* dos estudantes. Observamos os alunos enquanto produziam seus textos, sondando a respeito do processo de planejamento de escrita (se havia). Poucos deles fizeram *rascunho* antes de escreverem na folha de produção recebida.

Em seguida, foi realizada uma análise dos textos iniciais produzidos pelos alunos, a fim de examinar as principais dificuldades na construção do gênero, que precisariam ser exploradas nas atividades dos módulos aplicados nos encontros seguintes da sequência didática (Cf. Apêndice), a fim de adequá-la à realidade da turma.

Durante os módulos, cada um com duração de 2 (duas) horas-aula de 55 (cinquenta e cinco) minutos, foram realizadas atividades¹³ de leitura compartilhada, exercícios de compreensão e de produção de textos escritos, mediados pelo professor, sobretudo acerca do gênero carta de reclamação, além de debates sobre temas que fazem parte da realidade dos alunos, com o objetivo de desenvolver sua capacidade argumentativa e reflexão para a produção textual. Também foram apresentadas, de maneira coletiva, as principais dificuldades da turma diagnosticadas na produção inicial.

Ainda nos módulos, os alunos realizaram atividades de revisão e reescrita dos seus textos (cartas), observando tanto a estrutura do gênero quanto o seu conteúdo, orientados pelo professor e também com a participação dos colegas, ao realizar um *feedback colaborativo*, conforme explanaremos em seguida. Com isso, chegaram ao seu texto final,

¹² Carta de reclamação dirigida ao Secretário de Educação, acerca dos problemas enfrentados na escola, conforme detalharemos em seção posterior.

¹³ O conteúdo das aulas será descrito posteriormente, em seção destinada a esse fim.

aplicando os conhecimentos adquiridos e as dúvidas esclarecidas durante a sequência didática.

Esses textos – denominados de *produção final* – serão analisados no capítulo posterior, em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura composicional, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a aplicação da sequência didática favoreceu o desenvolvimento da competência textual e argumentativa dos estudantes, de acordo com o que foi observado em suas produções iniciais, examinando seu desempenho em ambas as produções.

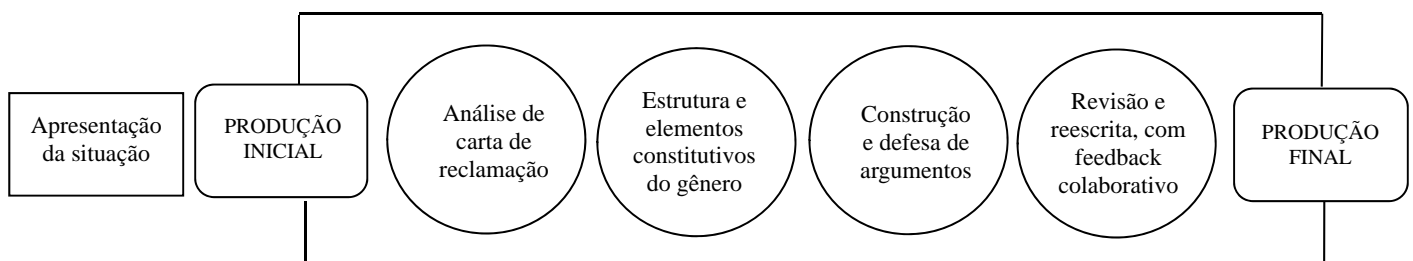
Os dados analisados foram coletados de acordo com o planejamento da SD elaborada para a turma, conforme descreveremos nas próximas seções.

5.4.1 Desenvolvimento da SD e procedimentos de coleta de dados

Os encontros foram planejados com base nos estudos realizados a respeito do procedimento SD como estratégia de ensino dos gêneros textuais, e dos procedimentos das etapas de escrita, como planejamento, edição, revisão e reescrita do texto, conforme Hayes e Flower (1981), Kato (1998) e Vieira (2005).

Desenvolvemos a SD conforme o planejamento em anexo (Cf. Apêndice), organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, conforme a figura a seguir:

Figura 2 – Sequência didática para o 9º ano: síntese dos módulos



Fonte: Elaborado pela autora. Adaptado de Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004).

5.4.1.1 Primeira etapa: apresentação da situação e produção inicial

No primeiro encontro, apresentamos para a turma o projeto a ser desenvolvido,

explicando seus objetivos e falando sobre o gênero que seria estudado durante as semanas seguintes: a carta de reclamação. A maioria dos alunos se mostrou bastante interessada, pois alegava ter dificuldades na produção do texto escrito e desejava melhorar essa habilidade antes de ingressarem no Ensino Médio.

Esclarecemos, também, que a principal finalidade da sequência de atividades é o desenvolvimento da competência escrita deles, através do estudo e da produção do gênero escolhido de acordo com o perfil da turma, assim como o tema a ser debatido. Além disso, advertimos que pretendíamos incentivar o planejamento das ideias, a revisão e a reescrita do texto, práticas fundamentais, mas que infelizmente não fazem parte da rotina dos alunos, que dificilmente se mostram dispostos a reler e revisar seu próprio texto, e principalmente a reescrever. Quando o fazem, na maioria das vezes, poucas modificações fazem, seja por falta de atenção ou de disposição, ou só o fazem por exigência do professor.

Em seguida, relembremos o gênero *carta* e suas principais finalidades, ressaltando que é um dos gêneros textuais mais antigos e conhecidos pela nossa sociedade. Também discutimos em que situações poderíamos utilizar a carta para fazer uma reclamação, mas sem entrar em detalhes sobre a composição do gênero *carta de reclamação*. Os alunos apontaram situações como: reclamar de um produto com defeito para uma empresa ou da falta de segurança e de hospitais para o governo.

Dando continuidade à conversa sobre o gênero carta, os alunos receberam uma folha que continha quatro diferentes exemplos de carta e deveriam, após a leitura, classificá-las de acordo com seu conteúdo, isto é, seu propósito comunicativo. As opções eram: carta pessoal, de apresentação, de reclamação e de solicitação¹⁴. Lemos e discutimos a classificação oralmente, com o intuito de perceberem que existem diferentes tipos de cartas. No entanto, não focamos na estrutura composicional, que seria estudada nos módulos da SD.

Após essa conversa inicial, isto é, a apresentação da situação, debatemos coletivamente acerca dos principais problemas que os alunos observavam na estrutura física da escola. Os mais relatados por eles, anotados no quadro conforme expuseram, foram em relação à quadra, aos banheiros, ao refeitório e às salas de aula.

Em seguida, com base no debate, solicitamos que os alunos produzissem, individualmente, uma carta de reclamação direcionada ao Secretário Municipal de Educação,

¹⁴ Os textos utilizados na atividade constam no planejamento em anexo (Apêndice).

relatando os problemas apontados por eles e pedindo providências do órgão para melhorias na escola, pois ela não provém de recursos suficientes para resolvê-los – especialmente o da quadra, que já é uma reivindicação antiga da comunidade escolar e demanda uma reforma completa em sua estrutura.

Durante a produção das cartas, os alunos tiveram dúvidas e manifestaram desejo de fazer perguntas relacionadas à estrutura e à organização do texto, mas foram orientados a redigirem da maneira que julgassem correta, lembrando dos elementos do gênero e tentando atender o máximo possível ao gênero carta de reclamação, de acordo com seus conhecimentos prévios.

Salientamos que, com as próximas atividades que aconteceriam em aulas posteriores, eles teriam a oportunidade de estudar o gênero e melhorar os textos; assim, a turma produziu de forma mais tranquila.

5.4.1.2 Segunda etapa: desenvolvimento dos módulos

O desenvolvimento dos módulos foi iniciado aproximadamente vinte dias após a apresentação da situação e a produção inicial, que foram realizadas no primeiro encontro, do total de seis. Uma vez que o último encontro foi destinado à produção final e encerramento da SD, os módulos foram aplicados do segundo ao quinto encontro, de duas horas-aula cada.

Foram quatro módulos, com atividades diversas que trabalharam, sobretudo: o planejamento das ideias, a organização e a revisão do texto, além da reescrita, que foi praticada no último módulo, antes da produção final.

O trabalho realizado nos módulos está sintetizado no próximo quadro e será explanado, com detalhes dos procedimentos das aulas, nos tópicos seguintes.

Quadro 9: Resumo dos módulos da sequência didática para 9º ano

MÓDULO	TEMA	FINALIDADE	ATIVIDADE(S)
Módulo 1	Gênero textual: carta de reclamação.	Identificar os elementos constitutivos da carta de reclamação.	Leitura e análise de uma carta de reclamação.
Módulo 2	Estrutura composicional da carta de reclamação.	Reconhecer a estrutura composicional do gênero: abertura do evento, corpo da carta e encerramento do contato.	Leitura e análise oral de uma carta de reclamação. Produção coletiva de uma carta de reclamação no quadro, com sugestões da turma. Debate sobre as dificuldades encontradas por eles para produzir o gênero.
Módulo 3	Argumentação.	Exercitar a defesa de um ponto de vista e a construção de argumentos.	Produção e apresentação de argumentos em grupos, defendendo as principais necessidades de melhorias na escola.
Módulo 4	Revisão e reescrita do gênero.	Revisar o conteúdo e a estrutura das cartas produzidas, a fim de reescrevê-las fazendo as modificações necessárias e/ou sugeridas pelos colegas.	Conversa sobre as dificuldades observadas nas cartas. Releitura das produções iniciais, individualmente e em duplas, para <i>feedback</i> colaborativo. Reescrita da carta.

Nos itens a seguir, apresentaremos o relato da aplicação desses módulos em uma turma de 9º ano de uma escola municipal da rede pública de Fortaleza, no quarto bimestre do ano de 2014.

A) Módulo 1 – Segundo encontro

Antes da produção inicial, fizemos uma revisão acerca das características do gênero carta, de maneira geral, e vimos alguns tipos de carta. Para o primeiro e o segundo módulo, tínhamos como foco a estrutura e os elementos constitutivos do gênero propriamente

trabalhado na SD: a carta de reclamação.

No primeiro módulo, trabalhamos mais a estrutura do gênero, identificando os elementos do gênero carta, através da análise de uma carta de reclamação. Os alunos receberam uma folha com uma carta escrita por um cliente de uma loja, descontente com o atraso na entrega de um produto (tratava-se da carta de reclamação lida no encontro anterior).

Lemos o texto oralmente e discutimos o propósito comunicativo da carta, para depois realizarmos a atividade escrita¹⁵, com questionário a respeito da sua estrutura: local e data, vocativo, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura, entre outros aspectos. Os alunos realizaram a atividade individualmente e, em seguida, foi feita a correção coletivamente, anotando as observações no quadro e discutindo a importância e a função de cada elemento.

Neste primeiro módulo, nosso objetivo era revisar e trabalhar a estrutura da carta de maneira mais geral, para no próximo encontro discutir mais acerca do corpo da carta, que é o diferencial para caracterizar a carta de *reclamação*.

B) Módulo 2 – Terceiro encontro

No segundo módulo, apresentamos uma estrutura composicional com elementos mais detalhados do gênero carta de reclamação, conforme proposto nesta pesquisa:

- 1- *Abertura do evento*, com cabeçalho, vocativo e saudação apropriados ao destinatário da carta;
- 2- *Corpo da carta*, com a constatação do problema, a reclamação, a argumentação, a reivindicação e a conclusão;
- 3- *Encerramento do contato*, com a despedida adequada e a assinatura.

Considerando que os alunos têm mais dificuldade com o desenvolvimento do item 2, este foi o foco do segundo módulo. Assim, analisamos mais uma carta de reclamação, com maior atenção para o corpo da carta e, em seguida, propusemos produzir coletivamente uma carta de reclamação, com sugestões da turma.

Então, primeiramente os alunos receberam outra folha com mais uma carta de

¹⁵ O questionário aplicado neste módulo também consta no planejamento da SD (Apêndice).

reclamação, fizemos a leitura e uma análise oral, pois, no encontro anterior, já havíamos realizado uma atividade escrita. Identificamos os elementos da carta e debatemos a respeito do conteúdo, apontando o problema e a reclamação feita, os argumentos utilizados pelo remetente, a reivindicação feita para o destinatário e a forma como o texto foi concluído.

Acreditamos que essa atividade auxilia não só no reconhecimento dos elementos deste gênero dentro da sequência, como ajuda a trabalhar a leitura e compreensão textual, habilidade que os alunos necessitam desenvolver melhor.

Após essa análise feita com base na estrutura proposta para o gênero, lançamos um tema a fim de redigirmos, juntos, uma carta de reclamação no quadro. Optamos por sugerir um dos temas mencionados pelos alunos no primeiro encontro: uma reclamação acerca da falta de segurança na escola, direcionada ao governo municipal.

Preferimos não produzir essa carta com o mesmo tema da produção inicial para evitar que os alunos copiassem as ideias em suas próprias cartas, que ainda seriam reescritas. Assim, pudemos exercitar a estrutura e os elementos constitutivos, e eles poderiam colocar em prática o que aprenderam, nos próximos módulos.

C) Módulo 3 – Quarto encontro

Para o terceiro módulo, planejamos uma aula mais dinâmica que envolvesse uma atividade em grupos, a fim de exercitar a defesa de um ponto de vista e a construção de argumentos, uma vez que o gênero trabalhado compõe uma sequência argumentativa.

Na primeira etapa deste módulo, dividimos a turma em cinco grupos, para discutirem entre eles as principais necessidades de melhoria na estrutura física da escola, conforme a proposta de produção da SD. Cada grupo ficou responsável pela defesa de um problema diferente, de acordo com os apontados por eles no debate do primeiro encontro e nas produções iniciais, ficando a divisão da seguinte forma:

- Grupo 1: melhorias nas salas de aula.
- Grupo 2: reforma dos banheiros dos alunos.
- Grupo 3: reforma e ampliação do refeitório.
- Grupo 4: reforma da quadra poliesportiva.
- Grupo 5: conserto de todo o telhado e pintura da escola.

Ressaltamos com os alunos que todas as necessidades eram reais e importantes, mas o questionamento da atividade era: qual problema é mais urgente resolver e necessita de intervenção da prefeitura? Esclarecemos que cada grupo deveria defender o seu problema como o mais urgente e apresentar argumentos convincentes para justificar. Ao final, escolheríamos qual grupo teria defendido melhor sua tese e, assim, concluiríamos qual seria a principal necessidade da escola naquele momento, para que não deixássemos de incluí-la nas cartas de reclamações direcionadas à SME.

Cada grupo teve aproximadamente 30 minutos para debater e organizar as ideias por escrito e deveria escolher dois representantes para apresentá-las oralmente aos demais grupos e à professora. Enquanto isso, fazíamos intervenções e esclarecíamos as dúvidas dos alunos, passando em cada grupo para saber como estavam desenvolvendo a atividade e quais eram suas dificuldades naquele momento.

Constatamos que os estudantes geralmente não têm dificuldade em formar opinião, mas em defendê-la. Consideram uma tarefa difícil construir os argumentos e transferir as ideias para o papel, conforme foi solicitado. No entanto, realizar a atividade em grupos facilitava o raciocínio e a socialização das ideias, pois um ajudava o outro e juntos conseguiam produzir melhor e aprender mais para a próxima vez que fossem escrever.

Na segunda etapa, organizamos a sala em um grande semicírculo e convidamos os representantes de cada grupo para apresentarem, uma dupla de cada vez. Anotamos no quadro os principais argumentos utilizados por eles, em breves tópicos. Após o debate, a turma concluiu que o problema mais urgente era o da quadra, por se tratar de uma grande estrutura bastante utilizada e frequentada por todos os alunos, portanto demandava uma grande reforma, que deveria ser custeada pela prefeitura, pois as verbas que a escola recebe não são suficientes. Inclusive, naquela época, o local apresentava risco de desabamento do telhado e poderia haver interdição. Quanto aos outros problemas, eles afirmaram que a gestão da escola poderia tentar resolver aos poucos, buscando melhorar, principalmente, as salas de aula e os banheiros.

Acordamos, por fim, que a reivindicação acerca da quadra poliesportiva deveria constar em todas as cartas de reclamação, já que era a necessidade mais urgente.

Para finalizar, solicitamos que os alunos escrevessem, em casa, os argumentos que consideraram mais consistentes e interessantes de cada grupo.

D) Módulo 4 – Quinto encontro

O foco do quinto encontro era trabalhar duas etapas do processo de escrita: a revisão e a reescrita. Devolvemos as produções iniciais para a turma, a fim de que lessem seu primeiro texto e analisassem, após os debates e atividades dos outros módulos, o que poderiam melhorar e acrescentar em seus textos. Discutimos acerca das principais dificuldades observadas, como: a ausência de elementos do gênero, a paragrafação e a organização do texto, a adequação da linguagem utilizada para dirigir-se ao secretário de educação do município. Todos reconheceram e concordaram que, no primeiro encontro, deixaram de atender a esses pontos ao produzir a carta de reclamação.

Em seguida, dividimos a turma em duplas para que exercitássemos um *feedback* colaborativo entre os colegas, já que haviam recebido um feedback coletivo da professora-pesquisadora. Abordamos esta etapa por concordarmos com Soares (2009, p. 44) que:

O trabalho pedagógico deve privilegiar a construção conjunta do conhecimento sobre o discurso escrito, por meio da participação ativa dos alunos, tanto como autores quanto como leitores, analisando textos autênticos e lendo os seus textos criticamente, buscando adequá-los às expectativas do seu público-alvo e ao seu propósito comunicativo.

Lendo a carta do colega e dando sua contribuição sobre o texto, estimula-se essa construção do conhecimento e a participação dos alunos também como leitores, pois até então assumiram apenas o papel de autores. Através da reescrita, após ouvir o colega, o estudante reflete sobre sua produção e tem a oportunidade de melhorar o seu conteúdo e adequá-la ao destinatário (no caso da carta) e ao propósito comunicativo (principalmente a reclamação e a reivindicação realizadas).

Para o *feedback*, os alunos foram orientados a priorizarem o conteúdo das cartas, não apenas os “erros gramaticais”, como costumam focar. Eles poderiam sugerir que o colega acrescentasse alguma informação, ideia ou fato ou esclarecer melhor algum argumento ou exemplo utilizado no texto.

O tempo da primeira hora-aula foi destinado aos *feedbacks* e, logo após, durante a segunda hora-aula do encontro, os estudantes reescreveram as cartas, tentando seguir as sugestões dos colegas – quanto ao conteúdo – e as orientações da professora-pesquisadora – quanto à estrutura composicional da carta de reclamação, estudada anteriormente. Durante a reescrita, ajudamos a esclarecer algumas dúvidas que surgiam, como em relação à ortografia

das palavras e à pontuação.

Dessa forma, levamos em consideração que a escrita como um processo envolve operações mentais de diferentes naturezas: a preocupação com a correção gramatical e ortográfica do texto e com a composição, a busca de ideias (VIEIRA, 2005). Além disso, no processo de revisão do texto, o aluno se coloca na posição de autor e leitor ao mesmo tempo. É importante esclarecer todos esses aspectos que envolvem a escrita, a fim de demonstrar por que a escrita realmente não é uma atividade fácil, mas que podemos exercitar os diferentes níveis e habilidades que ela exige, trabalhando-as preferencialmente por etapas, dentro das possibilidades e do tempo disponível para o ensino da produção de texto.

5.4.1.3 Terceira etapa: produção final

No sexto encontro, encerrando a SD e a coleta de dados, os alunos realizaram a produção final da carta de reclamação. Todavia, dessa vez não reescreveram os textos no papel – utilizamos a tecnologia no encontro final, a fim de motivar ainda mais a participação dos alunos. Além de digitar as cartas, eles teriam a oportunidade de enviar – voluntariamente – seus textos para a SME, através da página oficial do órgão¹⁶.

Desse modo, a produção final foi elaborada no laboratório de informática da escola. Para isso, precisamos dividir a turma, já que não havia computadores suficientes para todos os alunos da turma trabalharem ao mesmo tempo. Metade da turma foi na primeira aula e a outra metade na segunda aula. Enquanto uma parte da turma estava no laboratório, a outra ficava na biblioteca fazendo leituras.

Apesar da motivação com o uso do computador, alguns alunos mostraram um pouco de dificuldade ao utilizar o programa de edição de textos (*Word*), mas nada sério, pois não utilizamos ferramentas difíceis e eles puderam contar com o auxílio do professor e dos colegas para esclarecer as dúvidas. O trabalho mais intenso foi ao salvar todos os documentos, mas como os alunos concluíam em momentos diferentes, e alguns que já tinham conhecimento puderam ajudar, não tivemos maiores problemas.

Entendemos que é importante reservar uma carga horária maior para a atividade

¹⁶ Através do link “Contato” no site <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/>.

no laboratório, tendo em vista o tempo necessário para abrir e salvar os documentos, explicar os procedimentos da aula e desligar os computadores ao final da aula. Porém, para isso, a turma teria que produzir em dias diferentes: um dia, metade da turma na biblioteca e a outra metade no laboratório, e o inverso na aula seguinte. Outra opção, que já não depende do professor, seria que o laboratório oferecesse mais computadores, para que toda a turma ficasse durante as duas aulas no mesmo dia.

Com essa atividade, buscamos integrar a escrita à mão com a escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto (VIEIRA, 2005).

Os alunos responderam muito bem ao incentivo da tecnologia e, inclusive, pediram mais aulas de produção de texto no laboratório, destacando que digitar também é uma forma de escrever e que o computador tem ferramentas que podem auxiliá-los no processo de aprendizagem. Foi um encontro bastante movimentado e, sobretudo, dinâmico e produtivo.

Em virtude da falta de tempo nesse encontro, após a realização da produção final, avaliamos o desenvolvimento do projeto com a turma em aula posterior. A aplicação da SD foi considerada bastante proveitosa também pelos alunos. A maioria gostaria de participar de mais projetos desse tipo, pois além de ter atividades diferentes (com textos fora do livro didático, atividades em duplas, em grupos e com uma etapa no laboratório de informática), puderam esclarecer dúvidas em relação ao gênero estudado e melhorar o desempenho na produção de textos escritos.

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA COMO PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA ESCRITA DOS ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste capítulo, discutiremos e analisaremos os dados coletados antes da aplicação dos módulos (produção inicial) e após o desenvolvimento destes (produção final), a fim de verificar o desempenho dos alunos e certificar que o desenvolvimento da sequência didática, como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental, pode proporcionar progressos nas habilidades de produção de textos.

Apresentaremos os principais dados da pesquisa, tais como: número de alunos participantes em cada produção e em cada módulo, de estudantes que participaram de todas as atividades (foram os textos desses que consideramos para a análise), principais dificuldades quanto aos elementos estruturais do gênero, e principais reclamações citadas nos textos – e se estas apresentavam argumentos ou não, pois a construção de argumentos foi um dos itens trabalhados na SD.

Para a análise das duas versões produzidas pelos alunos que participaram de todos os encontros, fazendo o comparativo entre as produções inicial e final, partimos de categorias baseadas na estrutura composicional do gênero trabalhada durante a SD. Assim, teremos três principais subseções destinadas a analisar os elementos constitutivos presentes na abertura do evento, no corpo da carta e no encerramento do contato.

A análise e a reflexão sobre os dados consideraram as hipóteses levantadas no início de nossa pesquisa, que julgamos imprescindível recapitular: a) nas aulas de produção de texto, é importante propor ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, na medida das necessidades dos aprendizes, tais como: gerar e organizar ideias, planejar o texto, esboçá-lo, editá-lo e publicá-lo à audiência pretendida; b) o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia poderá contribuir para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência discursiva e da construção argumentativa em textos escritos de alunos de 9º ano; c) os textos produzidos após o desenvolvimento da sequência didática, ou seja, as produções finais, apresentarão avanços e resultado satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita

e à apropriação do gênero carta de reclamação quando comparados aos textos escritos antes das atividades dos módulos.

A primeira hipótese foi considerada na elaboração das atividades e no planejamento dos encontros da SD, especialmente nos quatro módulos aplicados. Trabalhar os subprocessos da escrita auxiliou os alunos a desenvolverem melhor seus textos após a revisão, quando comparados aos seus primeiros textos, conforme ratificaremos ao longo da análise dos dados.

As hipóteses relacionadas ao desempenho dos alunos, que pretendemos confirmar neste capítulo, correspondem aos itens *b* e *c*. Empenhamo-nos em verificar nos textos dos alunos os avanços referentes à apropriação do gênero carta de reclamação e à construção de argumentos, fundamentais para o desenvolvimento de um gênero da sequência argumentativa. Desse modo, relataremos as dificuldades trabalhadas com eles durante os módulos e como percebemos o aperfeiçoamento dos textos.

No total, 29 (vinte e nove) alunos participaram das atividades da SD. No entanto, como mencionado, selecionamos as produções dos que participaram de todos os encontros, que foram 20 (vinte) alunos. Assim, totalizamos 40 (quarenta) textos analisados: 2 (dois) de cada um dos participantes, que identificamos como P1 a P20 (participante nº 1 a participante nº 20).

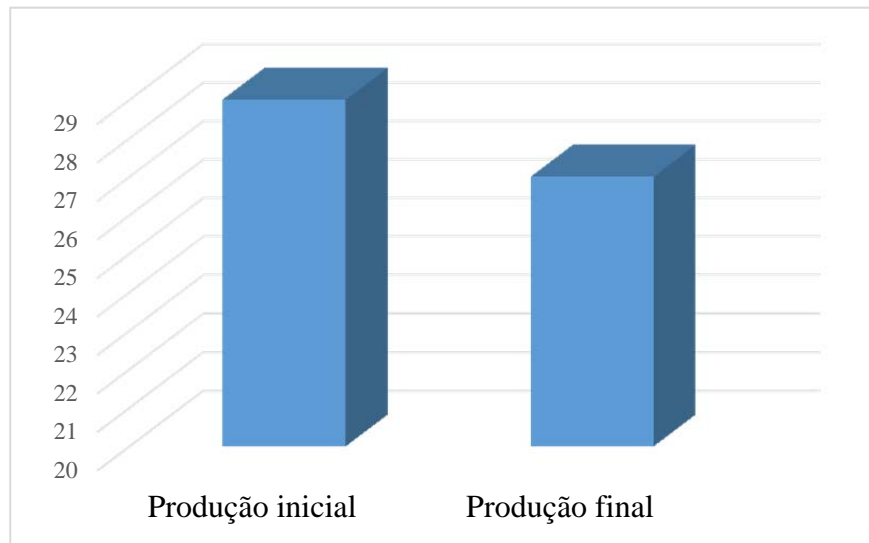
Para demonstrar os resultados, levantamos os dados e os lançamos em uma planilha do programa *Microsoft Excel* para, em seguida, gerarmos os gráficos apresentados neste trabalho.

6.1 Participação dos alunos nas atividades da SD

De um modo geral, percebemos que houve uma participação significativa de toda a turma. Tivemos algumas faltas isoladas durante os módulos, porém, com exceção de poucos, os alunos se dedicaram bastante durante as atividades e também procuravam ajudar uns aos outros.

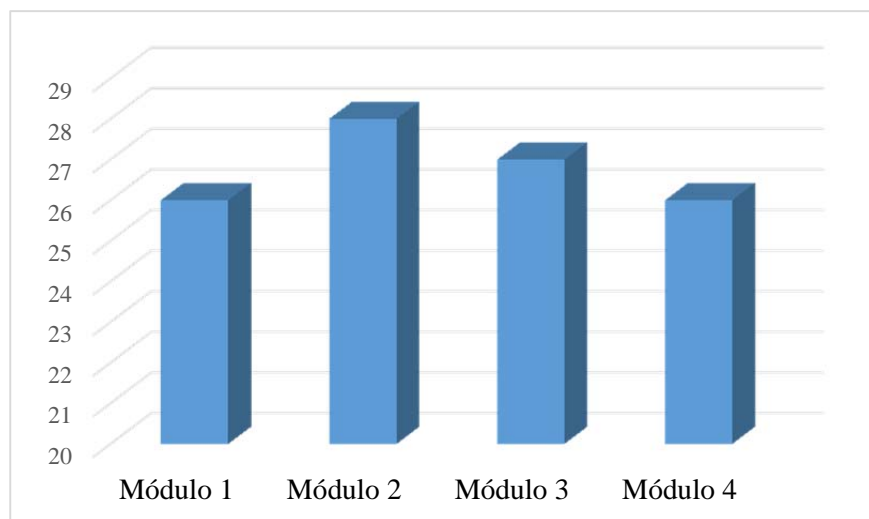
No primeiro encontro, quando realizamos a produção inicial, tivemos a presença de toda a turma, considerando os 29 alunos que frequentavam as aulas regularmente. Porém, o mesmo não aconteceu no último encontro (produção final), conforme mostra o gráfico a seguir:

Gráfico 3 – Participação geral nas produções



Como vimos, 27 (vinte e sete) alunos realizaram a produção final, no último encontro. Em relação aos encontros nos quais desenvolvemos os módulos, a maior participação ocorreu no segundo. Já no primeiro e no último, tivemos a mesma quantidade de alunos. A participação da turma ocorreu da seguinte forma:

Gráfico 4 – Participação da turma durante os módulos



Como o índice de abstenção foi baixo e todos os alunos presentes participavam das atividades, consideramos o trabalho com a SD bastante produtivo, já que a turma apresentava um bom índice de frequência, pois, além do desenvolvimento da SD, os

estudantes tentavam não faltar às aulas porque estávamos no último bimestre letivo.

Verificamos a frequência de cada aluno em todos os encontros e chegamos ao *corpus* de 40 (quarenta) produções textuais, com duas versões (a produção inicial e a produção final) de cada aluno que participou de todas as atividades realizadas na SD. Esta análise será apresentada nas seções seguintes.

6.2 Análise da apropriação do gênero carta de reclamação

Tendo como principal objetivo contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos de 9º ano, propusemos a aplicação de uma sequência didática para a produção de textos escritos em uma turma deste nível, especificamente do gênero carta de reclamação. Outra importante finalidade de nosso trabalho foi verificar o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da SD, buscando comprovar a sua eficiência como proposta de intervenção para o ensino de produção de textos e o desenvolvimento da competência escrita dos alunos.

Ressaltamos que, na proposta de produção da SD, solicitamos que os alunos produzissem uma carta de reclamação direcionada ao Secretário Municipal de Educação, relatando os problemas na infraestrutura da escola e pedindo providências do órgão para solucioná-los, tendo em vista a falta de recursos da gestão escolar.

Isto posto, nesta seção, procederemos com a análise dos dados obtidos, focando na apropriação do gênero estudado, a fim de constatar as hipóteses apontadas na pesquisa.

Essa análise, subdividida em três seções, foi pautada no modelo da estrutura da carta de reclamação proposto em nossa pesquisa e explicado aos estudantes durante o desenvolvimento da SD, a lembrar:

1- abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação;

2- corpo da carta: constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão.

3- encerramento do contato: despedida e assinatura.

Dessa forma, na primeira subseção verificaremos a presença dos elementos da

abertura do evento e quais foram os mais utilizados pelos alunos, especialmente em suas produções finais, uma vez que esses elementos possuem uma disposição adequada no texto e são bastante característicos do gênero carta.

Na próxima subseção, dessa vez observando o *corpo da carta*, daremos mais atenção ao conteúdo e ao desenvolvimento dos argumentos dos alunos, verificando se cumpriram com a apresentação da reclamação e da reivindicação, tendo em vista o propósito da carta de reclamação produzida. Concordamos com o que destaca Melo (2009, p. 117), quando afirma que “o gênero carta de reclamação é caracterizado pelas categorias presentes no corpo da carta: constatação inicial, argumentos/problematização; resolução e/ou reivindicação e conclusão-avaliação”.

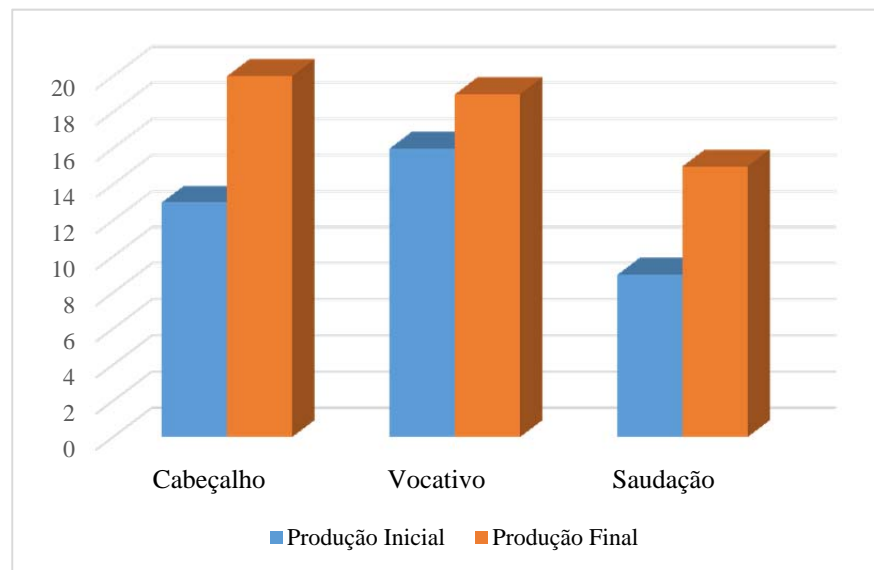
Já na terceira subseção, relacionada ao *encerramento do contato*, observaremos a presença da despedida e sua adequação ao destinatário e também certificaremos a presença da assinatura nos textos produzidos.

6.2.1 Elementos estruturais da carta de reclamação: a abertura do evento

A primeira categoria de nossa análise, relacionada à abertura do evento, visou identificar os seguintes elementos nas cartas de reclamação: o cabeçalho, composto por local e data; o vocativo, em conformidade com o destinatário; e a saudação, antes do início do corpo da carta. Observamos a presença dos elementos nas produções iniciais e, em seguida, comparamos com as produções finais.

No gráfico a seguir, demonstramos o resultado dos dados levantados, indicando a evolução percebida entre a primeira e a última produção.

Gráfico 5 – Elementos estruturais da abertura do evento nas produções



Em relação ao cabeçalho das cartas, ou seja, à observância do local e da data no início do texto, apenas 13 (treze) alunos, que corresponde a 65% (sessenta e cinco por cento), cumpriram esse elemento em suas produções iniciais. Já nas produções finais, todos os 20 (vinte) alunos, isto é, 100% (cem por cento), atenderam a este item. Portanto, com as atividades, os alunos não tiveram grandes dificuldades relacionadas a esses elementos e, durante as aulas, os reconheceram como essenciais para identificar qualquer carta, não somente a de reclamação. Contudo, em alguns casos foi necessário explanar sobre a disposição adequada de local + data na organização do texto.

Vejam os exemplos de dois participantes da SD, citados adiante: o primeiro não realizou o cabeçalho em sua primeira produção; o segundo o apresentou nas duas produções, porém o reescreveu adequadamente em sua produção final.

Exemplo 1:

Querido secretario eu quero dizer um pouco do meu colegio as salas de aulas ta sem porta, sem ventilador, e as telhas tão todas quebradas o banheiro ta sem agua [...] **(P8, produção inicial)**

Exemplo 2:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Prezado secretario,

Eu quero falar um pouco do meu colégio, porque as salas de aula estão sem porta, sem ventilador, e as

telhas estão todas quebradas, o banheiro esta sem agua [...] **(P8, produção final, grifo nosso)**

Nesta seção, destacamos uma das categorias analisadas, o cabeçalho, por isso transcrevemos apenas parte da carta. Analisando o trecho selecionado nas duas produções, no início já percebemos um avanço no texto após a realização das atividades da SD, pois a segunda produção apresenta os elementos prototípicos do gênero: local e data. Apesar de termos lembrado na aula, com uma breve revisão, o participante não havia atentado para eles ao redigir o primeiro texto. A seguir, apresentamos os outros exemplos.

Exemplo 3:

01/10/14

Caro secretario

Gostaria de fala dos problemas da nossa escola –Dom Antonio Batista de Fragoso– pois estamos precisando de ajuda para reformarmos nossa escola e dar melhores condicoes de estudo para nos alunos. [...] **(P13, produção inicial, grifo nosso)**

Exemplo 4:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Caro secretario,

Gostaria de falar sobre os problemas da nossa escola “Dom Antonio Batista de Fragoso”, pois precisamos de ajuda para reformarmos nossa escola e darmos melhores condição de estudo para nossos alunos e um lugar mais confortavel para os professores. [...] **(P13, produção final, grifo nosso)**

Em sua primeira produção, P13 incluiu no cabeçalho apenas a data, em formato numérico, como os alunos costumam fazer em suas atividades escolares. Após o desenvolvimento dos módulos, na produção final, o cabeçalho foi desenvolvido de maneira adequada, indicando local e data, dessa vez por extenso.

No que diz respeito ao vocativo solicitado nas produções, inicialmente 16 (dezesseis) alunos atenderam, o que corresponde a 80% (oitenta por cento), e, após o desenvolvimento dos módulos, esse número aumentou para 19 (dezenove) alunos, o equivalente a 95% (noventa e cinco por cento). Durante a análise, é importante observar não somente a presença deste item, como também a adequação dele ao destinatário da mensagem, que, neste caso, era o Secretário Municipal de Educação. Assim, o elemento exigia a utilização de uma linguagem mais formal, o que procuramos esclarecer durante os módulos

aplicados com a turma.

Quanto à saudação, apenas 9 (nove) alunos a incluíram na produção inicial, o que corresponde a 45% (quarenta e cinco por cento) dos participantes. Na produção final, observamos que esse índice aumentou para 75% (setenta e cinco por cento), pois 15 (quinze) alunos atenderam a esse item no último texto.

Muitas vezes, os alunos confundiram o uso do vocativo com a saudação inicial, o que é compreensível, pois geralmente ambos podem vir juntos ou seguidos um do outro. Esclarecemos para eles que o vocativo é fundamental na carta, mas a saudação demonstra cordialidade, como se estivéssemos cumprimentando o destinatário da carta. No caso da carta de reclamação proposta, essa saudação deveria ser mais formal, tendo em vista o distanciamento dos alunos com o Secretário.

Desse modo, analisamos o vocativo junto com a saudação. Vejamos exemplos de mais dois participantes que evoluíram quando comparamos as duas produções, em relação a essa categoria, ou seja, a esses elementos do gênero.

Exemplo 5:

Fortaleza, 01 de outubro de 2014

Secretária Municipal da Saúde

Olá, sou P17, aluna do Dom Antônio Batista de Fragoso. Estou aqui pra falar um pouco dos problemas, das condições, pois está precária. Gostaria de falar primeiramente das salas, que é um local que precisamos de um conforto melhor para estudar [...] (**P17, produção inicial, grifo nosso**)

Exemplo 6:

À Secretaria Municipal da Educação

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, caro senhor Secretário da Educação,

Eu como aluna da Escola Dom Antônio Batista de Fragoso, venho reclamar sobre as condições da escola, que estão precárias. A começar pelas salas que é um local onde mais precisamos de conforto e não estamos tendo [...] (**P17, produção final, grifo nosso**)

O participante P17, em sua primeira produção, confundiu o órgão para o qual deveria direcionar seu texto e, em vez de Secretaria Municipal da Educação, dirigiu-se à Secretaria da Saúde, problema que foi corrigido em sua produção final, momento em que uniu

a saudação ao vocativo. Observamos que foram utilizados dois pronomes de tratamento (*caro* e *senhor*), pois, provavelmente, por conta do grau de formalidade, o participante quis demonstrar o máximo de respeito pela autoridade a quem se dirigia.

Já no que diz respeito às produções do próximo participante selecionado, não havia saudação nem vocativo na primeira produção.

Exemplo 7:

01 de outubro, Fortaleza

Hoje venho aqui lhe escrever, para as boas mudanças que podem acontecer na nossa escola E.M.E.I.F. Dom Antônio Batista de Fragoso há muitos problemas entre eles a desvantagem da nossa quadra tem um piso muito ruim [...] **(P19, produção inicial)**

Exemplo 8:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário de Educação, bom dia.

Hoje venho aqui lhe escrever, para pedir boas mudanças que podem acontecer na nossa escola, E. M. Dom Antônio Batista de Fragoso. Há muitos problemas, entre eles a desvantagem da nossa quadra que tem um piso muito ruim [...] **(P19, produção final, grifo nosso)**

Na produção final de P19, exemplo 8, além de ajustar o local e a data, mais uma vez, o participante uniu o vocativo à saudação, elementos que não foram observados em sua produção inicial. Desse modo, atendeu à primeira categoria satisfatoriamente, pois a abertura do evento apresentou cabeçalho, vocativo e saudação.

Podemos citar outro exemplo em que observamos que o autor da carta ajustou a abertura do evento, quando comparamos a sua produção inicial e a final: o participante *P6*, introduziu, em seu primeiro texto, a expressão: “Olá, grandioso secretário de educação”. Já em sua produção final, utilizou um pronome de tratamento, iniciando com “Senhor secretário de educação” para, em seguida, enunciar a saudação “Olá”.

Após a análise dos textos, conforme os exemplos apresentados, constatamos que a primeira categoria de análise proporcionou grandes avanços, pois os elementos constituintes da abertura do evento se fizeram presentes na maioria das produções finais. Contudo, alguns participantes consideraram o vocativo suficiente e não incluíram uma saudação na abertura, como no exemplo de P13, citado anteriormente, nos exemplos 3 e 4.

Assim, em relação à abertura do evento, verificamos que:

i) apesar de já estarem concluindo o 9º ano, os alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à estrutura composicional dos gêneros, até mesmo ao produzir um dos mais antigos, como é o caso da carta, pois esse elemento constitutivo – saudação de abertura – é comum às cartas em geral, não apenas à carta de reclamação.

ii) antes de solicitar a produção de um texto, não é suficiente que o professor apenas relembre as principais características, como acontece em algumas aulas tradicionais, pois, mesmo após uma revisão sobre o gênero carta, muitos alunos não lembraram de elementos básicos do gênero.

Com o desenvolvimento da SD, a qualidade dos textos foi aprimorada não apenas na abertura do evento, como também os demais elementos, tomados como categorias de análise das produções, conforme explanaremos nas próximas subseções. No item a seguir, analisaremos o elemento que distingue a carta de reclamação dos demais tipos de carta: o corpo do texto.

6.2.2 Elementos estruturais da carta de reclamação: o corpo da carta

Nesta subseção, apresentaremos nossa segunda categoria de análise: o corpo da carta, observando o seu conteúdo e o desenvolvimento das ideias dos alunos e verificando se obedeceram basicamente à estrutura estudada durante as atividades da SD: *constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão*.

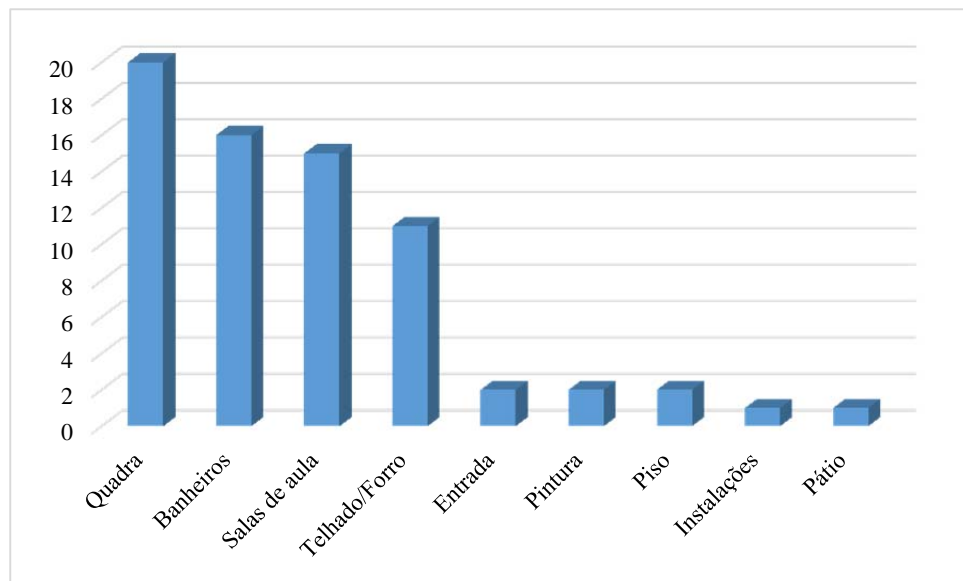
Esclarecemos aos alunos que não se tratava de uma “fórmula pronta”, mas de uma sugestão de estrutura que deveria guiá-los na hora de planejar e editar suas ideias, deixando o texto mais coerente e organizado. Nesse caso, eles deveriam incluir no texto não apenas os problemas, mas sugerir soluções e pedir providências à autoridade municipal, atendendo ao propósito comunicativo do gênero.

Destacamos que os elementos da abertura do evento são comuns a todos os tipos de carta, mas que o corpo do texto caracterizaria especificamente a carta de reclamação, daí sua importância. Assim, o gênero estudado é caracterizado pelas categorias presentes no corpo da carta: constatação inicial, argumentos/problematização; resolução e/ou reivindicação e

conclusão-avaliação (MELO, 2009). No caso dessa turma, pedimos que eles evidenciassem em suas produções: problema/reclamação, argumentação e reivindicação.

Em relação às reclamações citadas pelos participantes da SD, quantificamos quais foram os mais presentes nas cartas, conforme poderemos conferir no gráfico seguinte:

Gráfico 6 – Principais reclamações dos alunos nas cartas



As reclamações e reivindicações mais recorrentes nas cartas foram relacionadas:

i) à quadra poliesportiva – 29% (vinte e nove por cento) das reclamações: necessidade de reforma geral: piso, telhado, arquibancada, redes, traves e pintura das marcações para jogos;

ii) aos banheiros – 23% (vinte e três por cento) das reclamações: instalação de portas e assentos e conserto de sanitários;

iii) às salas de aula – 21% (vinte e um por cento) das reclamações: instalação de portas e de mais ventiladores;

iv) ao telhado da escola – 16% (dezesesseis por cento) das reclamações: conserto das telhas e colocação de forro no andar de cima.

Outras demandas também citadas nas cartas, mas com menos recorrência, foram: a) reforma da entrada/fachada da escola, que se encontrava suja e desorganizada; b) pintura nas paredes de toda a escola, em virtude das pichações; c) reforma do piso, por causa dos

vários buracos; d) conserto das instalações elétricas, que segundo os alunos eram muito antigas; e) reforma do pátio, que também estava sujo, com buracos e pouca área verde. Os três primeiros itens representaram, cada um, 3% (três por cento) das reclamações, enquanto cada um dos dois últimos itens representou pouco mais de 1% (um por cento) das reclamações levantadas.

Alguns alunos citaram problemas que não eram relacionados diretamente à estrutura física da escola, conforme solicitado na proposta de produção, e apontavam para a necessidade de: mais computadores no laboratório; mais talheres no refeitório, pois não havia um número suficiente para todos os alunos; mais segurança na escola, pois só havia um vigilante, que também exercia a função de porteiro; e a instalação de um alarme de incêndio.

Também consideramos importante verificar se os alunos incluíram nas cartas a reclamação referente à quadra poliesportiva da escola, já que, de acordo com o resultado de uma das atividades dos módulos¹⁷, este seria o problema mais urgente da escola naquele momento e deveria ser mencionado e defendido em todas as produções. Em relação a esse item, todos os alunos cumpriram o que foi estabelecido e falaram sobre os problemas da quadra, tanto na produção inicial quanto na produção final. Isso nos mostrou o quanto o problema os incomoda e atrapalha a rotina da escola, tornando realmente urgente a sua resolução.

Contudo, a maioria dos alunos deu mais ênfase ao problema na produção final, relatando o que precisaria ser reformado no local e elaborando melhores argumentos, conforme verificaremos nos exemplos a seguir:

Exemplo 9:

[...] Meu nome é P4, sou da escola EMEIF Dom antônio batista de Fragoso e estou mandando esta carta para lhe contar alguns problemas que tem aqui na escola, e os principais problemas é a nossa quadra que estar totalmente desestruturada, algumas salas de aula estão sem porta, outras não tem ventiladores bons, os banheiros também estão sem portas, o telhado tem muitas goteiras, a escola é muito pixada etc.

Eu queria que o senhor consertace pelo menos a quadra por que é o lugar que mais ficamos e jogamos e com a quadra do jeito que estar não da para fazer muito isso, mais e o senhor desse um jeito, tomasse alguma providencia eu agradeceria muito. [...] **(P4, produção inicial)**

¹⁷ Conforme relatado no capítulo destinado aos procedimentos da pesquisa, no quarto encontro, após uma atividade em grupos, a turma definiu que a reforma da quadra seria prioridade na escola.

Exemplo 10:

[...] Meu nome é P4 e estudo na escola Dom Antônio Batista de Fragoso e estou lhe enviando esta carta para reclamar de alguns problemas que há aqui na escola, tais como algumas salas sem portas, banheiros também sem portas, algumas salas estão com buracos no telhado, outras não tem bons ventiladores, a escola inteira esta totalmente pichada.

Mas o principal problema que a escola esta enfrentando é a quadra, que esta completamente desestruturada. O telhado da quadra tem muitas goteiras, há também alguns buracos no chão da quadra, a arquibancada esta destruída e eu a partir desta carta vim solicitar a reforma destes problemas da quadra, por inicio.

Eu iria me sentir muito agradecida se o senhor mandasse os materiais necessarios para esta reforma da quadra e os outros problemas o senhor pode resolver depois, mas a principio comece pela quadra, pois precisamos desse espaço para praticar educação física. [...] **(P4, produção final)**

Como podemos observar no exemplo 9, no corpo da carta da produção inicial, o participante aborda alguns problemas da escola de maneira geral e, em relação à quadra, de maneira resumida. Porém, em sua produção final, o aluno P4, além de mencionar problemas gerais da escola, enfatiza a necessidade da reforma da quadra, defendendo-a como principal problema e apresentando argumentos para justificá-la, além de solicitar uma solução, como o pedido do envio de materiais para a escola.

Apesar de notarmos algumas dificuldades no uso das normas da escrita culta, principalmente no que se refere à acentuação das palavras, o participante organizou melhor seu texto e acrescentou informações importantes, quando comparamos as duas versões da carta. Constatamos, então, a importância da revisão e da reescrita do texto para o aluno, que mostrou um significativo avanço após a aplicação da SD.

Para o professor, é recompensador constatar o desempenho satisfatório do aluno em sua segunda produção, que foi realizada algumas semanas após a primeira. Acreditamos que é muito importante também para o aluno acompanhar e verificar o seu progresso, comparando seus textos. Dessa forma, ele se sentirá mais motivado a escrever e a respeitar os processos de escrita sempre que for redigir, praticando o planejamento das ideias, a revisão e a reescrita do texto, pois verá que realmente traz bons resultados, apesar das dificuldades.

Veremos, através de mais exemplos, a seguir, o progresso no corpo das cartas produzidas pelos alunos, quando comparamos a primeira produção com a produção final, a fim de validar nossa hipótese inicial de que os textos produzidos após o desenvolvimento da sequência didática apresentariam avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

Exemplo 11:

Fortaleza, 1 de outubro de 2014

Olá, Senhor Secretario municipal de educação, estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola e sugerir algumas melhoras. Alguns problemas parte do meu ponto de vista, e alguns do ponto de vista geral.

Em algumas salas quando chove alaga toda sala, pois não temos fôrro. Sugiro que forrem o teto de toda escola. Outro problema muito sério é a quadra, quando chove alaga toda quadra, o telhado está todo acabado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar. Os banheiros estão sem portas, e tudo muito velho.

Desde já agradeço sua compreensão.

P7, estudante da escola Dom Antonio Batista de Fragoso. **(P7, produção inicial)**

Exemplo 12:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, Senhor secretário municipal da Educação.

Estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola Dom Antônio Batista de Fragoso e sugerir algumas melhorias.

Em algumas salas da escola quando chove molha tudo, existem goteiras por toda sala, pois não temos forro. Sugiro que as salas sejam reformadas com PVC.

Na quadra de esportes temos problemas com a sonora, com goteiras, com o piso, com o telhado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar, então no caso da quadra sugiro uma reforma geral.

Os banheiros estão em um caso crítico, os vasos estão velhos, sem portas, e se torna um local bem desagradável, precisa de consertos urgentemente.

Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente.

P7, aluno da escola Dom Fragoso. **(P7, produção final)**

Em sua produção inicial, além de incluir a saudação e o vocativo junto ao corpo da carta, P7 relatou os problemas da escola de forma resumida e com poucas sugestões, ou seja, faltaram argumentos e reivindicações. Já em sua produção final, o participante organizou melhor as ideias, com as principais reclamações em parágrafos distintos, justificando suas impressões, e para cada uma apresentou uma sugestão ou reivindicação. Se considerarmos a estrutura explanada em um dos módulos da SD, poderíamos citar como exemplo:

- a. Constatação do problema: *goteiras na sala de aula.*
- b. Argumentação: *não temos forro.*
- c. Reivindicação: *colocar PVC nas salas.*

Desse modo, os dados constataam que houve adequação aos elementos do corpo da carta, demonstrando apropriação do gênero, inclusive nas demais categorias de análise (*abertura do evento e encerramento do contato*), por isso consideramos importante mostrar toda a carta. Todavia, destacamos o progresso em relação às ideias no corpo do texto, que, em sua segunda versão, se apresentou mais organizado e bem fundamentado quanto à construção de argumentos, que trabalhamos em uma das atividades dos módulos.

Observemos, agora, as duas versões do corpo da carta de mais um participante da SD que também apresentou progresso significativo.

Exemplo 13:

[...] Oi, meu nome é P15, mais conhecida como xxx, estudo na escola Dom Antonio Batista de Fragoso aqui no distrito educacional I, eu gostaria com uma estudante falar sobre os problemas da minha escola que não são pouco tá bom!

Primeiro a entrada a calçada esta praticamente destruída, o banheiro das meninas na tem porta, e nem sempre é limpo, na sala de aula também não tem porta na minha sala os ventiladores um não ter pegado, e também tem a hora do lanche que as vezes não tem colher para todos e temos que espera os outros terminarem e lavar a colher. Mas o principal é a nossa quadra que esta precisa de muita coisa que é onde a gente si diverti, o piso está horrível o teto está cheio de furos, e também faz muito calor lá, e cheio de poeira as parede pichadas e toda vida que chuva molha toda. Espero que você faz o possível para ajudar a gente. [...] **(P15, produção inicial)**

Exemplo 14:

[...] Meu nome é P15, estudo na escola Dom Antônio Batista de Fragoso no distrito educacional I. Eu gostaria como uma estudante de falar sobre os problemas da minha escola.

A entrada da escola está praticamente destruída, o banheiro das meninas não tem porta e nem sempre é limpo, na sala de aula também não tem porta, esses locais precisam de concerto.

Mas, o principal problema é com a quadra que esta precaria, com a estrutura que não é boa. No teto há muitos buracos que quando chove molha ela inteira, o piso está horrível, o teto está cheio de furos, também é muito quente tanto na quadra como na escola inteira, na sala não tem ventiladores pra todo mundo.

E também tem a hora do lanche que as vezes não tem colher para todos e temos que espera os outros terminarem e lavar a colher.

Espero que com esta carta o senhor veja o quando uma escola precisa de cuidados porque é dali que vai futuros profissionais. [...] **(P15, produção final)**

A aluna P15 não apenas organizou a paragrafação do seu texto, como adequou a linguagem utilizada para dirigir-se à autoridade. Por exemplo: logo no início do corpo da carta, inicialmente havia utilizado a saudação “oi”, o que não se repetiu na versão final de seu texto. Além disso, retirou do primeiro parágrafo seu apelido, pois deve ter percebido que o propósito

comunicativo não demandava tal informação e que a situação requeria um distanciamento, um tratamento mais formal com o interlocutor.

A linguagem utilizada nas cartas foi um dos aspectos discutidos no *feedback* colaborativo do professor, pois não foi feita uma correção resolutiva¹⁸ das produções iniciais, e sim uma posterior discussão das principais dificuldades observadas. Uma dessas dificuldades foi o fato de alguns alunos utilizarem a linguagem informal no contato com uma autoridade política, que requisita um certo distanciamento. Afinal, como se tratava de uma correspondência oficial, “o leitor (destinatário: prefeito, reitor, diretor de banco etc.) espera um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor (de quem escreveu a carta)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.84).

Outro exemplo de participante que adaptou a linguagem utilizada, além de fazer outras retificações, pode ser conferido nos exemplos seguintes:

Exemplo 15:

[...] Sou P16, estudo na escola Dom Fragoso tenho 15 anos moro na Barra do Ceará.

Temos problema na nossa escola como uma pouca área verde, nossa escola e antiga e nunca foi feito as trocas das telhas, temos um grande problema com nossa escola a quadra, sempre que chove vira uma picina não temos aula de educação física, entre ricos de pegar lertopirose, e com a água parada a reprodução da dengue.

Mais eu sei que depois que você ler essa carta você tomara uma providencia, para corrigir esses erros na escola.

Dicas para o problema: temos muitas areas na escola pouco utilizada tava para fazer ortas é um jardim lindo, nossa quadra e muito fechada faz muito calor.

Obrigado por ler. **(P16, produção inicial)**

Como podemos observar no terceiro parágrafo, o aluno utilizou o pronome de tratamento “você” em seu primeiro texto: *Mais eu sei que depois que você ler essa carta você tomara uma providencia*. No entanto, o substituiu pelo pronome “senhor” em sua produção final:

Exemplo 16:

[...] Sou P16, estudo na escola Dom Fragoso, tenho 15 anos.

¹⁸ Segundo Ruiz (2013), a correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, o que requer bastante tempo e empenho do professor. De acordo com a autora, “o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (p. 41).

Temos grandes problemas na nossa escola, como: pouca área verde, nossa escola é antiga e nunca foi feita uma reforma grande. A escola precisa da troca das telhas, temos também um grande problema com a quadra, pois sempre que chove vira uma picina e nos temos aula de educação física entre o risco de pegar leptopirose e com a água parada é um lugar de reprodução do mosquito da dengue.

Mas eu sei que depois do senhor ler essa carta tomará uma providencia, para corrigir esses erros na escola.

Dicas para a solução do problema: temos um espaço que poderia ser usado como área de lazer da escola. A quadra faz muito calor, gostaria que fosse mais aberta.

Obrigado por ler. **(P16, produção final)**

Além dessa reformulação, com a prática da revisão e da reescrita, o participante pôde corrigir a palavra “*mais*”, que, em sua primeira produção, de acordo com o contexto da frase, verificamos que o correto seria “*mas*”, conforme P16 escreveu em seu último texto. Essa também foi uma das dúvidas lembradas em sala, já que muitos alunos, principalmente no Ensino Fundamental, confundem o uso desses dois termos. Precisamos reforçá-los com frequência nas aulas de produção textual, e o *feedback* coletivo ajuda a esclarecer ao mesmo tempo para toda a turma.

Apesar das dificuldades que constatamos em sua produção inicial, inclusive em relação à ortografia de algumas palavras (alguns erros permaneceram em sua produção final), o aluno apresentou uma evolução considerável, tanto em relação à organização das ideias quanto aos elementos prototípicos do gênero estudado, após a participação nas atividades.

Examinaremos, a seguir, os exemplos de mais um participante que adequou a linguagem utilizada em sua produção inicial, momento em que utilizou algumas gírias:

Exemplo 17:

Fortaleza, 01 de outubro de 2014.

Senho secretario da educação.

Senho secretario da educação, eu sou aluna da escola dom antonio batista de Fragoso. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada vou sita algumas coisas tipo a quadra precisar de uma reforma porque o telhado ta furado, tem uma parte tipo por onde desse a água pela calha que inves de levar a água ta caindo a água na quadra e alaga toda ela.

Tem também o teto das salas que estão acabado quando chove fica molhando todo mundo molhando as coisas ate que melhorou um pouco depois que tamparam os buracos mais ainda ta aberta uma parte aqui. As salas não tem porta e nem os banheiros. Outra coisa as salas a maioria tem só um ventilado.

A sala de informatica os computadores não é todos que estão prestando tem muitos que nem liga. Eu não tou escrevendo tudo isso pra você vir aqui e ajeitar tudo não. Apenas tou tentando melhora a nossa escola. Vamos tenta resolver isso.

Aguardo resposta.

P3 (P3, produção inicial, grifos nossos)

Nessa produção, observamos que o estudante empregou expressões geralmente utilizadas na linguagem oral e em situações informais, como as palavras “*ta*” (está), “*tou*” (estou) e a gíria *tipo*, cotidiana principalmente entre os jovens. O fato que nos surpreende, nesse caso, é que P3 redigiu corretamente a conjugação do verbo “estar”, na terceira pessoa do singular, no início da carta (*a escola está um pouco danificada*), o que não aconteceu nas ocorrências seguintes do verbo. Esse tipo de deslize é frequente quando os estudantes escrevem com muita rapidez, visando apenas a entrega da atividade, mas pode ser corrigido na etapa de revisão do texto, dedicando mais atenção à linguagem adequada e à escrita das palavras, uma vez que suas ideias (em relação a conteúdo) já estão desenvolvidas.

Na produção final, após os *feedbacks* em sala e a revisão do texto, P3 aprimorou a linguagem utilizada, buscando redigir mais formalmente e substituindo a gíria que utilizou na primeira versão. O texto final foi o seguinte:

Exemplo 18:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor secretario da educação, olá bom dia

Eu sou aluna da escola Dom Antonio Batista de Fragoso. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada, vou sita algumas coisas, como a quadra que precisa de uma reforma porque o telhado está furado, tem tambem a calha que está quebrada, ai inves de levar a água a água cai toda na quadra e alaga tudo.

Tem também o teto das salas que está acabado, quando chove fica molhando todo mundo e molha ate os nossos materiais, ate que melhorou um pouco mais ainda tem uma parte aberta. Tem as salas e os banheiros também que não tem porta.

Nas salas também não tem ventilador, algumas só tem um ventilador. Na sala de informatica os computadores não são todos que estão funcionando, tem muitos que nem liga.

Eu não estou escrevendo tudo isso pro senhor vir aqui e ajeitar tudo não. Apenas estou tentando melhora a nossa escola. Vamos tenta resolver isso.

Aguardo resposta.

P3 (P3, produção inicial, grifos nossos)

Destacamos, com as produções desse participante, mais um exemplo dos casos em que os alunos retificaram a linguagem utilizada na carta de reclamação. Contudo, podemos

notar, principalmente em sua produção inicial, algumas dificuldades relacionadas a outros temas, que também podem ser trabalhados nos módulos de uma SD para o 9º ano, dependendo das necessidades da turma, tais como:

- i) Emprego adequado das letras maiúsculas e minúsculas;
- ii) Escrita correta dos verbos no infinitivo (omissão da letra *r*);
- iii) Concordância nominal e verbal;
- iv) Pontuação (principalmente o uso correto da vírgula e do ponto final);
- v) Ortografia e acentuação das palavras.

Considerando nossa experiência como docente em turmas do Ensino Fundamental II e a análise do *corpus* de nossa pesquisa, refletimos que esses itens poderiam sintetizar os conteúdos nos quais os alunos apresentam mais dificuldades ao produzirem textos escritos. O primeiro texto de P3, por exemplo, pode demonstrar essa constatação, pois encontramos múltiplas dificuldades no mesmo texto, o que também pode ser observado em produções de outros participantes.

Valendo-se da SD como proposta de intervenção para desenvolver a competência escrita, o professor pode identificar quais são as necessidades mais urgentes de cada turma, pois não é recomendável trabalhar todas elas em apenas uma sequência. Ainda assim, nos *feedbacks* colaborativos, coletivo (professor-turma) e em duplas (aluno-aluno), podem-se discutir dificuldades acerca de conteúdos diversos, mostrando exemplos e esclarecendo as dúvidas dos alunos naquele momento. Assim, refletindo através de exemplos e exercitando a produção de textos, os alunos podem identificar em que precisam evoluir e melhorar progressivamente a escrita, sem precisar apenas “decorar” regras gramaticais durante os módulos.

Referindo-nos ainda à linguagem nas cartas analisadas, tendo em vista o interlocutor da carta, tivemos casos de alunos que tentaram escrever o mais formal possível, recorrendo a expressões pouco utilizadas por eles habitualmente. Entre esses, destacou-se a produção do aluno P9¹⁹, que apresentaremos a seguir:

¹⁹ Em nossa análise, não observamos mudanças significativas ao compararmos as duas versões da carta deste participante, por isso, relataremos, nesta seção, apenas sua produção final.

Exemplo 19:

Fortaleza, 24 de novembro

Caro Secretario de Educação.

Bom dia. Me chamo P9 e faço a nona série no colégio Dom Antônio Batista de Fragoso, venho através desta carta apresentar a minha insatisfação com algumas partes do prédio onde está localizado o colégio, e apresentar não só críticas mais também prováveis soluções para os tais problemas.

A respeito dos problemas ao prédio seria interessante uma pessoa habilitada o suficiente capacitada para fazer um relatório dos problemas, assim com esse relatório seria bem mais simples e fácil resolver os tais problemas.

Se me permite desejo citar uma área que mais vem incomodando a todos, não so os alunos como também os funcionarios que aqui trabalha, esse tal local e a quadra, com goteiras e faltando alguns recursos necessarios para o bom funcionamento não é só uma extensão do prédio mais e o único lugar para a pratica de esportes.

Já agradecido por sua atenção.

Ass: P9. **(P9, produção final)**

A formalidade empregada pelo aluno foi apropriada à situação de comunicação; porém, apesar do esforço em comunicar-se adequadamente com a autoridade, faltaram argumentos para justificar a necessidade de reforma na escola e sugestões para a melhoria do espaço que foi destacado: a quadra. Outros aspectos que precisariam ser novamente revisados, ou receberem mais atenção, seriam a ortografia e acentuação de algumas palavras, dificuldade que pôde ser observada na maioria das cartas.

Outro progresso que constatamos ao compararmos as duas versões de alguns participantes da SD está relacionado à construção de períodos muito longos nas produções iniciais. Muitos alunos têm o hábito de construir períodos extensos, não empregando corretamente os sinais de pontuação e tornando a leitura exaustiva e às vezes confusa. Após chamarmos a atenção (de forma coletiva) para esse descuido observado nas primeiras produções, inclusive a respeito da paragrafação, alguns alunos identificaram o problema e tentaram corrigi-lo, construindo períodos mais curtos e distribuindo as ideias do texto em um maior número de parágrafos.

Poderíamos verificar essa evolução em alguns exemplos já analisados neste capítulo; todavia, a destacaremos em outras produções, conforme os trechos que serão apresentados a seguir.

No corpo da carta de sua produção inicial, P12 elaborou o seguinte período:

Exemplo 20:

[...] Agora irei falar do principal problema da escola, a quadra que ainda está com a mesma estrutura de quando aqui funcionava outra escola, ou seja não houve reforma, o telhado está repleto de goteiras, as paredes não tem rebôco o piso tem alguns buracos, a forma da parte onde fica a quadra de futsal é antiga não se usa mais aquele esquema, as traves não tem redes, estão enferrujadas e tem algumas partes soltas e pode ferir e machucar alguém. [...] **(P12, produção inicial)**

Na folha de produção escrita, o período preencheu nove linhas, tornando-se muito longo. Apesar de algumas produções, como é o caso desta, não apresentarem muitas inadequações gramaticais, sugerimos que os alunos revisassem e tentassem elaborar períodos concisos e objetivos. Em sua produção final, P12 reformulou suas ideias, relacionadas a esse trecho, da seguinte forma:

Exemplo 21:

[...] O principal problema é a quadra de esportes que está com a estrutura deteriorada, ou seja está quase caindo. O telhado está repleto de goteiras, as paredes estão pichadas e quebradas, as traves estão enferrujadas e estão sem redes.

Também existe os problemas nos banheiros, corredores, salas de aula, estacionamento e etc. [...] **(P12, produção final)**

Além de evitar o extenso período, que pode induzir a erros de concordância e pontuação, por exemplo, o participante omitiu algumas informações, resumindo os problemas alheios à quadra, pois desejaria focar nesta necessidade. Por um lado, pode ser considerada uma mudança positiva, pois torna a produção mais objetiva com a reivindicação; por outro, faltaram argumentos para justificar os demais problemas da escola, que são enumerados no parágrafo seguinte.

O participante P14, por sua vez, conseguiu – em sua última produção – construir períodos mais concisos e manter os argumentos para defender seu ponto de vista sobre as inadequações verificadas por ele na infraestrutura da escola. Observamos, no corpo da carta da produção inicial de P14, o trecho seguinte:

Exemplo 22:

[...] Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros, nas salas os problemas são: falta de ventiladores mas deveriam ser ar condicionado porque nos merecemos ter um conforto em sala de aula, falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a

sala todinha, outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. [...] **(P14, produção inicial)**

Além de apresentar o extenso período ao enumerar alguns problemas da escola, ressaltamos que o aluno não produziu parágrafos em sua primeira produção, o que também foi corrigido na última. O trecho relacionado foi modificado para a seguinte estrutura:

Exemplo 23:

[...] Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. [...] **(P14, produção final)**

O mesmo trecho, que antes abrangia apenas um período, transformou-se em quatro – o que, além de favorecer sua organização, aperfeiçoou a pontuação do texto, pois exigiu que o aluno incluísse mais pontos finais.

Gostaríamos de destacar que, além desse progresso, esse foi um dos participantes que cumpriu, em sua produção final, todos os elementos da estrutura composicional que propusemos, ou seja, obteve êxito nas três categorias de análise, conforme identificaremos no quadro a seguir:

Quadro 10 – Estrutura composicional da carta de acordo com a produção final de P14.

ABERTURA DO EVENTO	Cabeçalho	Saudação	Vocativo
	<i>Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014</i>	<i>Olá</i>	<i>Caro secretario municipal de educação</i>
CORPO DA CARTA ²⁰	Constatação do problema/reclamação	Argumentação	Reivindicação / Conclusão
	Falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros; falta de ventiladores; falta de um forro no teto; o piso das salas; a quadra de esportes tem o teto todo furado; o ônibus do colégio é pequeno.	Deveria haver ar-condicionado nas salas, porque merecemos ter um conforto em sala de aula; quando chove alaga a sala toda; o piso da sala é mal feito e cheio de rachaduras; mau cheiro e falta de água nos banheiros; na quadra, quando chove alaga tudo e vira uma piscina, além do risco de cair telhas; o ônibus é muito pequeno para transportar tantos alunos;	<i>Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.</i>
ENCERRAMENTO DO CONTATO ²¹	Despedida	Assinatura	/
	<i>Atenciosamente</i>	<i>De: P14</i>	

O mesmo aluno redigiu, também, uma breve conclusão, introduzindo-a com uma conjunção conclusiva (“Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.”), para em seguida despedir-se e assinar a carta de reclamação; o que também julgamos ser um aspecto positivo, pois os alunos nem sempre sabem utilizar conjunções adequadas ao estabelecimento de relações sintático-semânticas cabíveis ao contexto.

Para melhor entendimento, as produções deste participante serão reproduzidas nos exemplos seguintes:

²⁰ Para obter uma melhor síntese, parafraseamos os problemas e argumentos descritos na carta pelo aluno.

²¹ O desempenho dos alunos nesta categoria será analisado detalhadamente na seção posterior.

Exemplo 24:

Para secretario da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

Estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas do meu colégio que se chama Dom Fragoso. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já nos banheiros existem varios problemas, quando vamos nos trocar para fazer Ed. Fisica, existe o mal cheiro, falta de água e precisa fazer uma reforma para nós termos um banheiro digno.

O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chove alaga tudo e vira uma piscina. Outro problema é o risco que nós sofremos talvez até a morte, porque um pedaço de telha pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano.

Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno, é uma vam porque é muito pequeno para transportar tantos alunos (a gente fica igual a uma sardinha).

Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.

Atenciosamente,

De: P14 (**P14, produção inicial**)

Exemplo 25:

Para secretario da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

Estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas do meu colégio que se chama Dom Fragoso. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já nos banheiros existem varios problemas, quando vamos nos trocar para fazer Ed. Fisica, existe o mal cheiro, falta de água e precisa fazer uma reforma para nós termos um banheiro digno.

O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chove alaga tudo e vira uma piscina. Outro problema é o risco que nós sofremos talvez até a morte, porque um pedaço de telha pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano.

Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno, é uma vam porque é muito pequeno para transportar tantos alunos (a gente fica igual a uma sardinha).

Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.

Atenciosamente,

De: P14 (**P14, produção final**)

Para o nível dos alunos desta turma de 9º ano, tendo em vista suas dificuldades de leitura e escrita, a produção acima apresenta um desempenho muito satisfatório, especialmente quanto à observância dos elementos prototípicos do gênero. Além dos componentes que são característicos do gênero carta, também apresentou reclamação, argumentação e reivindicação, atendendo ao propósito comunicativo do gênero. Assim, podemos corroborar uma de nossas hipóteses iniciais, em razão de acreditarmos que os textos produzidos após o desenvolvimento da sequência didática, ou seja, as produções finais, apresentaram avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

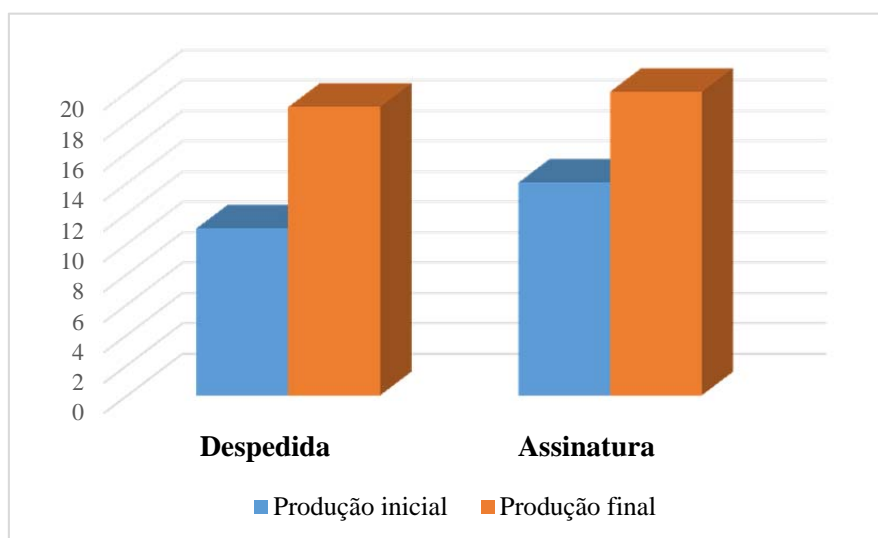
Após demonstrar o progresso das produções verificando, especialmente, os elementos do corpo da carta, passaremos à discussão e análise da próxima categoria, que se refere ao encerramento do contato.

6.2.3 Elementos estruturais da carta de reclamação: o encerramento do contato

Nesta subseção, discutiremos nossa última categoria de análise referente à estrutura do gênero estudado: o encerramento do contato, composto por *despedida* + *assinatura*, de acordo com o que estudamos nos módulos da SD. Observaremos se os alunos cumpriram os dois elementos em suas produções iniciais e finais, quais as despedidas mais recorrentes e se houve adequação ao interlocutor.

Analizamos os elementos caracterizadores do encerramento do contato em cada uma das produções iniciais e finais, levantamos os dados e lançamos em uma planilha do programa *Microsoft Excel*, para demonstrar os resultados através dos gráficos subsequentes.

Gráfico 7 – Elementos do encerramento do contato nas produções



Por meio de nossa análise para essa categoria, obtivemos os seguintes números:

- a) Nas produções iniciais, 11 (onze) alunos apresentaram uma despedida ao encerrar a carta e 14 (catorze) assinaram ao final delas;
- b) Nas produções finais, por sua vez, 19 (dezenove) estudantes produziram a despedida e todos os 20 (vinte) estudantes fizeram uso da assinatura.

Assim, no que diz respeito à despedida, o índice de acerto aumentou de 55% (cinquenta e cinco por cento) para 95% (noventa e cinco por cento) na produção final. Quanto à assinatura, o índice aumentou de 70% (setenta por cento), nas primeiras produções, para 100% (cem por cento) nos textos finais. Apresentaremos, à vista disso, alguns exemplos que comprovam a evolução dos alunos nesta categoria de análise.

Primeiramente, em relação à *despedida*, ressaltamos que alguns estudantes atenderam ao elemento nas duas versões da carta, porém, substituíram-no em sua produção final, adequando-o ao seu interlocutor. Outros, por sua vez, não incluíram uma despedida em sua produção inicial, mas o fizeram adequadamente na produção final, conforme exemplos relacionados no quadro a seguir²²:

²² Nesta seção, citaremos exemplos de participantes que ainda não foram mencionados nas seções anteriores.

Quadro 11 – Alterações nas despedidas das duas versões da carta de reclamação

Participante	Despedida utilizada na produção inicial	Despedida utilizada na produção final
P2	Não houve.	“Aguardo retorno. Atenciosamente.”
P10	“Tchau tchau, espero uma resposta.”	“Atenciosamente.”
P11	“Beijos.”	“Atenciosamente.”
P18	Não houve.	“Obrigado pela atenção.”
P20	“Fortaleza. Data: 01/10/2014”	“Aguardamos resposta”

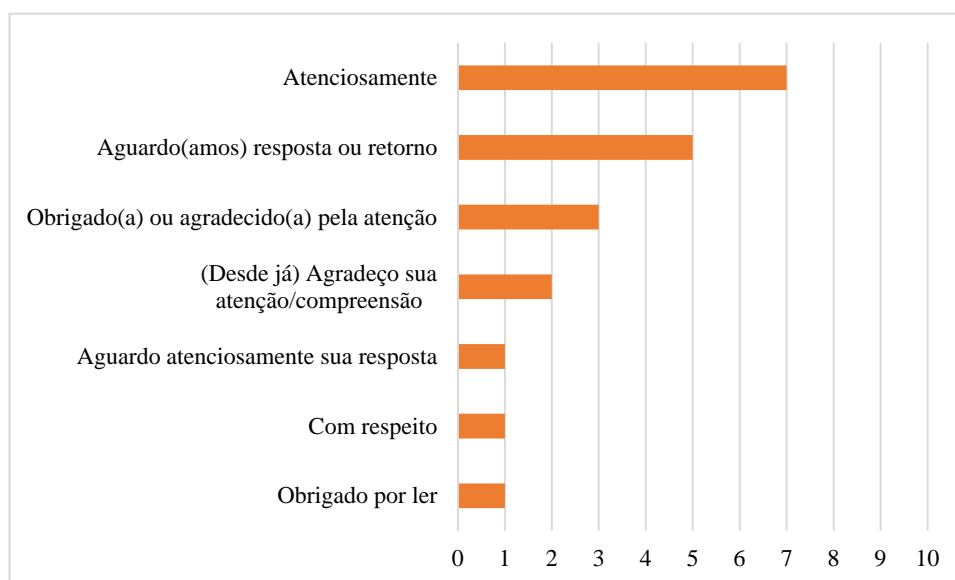
Nos exemplos *P10* e *P11*, mostrados no quadro, os alunos haviam utilizado uma despedida de caráter informal. Essas poderiam ser utilizadas em uma carta pessoal, por exemplo. Porém, conforme já relatamos em seção relacionada à abertura da carta, esclarecemos aos alunos a respeito da importância da linguagem utilizada nas cartas, visto que se dirigiam ao secretário de educação do município, um destinatário que exigia formalidade e distanciamento. Esse aspecto também deveria ser respeitado na despedida, assim como na saudação inicial. Assim, esses participantes reconheceram a necessidade de modificar o encerramento do contato e adequaram suas despedidas na produção final.

Já nas produções iniciais de *P2* e *P18*, não havia despedida: o contato foi encerrado apenas com a assinatura dos remetentes; fato que foi resolvido em seus textos finais, onde acrescentaram as despedidas adequadas, conforme o quadro nos revela. Em relação a *P20*, finalizando os exemplos mencionados no quadro anterior, observamos que a abertura da carta inicialmente foi deslocada para onde deveria ser o seu encerramento. Isso também pôde ser corrigido após a revisão e a reescrita da primeira produção.

Além desses, também observamos o exemplo do participante *P5*, que inseriu despedida e assinatura nas duas produções, porém, na produção inicial, inverteu a posição dos elementos, com a assinatura antes da despedida. Essa inadequação pôde ser corrigida na produção final, quando a aluna encerrou o contato com a expressão “obrigada pela atenção”, a mesma utilizada em sua produção inicial, assinando o texto em seguida.

Em relação à análise das despedidas mais recorrentes, optamos por verificá-las apenas nas produções finais, quando os alunos já haviam revisado e reescrito seus textos, com maior atenção para redigir a carta de acordo com os elementos estudados. Sintetizamos todas as despedidas utilizadas e o resultado está demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 8 – Despedidas dos alunos nas produções finais



Os resultados nos mostram que as despedidas mais utilizadas pelos alunos foram: “*atenciosamente*” (sete ocorrências no total) e “*aguardo resposta*” ou “*aguardo retorno*” (cinco ocorrências). Além dessas, prevaleceram aquelas que agradeciam pela atenção ou pela compreensão do destinatário (terceiro e quarto itens do gráfico, que, somados, totalizam cinco ocorrências). Ou seja, obtivemos despedidas formais, com adequação ao destinatário da carta, que se tratava de uma autoridade municipal.

Ressaltamos que apenas um aluno, em sua produção final, não incluiu uma despedida, encerrando o contato apenas com a sua assinatura.

No que diz respeito às assinaturas, não tivemos, em nossa análise, dificuldades ou particularidades que chamassem a atenção; apenas o fato de que 6 (seis) alunos, ou seja, um índice de 30% (trinta por cento) do total de textos analisados, esqueceram esse elemento tão característico do gênero carta, em suas primeiras produções. Já em suas versões finais, todos eles fizeram uso da assinatura da carta, seja apenas com seu primeiro nome ou com nome e sobrenome, na maioria dos casos. Assim, concluímos que a assinatura foi o elemento mais facilmente lembrado por eles ao produzir a carta de reclamação.

6.2.4 Outras observações acerca da análise do corpus

Com a análise de nosso *corpus*, constatamos diferentes tipos de evolução entre os alunos, conforme relatamos nas seções anteriores, que dependeram de suas dificuldades nas produções iniciais. Com nossa observação inicial (das primeiras produções), sintetizamos as principais dificuldades encontradas e debatemos em sala, através de *feedback* coletivo, além de contarmos com o *feedback* em duplas, quando os colegas puderam expressar suas opiniões e dar sugestões sobre os textos um do outro, com a intenção de adaptá-lo melhor à estrutura do gênero, ao propósito comunicativo do texto e ao seu interlocutor.

Houve casos em que a evolução foi mais significativa na abertura do evento, outras no corpo da carta e outras no encerramento do contato. Algumas produções, inclusive, puderam evoluir em mais de uma de nossas categorias de análise. Isto posto, organizamos os exemplos mencionados em cada subseção deste capítulo.

Contudo, observamos exemplos de estudantes que apresentaram poucas mudanças quando comparamos a produção inicial e a produção final, especialmente em relação ao desenvolvimento das ideias e dos argumentos. Por outro lado, algumas produções apresentaram avanços nas três categorias de análise, ou seja, uma evolução geral. Então, após a análise de cada categoria, julgamos importante apresentar exemplos que ilustram essas duas situações, conforme explanaremos a seguir.

Vejamos a produção inicial do participante P1:

Exemplo 26:

Fortaleza, 01 de outubro de 2014

Senhor Secretario Municipal da Educação.

Ola, vim lhe relatar de alguns problemas na minha escola, que é Dom Antonio Batista de Fragoso. na escola o ensino e otimo, mas sua estrutura ta pessima. umas das coisas que esta presisando de reforma urgentimente e a quadra pois o teto da quadra esta caindo, realmente esta numa situação precaria. outro problema e as salas de aula, que são muito quentes e não tem ventiladores e tambem não tem porta as salas. os banheiros também não tem porta. e também tem outro problema grave que e agua acumulada e assim pode cria foco do mosquito da dengue.

O ideia seria uma boa reforma na escola, começando pela quadra, se o senhor quiser pode vim ver e vera que é verdade. O que posso lhe sugerir e que se o senhor pode o mais rapido possivel reforma nossa escola vai ser melhor, pois assim iria melhorar o aprendizado dos alunos na escola publica.

Com respeito.

P1 (P1, produção inicial)

Logo em sua produção inicial, P1 obedeceu à estrutura básica da carta, com cabeçalho, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Algumas dificuldades que podemos constatar são em relação ao uso correto das letras maiúsculas e minúsculas, à acentuação e à ortografia. Faltaram, também, sugestões para a resolução dos problemas apontados, porém consideramos uma primeira produção razoável.

A produção final de P1 foi a seguinte:

Exemplo 27:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário Municipal da Educação

Ola, vim lhe relatar alguns problemas da minha escola, que é Dom Antonio Batista de Fragoso. Na escola o ensino é otimo, mas sua estrutura está pessima. Uma das coisas que mais está precisando de reforma urgentemente e a quadra, pois o teto está caindo, está numa situação precaria. Outro problema são as salas de aula, que são muito quentes e não tem ventiladores e tambem as salas não tem porta. Os banheiros estão todos quebrados e não tem porta. E outro problema grave que e agua acumulada e assim pode criar foco do mosquito da dengue.

O ideal seria uma reforma em toda escola. Começando principalmente pela quadra e os banheiros. Se o senhor quiser, pode vim ver e vera que e verdade. O que posso lhe sugerir e que se o senhor pode o mais rápido possível reforma nossa escola vai ser melhor, pois assim iria melhora o aprendizado dos alunos da escola pública.

Com respeito.

P1 (P1, produção final)

A abertura do evento e o encerramento do contato foram praticamente os mesmos, havendo alteração apenas na data, como já era esperado. No corpo da carta, poucas modificações foram feitas, mas podemos destacar que, com a revisão, o participante empregou o uso correto das letras maiúsculas no início dos períodos e pôde corrigir a ortografia e a acentuação de algumas palavras.

Porém, em relação ao conteúdo, o texto foi praticamente o mesmo. Entendemos que o participante não sentiu necessidade de complementar seu texto nem deve ter recebido sugestões de seu colega durante o *feedback* colaborativo. Essa é uma das dificuldades que encontramos nessa etapa da revisão: alguns alunos não percebem necessidade de mudar ou melhorar o texto, pouco modificando sua produção inicial, ou se acomodam, julgando que o

texto já está satisfatório. Provavelmente, isso ocorre pela pouca experiência que os alunos têm com esse tipo de atividade ou pela preocupação de muitos deles em apenas realizar e entregar rapidamente a atividade solicitada. Acreditamos que uma parte dos textos é razoável em suas primeiras versões (produção inicial), mas é necessário exercitar com os alunos a habilidade de revisar adequadamente os textos e de perceber pontos em que podem melhorar, não apenas em relação ao respeito às regras gramaticais, mas também ao desenvolvimento das ideias.

Sob outra perspectiva, as produções do participante P20, relacionado a seguir, apresentaram progresso notório tanto em relação à estrutura composicional da carta como em relação às ideias do corpo do texto (apesar de ter sido produzido em apenas três parágrafos).

Exemplo 28:

De: P20 para a Secretaria da Educação

Sou da escola Dom antonio Batista de fragoso e precisamos de reforma na escola tem muitas coisas que precisa ser melhorada

Como o banheiro sem porta o telhado sem forno o chão rrachado a sala de aula com um ventilador tem banco de simento com ferro para fora i também a quadra que esta caindo aos pedaços i muros rachados

Para poder melhorar a situação da escola vocês da secretaria da educação poderia reforma a escola para agente ter uma educação melhor

Fortaleza

Data: 01/10/2014 (**P20, produção inicial**)

Ao realizarmos a leitura dessa carta, não cogitamos estar diante de um texto de um estudante de 9º ano, concludente do Ensino Fundamental. Percebemos muitas dificuldades básicas, em diferentes aspectos, como: ortografia, pontuação, concordância e encadeamento das ideias. Ou seja, ainda há muito a ser desenvolvido na competência escrita desse participante, e podemos, em um primeiro momento, presumir que poderá progredir pouco, principalmente se compararmos com as dificuldades dos colegas que apresentaram menos dificuldades.

Analisemos, então, a evolução do texto de P20, com sua produção final:

Exemplo 29:

Secretario da Educação

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

A escola Dom Antonio Batista de Fragoso está precisando de reformas. Tem muitas coisas que precisa mudar e ser melhoradas como as salas de aulas, que o telhado está caindo aos pedaços e não tem ventilador.

Algumas situações estão muito precárias, como a quadra que a parte das paredes está rachando e bancos que estão com ferro para fora. Precisamos de reforma mais rápido possível.

Para melhorar a situação da escola vocês da Secretaria da Educação poderia vir para resolver o problema para a gente ter uma escola melhor. Agradeço a atenção.

Aguardamos resposta.

Ass: P20. **(P20, produção final)**

Após comparar a produção inicial e a final, constatamos que as atividades da SD contribuíram significativamente para o desenvolvimento da competência discursiva do aluno. Sua primeira produção pareceu uma escrita improvisada, sem preocupação com a estrutura do gênero ou com o encadeamento das ideias, quando provavelmente importava, para o participante, somente o fato de realizá-la. Após a revisão e a reescrita, identificamos os elementos prototípicos do gênero (cabeçalho, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura, sendo omitida apenas a saudação inicial), e uma organização das ideias mais satisfatória.

Acreditamos que a análise dos dois textos, além de certificar a importância da SD para o desenvolvimento da competência escrita, também pode servir de motivação para o aluno, fazendo-o perceber seu progresso e motivando-o a ter o hábito de realizar as etapas recomendadas para o processo de escrita, as quais ratificamos em nossa pesquisa, especialmente: o *planejamento das ideias*, a *revisão* e a *reescrita* do texto.

Quando realiza essas etapas, o aluno pode apropriar-se mais de seu texto. Por isso, os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar a tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela; controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita (VIEIRA, 2005).

Com a aplicação da SD, também pudemos trabalhar outros elementos que auxiliam na motivação do aluno²³, conforme Vieira (2005), sobre os quais refletiremos a seguir:

i) Competência, assistência e controle: encorajar a apropriação do texto e compartilhar atos de escrita ao aluno (o prazer e as dificuldades). Pudemos compartilhar os

²³ O tema *Escrita e motivação*, com base nos estudos de Vieira (2005), foi discutido no capítulo 2 deste trabalho.

aspectos positivos e negativos durante o *feedback* colaborativo, após a análise das produções iniciais;

ii) Tempo: ampliar períodos para escrever. Com a aplicação da sequência, tivemos um encontro dedicado à produção inicial, um para cada módulo e um para a produção final; portanto, com maior tempo para a produção, os alunos têm maior controle sobre seus textos;

iii) Propriedade: focalizar tema, audiência, gênero, voz e propósitos comunicativos. Todos esses elementos foram evidenciados na apresentação da situação e no decorrer das atividades dos módulos;

iv) Resposta: compartilhar textos. Essa prática pode ser desenvolvida no módulo de realização do *feedback* colaborativo, que em nossa pesquisa foi feito em duplas. Destacamos que os alunos, em geral, apreciam a realização de atividades em duplas, o que pode ser um fator motivador a mais;

v) Percepção do processo de redigir: focalizar separadamente os processos de ideias + ortografia e gramática. Em cada módulo, tivemos a oportunidade de focalizar as etapas que pretendíamos trabalhar com os estudantes, separadamente, de acordo com as etapas do processo de escrita e com suas dificuldades. Na SD desenvolvida, trabalhamos primeiramente a motivação e o planejamento das ideias; logo após, a estrutura do gênero e a construção de argumentos; e, em seguida, a revisão e a reescrita dos textos.

Avaliamos que o trabalho desenvolvido através da sequência didática como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos – ainda nova para nossa experiência docente – e posterior análise do *corpus* é muito enriquecedor e oferece material suficiente para verificar as principais dificuldades dos alunos, que no dia-a-dia parecem se acumular, pois o professor vai tentando esclarecer todas, quando poderia focalizar nas mais urgentes ou naquelas que ajudarão o maior número de alunos.

Analisando os mais diversos exemplos (já que os alunos evoluem em graus diferentes), percebemos que, por mais dificuldades que tenham, sempre são capazes de evoluir após a realização de uma sequência de atividades, se houver dedicação em sua

participação; e, com o auxílio do professor e dos colegas, as chances de progresso aumentam.

Para o professor de turmas do Ensino Fundamental, constatar a evolução de seus alunos, após um projeto como este, é gratificante e motivador, pois poderá ter estímulo para continuar realizando um trabalho eficiente e significativo, especialmente tendo a consciência de que a competência escrita é fundamental para a vida dos estudantes e de que, da mesma forma, o conhecimento acerca dos gêneros argumentativos, como a carta de reclamação, é importante na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A necessidade de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos alunos do Ensino Fundamental, como práticas sociais que são imprescindíveis em nossa sociedade letrada, tem sido bastante evidenciada pelos resultados das avaliações diagnósticas realizadas anualmente pelos governos municipais e estaduais e tem motivado diversas pesquisas e estudos no Brasil. Na rede pública municipal de Fortaleza-CE, não é diferente: professores e gestores escolares têm buscado novas alternativas para potencializar essas habilidades nos estudantes e aumentar a motivação para que escrevam melhor e com mais frequência. Além disso, é primordial que os estudantes desse nível adquiram mais conhecimento sobre os gêneros textuais e, conseqüentemente, possam produzir textos orais e escritos satisfatoriamente.

Observamos, também, o empenho dos professores em formar cidadãos críticos e conscientes, bem como as dificuldades dos alunos em se posicionarem diante de um fato ou uma ideia, defendendo seu ponto de vista com argumentos fundamentados. Isto é, percebemos a complexidade que representa, para os estudantes, produzir textos de cunho argumentativo, que possuem certa relevância em seu contexto social, pois, além da argumentação ter um papel fundamental na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada, os textos argumentativos possuem maior recorrência e são os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior.

Outra adversidade enfrentada pelos professores de Língua Portuguesa, quanto ao ensino da produção de textos (foco de nossa pesquisa), está relacionada à falta de hábito dos alunos de planejarem seus textos, selecionarem suas ideias e revisarem o que produziram, para depois chegar à versão final e mais elaborada de sua produção. Geralmente, eles têm pressa em terminar e querem saber apenas o tema e qual é a quantidade mínima de linhas para redigir. Desse modo, surge a árdua tarefa de conscientizá-los da importância da escrita em nossa sociedade e da necessidade de reconhecer o processo de escrita e as diferentes habilidades que ela requer, por isso a escrita se torna uma tarefa complexa e não deve ser realizada de forma improvisada.

Diante dessa realidade, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental na rede pública de ensino, levantamos alguns questionamentos que motivaram nossa pesquisa: como ensinar a produção de textos no Ensino Fundamental II focando o ato

de redigir como um processo, visto que os estudantes deste nível não têm o hábito de planejar e editar seus textos? A dificuldade que os alunos do Ensino Fundamental manifestam na produção de textos argumentativos estaria relacionada ao pouco conhecimento sobre a estrutura de uma sequência argumentativa?

Nosso estudo foi fundamentado nos modelos de processo de escrita e seus componentes, de acordo com Kato (1998) e Vieira (2005), que, influenciadas por Hayes e Flower (1981), destacaram as etapas de geração das ideias, planejamento, revisão e reescrita dos textos. Em consonância com Vieira (2005), reconhecemos a necessidade de motivar a escrita na escola, afinal, na vida cotidiana, essa prática permeia todas as nossas atividades e é cada vez mais indispensável. Dessa forma, precisamos diminuir a imensa defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar.

A metodologia de nossa pesquisa foi baseada no procedimento da sequência didática, proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly, que apresentam a sequência didática como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82), um dos conceitos fundamentais para o nosso trabalho.

Assim, com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos, propusemos uma sequência didática para a produção do gênero *carta de reclamação* e, após o seu desenvolvimento, verificamos e comparamos o desempenho dos alunos nos textos escritos antes e após a aplicação da SD, buscando comprovar a sua eficiência como proposta para o ensino da produção de textos no Ensino Fundamental.

A pesquisa foi realizada em uma turma de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, pela pesquisadora e professora regente, no último bimestre do ano de 2014. Contamos com a participação de 29 (vinte e nove) alunos que frequentavam efetivamente as aulas. O *corpus* foi composto pelos textos de 20 (vinte) alunos que participaram de todos os encontros da SD, com duas versões de cada um. Analisamos, portanto, 40 (quarenta) textos: 20 (vinte) produções iniciais e 20 (vinte) produções finais, observando a evolução de cada um dos estudantes, especialmente no que diz respeito à apropriação do gênero carta de reclamação e aos progressos percebidos quanto à competência escrita.

Durante seis encontros, procuramos motivar os alunos, tentando abranger, através das atividades dos módulos, elementos sugeridos por Vieira (2005), que destaca a importância

da motivação no processo de escrita, tais como: adquirir maior controle sobre o texto, ampliar o tempo para escrever, compartilhar textos e focalizar em separado processos de composição e transcrição: ideias / ortografia e gramática. Também foi fundamental conscientizá-los a respeito da importância do planejamento, da edição e da revisão dos textos, sendo este último um momento importante para perceber e corrigir possíveis inadequações de escrita, pois, no momento do planejamento e da edição, devemos nos preocupar essencialmente com as ideias. Para eles, alunos do Ensino Fundamental, ainda é difícil perceber essas diferentes habilidades que a escrita demanda, pois estão acostumados a serem corrigidos apenas por “erros gramaticais”, como problemas de ortografia e pontuação, por exemplo, deixando de dedicar a devida atenção ao conteúdo do texto.

Com o desenvolvimento da pesquisa, constatamos que o trabalho com a sequência didática, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporciona o conhecimento do gênero, conforme defendem os autores. Através da análise do *corpus*, constatamos avanços nas produções dos alunos tanto em relação à apropriação dos elementos prototípicos da carta de reclamação quanto à habilidade do processo de escrita, além de perceber um maior estímulo dos estudantes com o desenvolvimento de um projeto próprio para a produção de textos.

Comprovamos, através da análise dos dados obtidos, as hipóteses de que o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a esta tipologia contribui para minimizar as principais dificuldades observadas nos textos dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência escrita em textos de alunos de 9º ano. Os textos produzidos após o desenvolvimento da sequência didática, ou seja, as produções finais, efetivamente apresentaram avanços e resultado satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação quando comparados aos textos escritos antes das atividades dos módulos.

Na rede pública de Fortaleza, ainda não se tem o hábito de trabalhar regularmente projetos como esse, muitas vezes por falta de tempo para planejamento das atividades (tendo em vista outras tarefas extra-classe que o professor precisa realizar, como preenchimento de diários e correção de provas e trabalhos), de material ou pelo fato de que a maioria utiliza, em geral, apenas o livro didático. Ainda há o problema de falta de tempo para as aulas e atividades de produção de textos orais e escritos. Entendemos que esse tipo de projeto, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, os motiva

a participarem mais das atividades escolares e a se sentirem mais capazes, observando sua evolução. Por isso, sugerimos que seja dedicada uma carga horária maior para o ensino da produção de textos (que atualmente é de apenas uma aula semanal) e que os professores conheçam e possam ter condições de trabalhar adequadamente com o procedimento da SD nas turmas de Ensino Fundamental II.

Ressaltamos que, em contato com outros docentes em nossa experiência na escola, observamos que o procedimento da sequência didática, apesar de já ser apresentado e debatido há alguns anos pelos profissionais e pesquisadores da educação, ainda é novidade para muitos professores no Brasil. A experiência com o procedimento nos permite certificar sua importância e sua eficácia quanto ao que propõe: com a SD, podemos ensinar um gênero textual e também trabalhar o desenvolvimento da competência escrita com diferentes turmas, através de uma sequência de atividades elaboradas de acordo com as dificuldades de cada uma. Deste modo, é relevante que os professores de Língua Portuguesa pesquisem mais a respeito da SD como proposta de intervenção para o ensino da produção de textos e que os sistemas de ensino os motivem e ofereçam condições para isso.

Esta pesquisa se revela importante também porque, ocasionalmente, em reuniões, formações ou planejamentos com docentes, o procedimento pode não ser repassado de maneira adequada. Por exemplo, em uma de nossas formações na rede pública de Fortaleza, foi sugerido que os professores aplicassem uma SD “pronta”, que seria enviada por e-mail, em todas as turmas de uma determinada série. Compreendemos a intenção dos profissionais envolvidos, contudo devemos ter cautela, pois conforme orientam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), primeiramente devemos realizar um diagnóstico do desempenho da turma em relação ao objeto de aprendizagem, através da análise das produções iniciais, para depois elaborar os módulos, trabalhando as dificuldades identificadas. Portanto, não é recomendável elaborar uma SD com antecedência para várias turmas, pois estas devem apresentar dificuldades distintas. Apesar de muitas dificuldades dos alunos de Ensino Fundamental serem recorrentes, cada turma tem suas particularidades.

Quanto aos documentos oficiais relacionados ao ensino de Língua Portuguesa, inclusive da produção de textos, no município de Fortaleza, denominados *Expectativas de Aprendizagem*, entendemos que necessitam ser revisados, em relação aos gêneros textuais propostos em cada série – evitando confundir *gênero* e *tipologia* – e à quantidade adequada de conteúdos por bimestre. É importante que os professores tenham acesso a parâmetros

norteadores dentro da realidade de suas turmas e que possam facilitar seu trabalho e favorecer a aprendizagem dos alunos. Afinal, são orientações que os professores devem seguir durante todo o ano letivo, a serem consideradas no planejamento, e pelo cumprimento das quais devem responder.

Outro propósito que desejamos deixar claro, neste trabalho, é a importância de reconhecer, junto com os alunos, a atividade de escrita como processo. Quando os estudantes reconhecem que a escrita requisita habilidades de diferentes naturezas – como a preocupação com ideias, conteúdo, pontuação, aspectos gramaticais –, passam a entender que precisam de um planejamento, que não devem apenas colocar no papel as ideias como vêm primeiramente à cabeça e entregar ao professor, apenas para cumprir uma tarefa, ganhar um ponto ou uma nota.

Ainda são poucos os alunos, na rede pública de ensino, pelo menos, que fazem ou gostam de fazer “rascunhos” (como costumam denominar nas escolas) de sua produção textual. Assim, ignoram as fases de planejamento das ideias, edição, revisão e reescrita, ou o fazem com muita rapidez, quando o professor solicita, para concluir logo a atividade. Diante disso, as aulas de produção de texto necessitam de tempo suficiente para que o professor possa exercitar essa consciência e para que os alunos possam desenvolver essas etapas, abandonando definitivamente as aulas de “redação” em que o professor apenas lançava um tema no quadro e a quantidade mínima de linhas e de parágrafos que os alunos deveriam produzir. Conforme ressaltamos na pesquisa, é necessário identificar, principalmente, o gênero que será produzido, a audiência da produção e o propósito comunicativo do texto.

Felizmente, podemos afirmar que as aulas tradicionalmente descontextualizadas estão cada vez menos comuns e já temos progredido bastante no que diz respeito ao ensino da produção de textos, já que os professores e, inclusive, os livros didáticos estão voltados para o ensino dos gêneros textuais. No entanto, podemos progredir ainda mais. Este estudo também teve como intuito demonstrar como podemos prosperar, com embasamento teórico em grandes autores que contribuíram com trabalhos relacionados ao ensino dos gêneros textuais em sala de aula, ao ensino da escrita como processo e seus subprocessos e à sequência didática.

Esperamos ter contribuído para motivar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que ainda não trabalham com a SD a começarem a planejar a utilização desse procedimento como proposta de intervenção para o desenvolvimento da

competência escrita dos alunos, e os que já utilizam, a continuarem com esse trabalho, que proporciona muitos avanços aos estudantes, não apenas em relação à apropriação do gênero estudado, mas também à conscientização da importância do processo e à redução de dificuldades na escrita.

Demonstramos que o sucesso na aplicação da SD é realizável, com uma turma de 9º ano de uma escola pública municipal de Fortaleza-CE. Os resultados obtidos com a realização da SD motivam não só os alunos a aprenderem a produzir um gênero e superarem suas dificuldades, como também o professor, que pode acompanhar e identificar os avanços de sua turma em relação à competência escrita. É gratificante ver o desempenho entre a produção inicial e a produção final, após ter realizado um trabalho satisfatório com os módulos.

Por fim, gostaríamos de instigar novas reflexões e práticas que visem contribuir para o progresso da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental II, inclusive em outras turmas deste nível. Uma das séries que mereceriam uma atenção especial seria a de 6º ano, que, de acordo com nossa experiência, apresenta dificuldades ainda maiores nas habilidades de leitura e escrita, pelo fato de os alunos ainda estarem ingressando em uma nova fase do Ensino Fundamental. Contudo, compreendemos que a motivação à prática e ao desenvolvimento dessas habilidades tem sido um grande desafio das escolas de Ensino Fundamental em todas as turmas, portanto, as discussões e pesquisas acerca do tema devem sempre ser motivadas e realizadas continuamente.

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Paula Martins. **O discurso argumentativo em cartas de reclamação produzidas por alunos do 4º ano do ensino fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Saete Flôres. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELORS, Jacques [et al.]. Educação: um tesouro a descobrir. In: UNESCO. **Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI**. Brasília: Cortez, UNESCO, MEC, 1998.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010.

FIGUEIREDO, Laura de. **Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem (9º ano)**. São Paulo: Moderna, 2012.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. Coordenadoria de Ensino Fundamental. **Expectativas de aprendizagem do ensino fundamental II**. Fortaleza: SME, 2015.

GERALDI, J. Wanderley. (Org.). **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____; CITELLI, Beatriz (Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 2011. v.1.

HAYES, J. R & FLOWER, L. A cognitive process theory of writing. NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF ENGLISH, 32, 1981, New York. **Anais ...** New York, 1981.

KATO, Mary A. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1998.

KLEIMAN, Angela B. Apresentação. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever: estratégias de produção textual**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

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

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010b.

MELO, Bárbara Olímpia Ramos de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

OLSON, David. **O mundo no papel**. São Paulo: Ática, 1997.

PAIVA, V.L.M.O. E-mail: um novo gênero textual. In: MARCUSCHI, L.A.; XAVIER, A.C. (Org.) **Hipertextos e gêneros digitais**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

PEREIRA, Maria Elisaudia de Almeida. **A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio**. 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2008.

ROJO, Roxane. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Org.). In: **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p.184-207.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

SILVA, Glaubia Maria Martins da. **Prática de produção da escrita: um estudo da argumentação em textos de alunos da 5ª série**. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras). Faculdade de Letras do Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, 2009.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Maria Vilaní. **As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

VIEIRA, Iúta Lerche. **Escrita, para que te quero?**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha; UECE, 2005.

APÊNDICE – PLANEJAMENTO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

GÊNERO: CARTA DE RECLAMAÇÃO

AUTORA:

Hermínia Maria Florêncio Paiva.

SÉRIES/NÍVEIS DE ENSINO:

9º ano do Ensino Fundamental II.

DURAÇÃO DAS ATIVIDADES:

6 (seis) encontros de 2 (duas) h/a cada.

CONHECIMENTOS A SEREM ADQUIRIDOS:

Compreender os elementos constitutivos do gênero carta de reclamação;
Reconhecer a carta de reclamação como gênero essencialmente argumentativo;
Desenvolver habilidades relacionadas ao processo de escrita.

OBJETIVOS A SEREM ALCANÇADOS:

Produzir uma carta de reclamação e reconhecer sua estrutura composicional e seu propósito comunicativo, desenvolvendo a competência escrita dos alunos.

ESTRATÉGIAS E RECURSOS:

Atividades individuais, em duplas e em grupos;
Textos no formato do gênero e folhas de produção escrita;
Utilização do laboratório de informática e computadores.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

1º ENCONTRO – Aulas 1 e 2 (aproximadamente 100 min)

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL

1ª etapa

- Conversa sobre o gênero carta, que será abordado nos próximos encontros, sobretudo a carta de reclamação;
- Verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero que será estudado: perguntar se conhecem esse tipo de texto, onde podemos encontrá-lo, como ele acontece (pois a carta, geralmente, possui uma estrutura facilmente identificável).
- Perguntar se eles já produziram ou leram alguma carta e em qual(is) situação(ões). Estimular a participação dos alunos no debate e conduzir a discussão a partir das respostas dos alunos.

2ª etapa

- Roda de leitura de diferentes tipos de carta (Cf. Anexo A), identificando-os e destacando seus elementos em comum, como se iniciam, as saudações e despedidas utilizadas e os objetivos do remetente. Ler e identificar os diferentes tipos:

- a) Carta pessoal*
- b) Carta de solicitação*
- c) Carta de apresentação*
- d) Carta de reclamação*

- Apresentar diferentes modelos de carta e ressaltar que podem estar presentes em nossa vida social, assim como o *e-mail*, bastante comum na era da tecnologia.

3ª etapa

- Debate sobre a situação da escola e os principais problemas observados pelos alunos (em relação à estrutura física) e como eles poderiam solicitar ajuda para resolvê-los;
- Orientações para a produção inicial (de acordo com o procedimento da SD) e produção individual de uma carta de reclamação, dirigida ao Secretário Municipal de Educação, apresentando os problemas na infraestrutura da escola e reivindicando as reformas necessárias.

2º ENCONTRO – Aulas 3 e 4 (aproximadamente 100 min)**MÓDULO 1: CONHECENDO O GÊNERO**Etapas:

- i. Leitura e análise coletiva da carta de reclamação identificada no encontro anterior;
- ii. Exposição e discussão sobre os elementos constitutivos do gênero carta;
- iii. Análise individual de uma carta de reclamação, com atividade escrita;
- iv. Correção das questões no quadro, com a participação dos alunos.

Questões propostas para a atividade:

1. Identifique os elementos do gênero que estudamos presentes nessa carta.

(espera-se que os alunos identifiquem: cabeçalho com local e data, vocativo, saudação, corpo da carta, despedida e assinatura)

2. Que tipo de reclamação foi feita na carta?

3. Além da reclamação, alguma solicitação é feita na carta? Qual?

4. Em que outras situações você utilizaria esse tipo de texto?

5. Que tipo de linguagem é utilizada na carta (formal ou informal)? Você considerou adequada ao destinatário? Justifique.

6. Há diferenças entre esse tipo de carta e a carta pessoal que lemos na aula anterior? Caso sim, indique quais.

7. Você já precisou escrever um texto desse tipo? Em que situação?

3º ENCONTRO – Aulas 5 e 6 (aproximadamente 100 min)

MÓDULO 2: RECONHECENDO E PRODUZINDO OS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO

1ª etapa:

- Apresentar a proposta de estrutura para o gênero *carta de reclamação*:

1- abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação;

2- corpo da carta: constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão.

3- encerramento do contato: despedida e assinatura.

- Leitura compartilhada de mais uma carta de reclamação (Cf. Anexo B), analisando-a oralmente para verificar se os alunos compreenderam sua estrutura, pois no encontro anterior já realizaram uma atividade escrita. Se necessário, fazer anotações no quadro.

- Destacar o *corpo da carta* (e as informações contidas nele), elemento que distingue a carta de reclamação dos demais tipos de carta, principalmente: reclamação, argumentação e reivindicação.

2ª etapa:

- Produção coletiva de uma carta de reclamação no quadro, com sugestões da turma, seguindo a estrutura proposta.

- Estabelecer, com clareza, o destinatário da carta e o propósito comunicativo, estimulando as ideias e os argumentos que podem ser utilizados na situação de comunicação. Ressaltar a importância da reivindicação na conclusão do texto.

- Sugerir um tema diferente da produção inicial, para que os alunos não tentem “copiar” as ideias do texto construído coletivamente em suas produções.

4º ENCONTRO – Aulas 7 e 8 (aproximadamente 100 min)

MÓDULO 3: EXERCITANDO A ARGUMENTAÇÃO E GERANDO IDEIAS

1ª etapa:

- Dividir a turma em grupos para discutirem e, em seguida, defenderem para a turma, as principais necessidades da escola (e sugestões de melhorias em sua estrutura física, conforme discutido na apresentação inicial);
- Cada grupo ficará responsável pela defesa de um dos problemas apontados pelos alunos, por exemplo: reforma da quadra, dos banheiros, das salas de aula. Levantar aqueles mais citados por eles, ou seja, os considerados mais urgentes.
- Reservar aproximadamente 30 minutos para cada grupo organizar as ideias por escrito e escolher dois representantes para apresentá-las oralmente aos demais grupos e à professora, reivindicando seu tema/problema para a turma.
- Observar os grupos durante o debate e produção dos argumentos, esclarecendo as dúvidas, quando necessário.

2ª etapa:

- Apresentação oral: debate em grupos: cada grupo deve defender o seu “problema”, para depois toda a turma decidir coletivamente qual é o mais urgente e/ou necessário, para ser o foco das cartas de reclamação, que serão revisadas e reescritas.
- Anotar no quadro os principais argumentos utilizados por cada grupo, em breves tópicos.
- Após as apresentações, discutir e concluir, junto com a turma, qual seria a necessidade mais urgente da escola.

3ª etapa:

- Atividade domiciliar: solicitar que os alunos sintetizem no caderno os pontos e/ou os argumentos de cada equipe que consideraram mais importantes no debate.

5º ENCONTRO – Aulas 9 e 10 (aproximadamente 100 min)

MÓDULO 4: FEEDBACK COLABORATIVO E ETAPA DE REVISÃO

1ª etapa:

- *Feedback* colaborativo do professor: discutir as principais dificuldades observadas nas produções iniciais, em relação à estrutura da carta de reclamação, à ausência de elementos do gênero, à paragrafação e à organização do texto, bem como à adequação da linguagem utilizada para dirigir-se ao secretário de educação do município.
- Citar exemplos de inadequações e discutir sugestões para resolvê-las, sem identificar os autores das cartas.
- Devolver as produções iniciais para que os alunos possam identificar suas dificuldades.

2ª etapa:

- *Feedback* colaborativo dos colegas: dividir a turma em duplas para que troquem os textos e leiam as produções um do outro, a fim de trocarem ideias acerca do seu conteúdo.
- Observar as discussões e considerações feitas por eles durante a revisão dos textos, auxiliando quando necessário e estimulando a buscarem formas de melhorar os textos.

3ª etapa:

- Atividade individual: solicitar que os alunos reescrevam a carta, seguindo as sugestões do colega (principalmente em relação ao conteúdo) e observando a estrutura da carta estudada no terceiro encontro.
- Os alunos deverão reescrever a carta com base no *feedback*, revisando o texto e acrescentando ideias e/ou reformulando alguma informação que possa não ter ficado clara para o destinatário do texto, além de adequar a linguagem utilizada, quando necessário.

6º ENCONTRO – Aulas 11 e 12 (aproximadamente 100 min)

MÓDULO 4: RESCRITA E PRODUÇÃO FINAL

- Para estimular a participação dos alunos, através do uso da tecnologia, a produção final deve ser realizada no laboratório de informática. Já que, em geral, não temos computadores suficientes para todos os alunos da turma ao mesmo tempo, inicialmente a turma deve ser dividida em dois grandes grupos: metade da turma vai ao laboratório durante a primeira aula e a outra metade na segunda aula.
- Enquanto uma parte da turma está no laboratório realizando a atividade individual, a outra parte deve ficar na biblioteca fazendo leituras e/ou revisando o seu texto.
- Solicitar o apoio do professor regente da biblioteca.

Etapas para produção final:

- i. Solicitar que os alunos releiam/revisem, individualmente, o texto reescrito no encontro anterior, inclusive verificando seu progresso;
- ii. Produção final: no laboratório de informática da escola, orientar os alunos a digitarem suas cartas (no programa *Microsoft Word*), reescrevendo no computador o texto produzido no último módulo, adequando o que ainda julgarem necessário, em relação aos aspectos discutidos nos *feedbacks*;
- iii. Esclarecer que eles poderão enviá-las (voluntariamente), via e-mail, à Secretaria de Educação, a fim de proporcionar uma comunicação real e mais rápida com o órgão municipal;
- iv. Salvar e/ou auxiliar os alunos a salvarem os documentos com as cartas digitadas, com o apoio dos alunos que terminarem mais rápido.
- v. Avaliar, com toda a turma, o desenvolvimento do projeto, o desempenho da turma e os avanços individuais, ouvindo as opiniões, críticas e sugestões dos alunos.

ANEXO A – TIPOS DE CARTA

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

TEXTO I

Goiânia, 31 de julho de 2014.

Querido amigo Jonathan,

Gostaria de dizer-lhe que estou com muitas saudades, e não vejo a hora de estarmos juntos outra vez!

Por aqui estamos todos bem, somente a saudade que nos incomoda. Mas estamos nos preparando para a grande viagem até sua casa. Já fiz vários planos para aproveitarmos muito estas férias.

Um forte abraço,

Davi.

TEXTO II

Fortaleza, 30 de setembro de 2014.

À Empresa M. Dias Branco.

Ao Sr. Gerente de Recursos Humanos

Ref: Candidatura à Vaga de Emprego

Eu, Cláudio Gomes da Silva, Brasileiro, Solteiro, Administrador, residente e domiciliado à Avenida Francisco Sá, nº 7000, venho por meio desta apresentar minha candidatura à vaga de Gerente de Vendas, anexando nesta oportunidade meu Currículo.

Sou uma pessoa responsável, com boa formação acadêmica, prezando sempre pela organização e eficiência nas atividades que desempenho. Conforme se pode verificar em meu Currículo, tenho experiência profissional em estágio por um período de 6 (seis) meses e cursos de idioma estrangeiro e informática.

Coloco-me à disposição para qualquer contato e solicitação para entrevista. Os meios de contato seguem abaixo.

Atenciosamente,

Cláudio Silva

E-mail: claudiosilva@email.com

Telefone: 8888.1234

ANEXO A – TIPOS DE CARTA

TEXTO III

À empresa: Lojas Americanas

Fortaleza, 11 de outubro de 2014.

No que diz respeito ao pedido nº 05643, realizado em 15/09/2014, venho manifestar meu descontentamento, pois a entrega estava prevista para, no máximo, até o dia 30/09. Ou seja, já se passaram 10 dias do prazo limite de entrega e até o momento não recebi as mercadorias adquiridas ou qualquer explicação consistente sobre o ocorrido.

Isso é um desrespeito ao consumidor, portanto pretendo exigir meus direitos.

Dessa forma, venho solicitar o cancelamento imediato do pedido, pois já desisti da compra em função do descumprimento do prazo de entrega, de modo que requero a restituição dos valores pagos.

Aguardo resposta.

Atenciosamente,

Maria Santos.

CPF: 000.111.222-33

Telefone: (85) 3031.3233

TEXTO IV

Dep. de vendas

Nº 02/09

Ao Diretor do Departamento de Faturamento

João da Costa

Recife, 10 de fevereiro de 2010.

Prezado Senhor,

Solicito a esse departamento, do qual V.S^a. é diretor, que tenha a gentileza de enviar-me a tabela de faturamento do último mês, a fim de que possamos conferir algumas vendas realizadas.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendido, dada a eficiência desta seção.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

Antonie Bernardo da Luz

Chefe do Departamento de Vendas

ANEXO B – CARTA DE RECLAMAÇÃO**MÓDULO 2**

Fortaleza, 28 de janeiro de 2010.

Assunto: reclamação sobre infiltrações de água na casa que aluguei

Caro Sr. Adelino,

Boa tarde.

Venho dirigir-me ao senhor para lhe apresentar a minha reclamação relacionada ao fato de que a casa que o senhor me aluga está com uma enorme infiltração em um dos quartos, me causando muitos transtornos.

Não só o teto e as paredes estão escuros e úmidos, como cheira a mofo nesse quarto, o que é prejudicial para a minha saúde e a dos meus amigos, familiares e visitantes.

Por isso, solicito que mande verificar o que está acontecendo, com o objetivo deste problema ser eliminado o mais depressa possível.

Aguardo resposta.

Atenciosamente,

Sofia Reis.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS²⁴

P1

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 01 De Outubro de 2014.

Senhor Secretário Municipal da Educação.

Via, vim lhe relatar de alguns problemas na minha escola, que é Dom Antonio Batista de Frayese, na escola o ensino é ótimo, mas sua estrutura tá péssima. umas das coisas que está precisando de reformas urgentemente é a quadra pois o teto da quadra está caindo, atualmente está numa situação precária. entre problema é os salões de aula que são muito quentes e não tem ventiladores. também não tem portas as salas. os Banheiros também não tem portas e também tem outro problema grande que é a água acumulada e assim pede cria focos de mofo quite etc etc.

Eu acho seria uma boa reforma na escola, começando pela quadra, se o senhor quiser pode vir ver e ver que é verdade. e que posso lhe sugerir e que se o senhor pode o mais rápido possível reforma nessa escola tá na melhor, pois assim ira melhorar a aprendizagem dos alunos da escola pública.

Com respeito.

*P1

²⁴ Salientamos que as produções iniciais foram produzidas pelos alunos em uma folha de produção, em sala de aula (escrita à mão), e as produções finais (Cf. Anexo D) foram produzidas nos computadores do laboratório de informática da escola (escrita digital).

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P2

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 01 de outubro de 2014

Para: Secretário Municipal de Educação

Ola, Senhor Secretário

A minha escola não está muito "bonita" ou agradável em relação a sua estrutura, ela está com muitos problemas, como, os banheiros não tem portas, os salões de aula não tem portas, ventiladores, as telhadas não estão muito boas, as paredes estão precisando de uma pintura, o piso está precisando de reformas entre estes ~~seu~~ problemas, a quadra está precisando de uma reforma mais urgente, o teto da quadra está cheio de buracos, a playground também está cheia de buracos, a quadra em geral está precisando de uma pintura, enfim eu acho que ~~o~~ a solução destes problemas é fazer uma grande reforma na escola, solucionando os problemas que eu citei entre outros.

De: *P2

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P3

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 01 de outubro de 2014.

Senho secretario da educação.

Senho secretario da educação, eu sou aluno da escola dom antônio batista de Fragozo. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada sou sítio algumas coisas tipo a quadra precisar de uma reforma porque o telhado já furado, tem uma parte tipo por onde desce a água pela calha que inixo de fixar a água já caindo a água na quadra e alaga toda ela.

Tem também o teto das salas que estão acabado quando chove fica molhando todo mundo molhando as coisas até que melhorou um pouco depois que taparam os buracos mais ainda tá aberta uma parte aqui. As salas não tem porta e nem os banheiros. Outra coisa as salas a maioria tem só um ventilado.

A sala de informática os computadores não é todos que estão prestando tem muitos que nem liga. Eu não tô escrevendo tudo isso pra você vir aqui e ageita tudo não. Apenas tô tentando melhorar a nossa escola. Vamos tenta melhorar 1550.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P4

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fontalva, 1 de outubro de 2014

Olá, senhor secretário

Meu nome é *P4, sou da escola EMEF Dom Antônio Batista de Prado e estou mandando esta carta para lhe contar alguns problemas que tem aqui na escola, e os principais problemas é a nossa quadra que está totalmente destruída, algumas salas de aula estão sem porta, outras não tem ventiladores bons, os banheiros também estão sem portas, ~~tem~~ ~~o~~ ~~telhado~~ o telhado tem muitas gotas, a escola é muito suada etc.

Eu queria que o senhor consultasse pelo menos a quadra porque é o lugar que mais ficamos e jogamos e com a quadra do cinto que está não dá para fazer muito jogo, mais o senhor deixa um cinto, tomasse alguma providência em adequação muito.

obrigada pela sua atenção,
da aluna do Dom Prado

*P4

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P5

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 03 de outubro de 2014.

Senhor Secretário de Educação.

Eu me chamo *P5, e estou escrevendo esta carta para falar um pouco dos vários problemas estruturais da minha escola, "Dom Joazeiro".

Para começar a falar da escola, não é nada agradável. O chão tem vários pedras se soltando muitas vezes com perigo. Eu acho que isso poderia melhorar com um piso melhor, tirar aquelas pedras. Os portais das janelas enferrujados e etc...

As salas mal acabadas mal pintadas sem ventilador e telhas mal colocadas, os banheiros só prestam o piso e tudo esburacado e mal pintado pintado a quadra o principal super mal estruturado não é arejada e quando chove alaga e é impossível de entrar nela. ~~o telhado esburacado e etc.~~ Mas eu estou achando que isso poderia ser melhorado pois faz anos que vocês prometem e não cumprem.

*P5

Obrigada pela atenção.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P6

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Olá grandioso secretário de educação
estou aqui escrevendo esta carta para falar
sobre alguns problemas em perspectiva
da minha escola mesmo sendo meu
último ano aqui queria deixar esta
carta para você comente os problemas daqui
pois sei que muitas gerações ainda passarão
por aqui e quero que eles guardem um
boa lembrança dessa escola.

mesmo com esses problemas como
teto da quadra todo estrebando e arquivar-
culo toda destinada a falta de
redes nas traues a falta de uma
manutenção para que a bola não chegue
nas pessoas sentadas na arquibancada.
tenho fé que leia esta carta e
passe bem e abra a sua porta e escreva
mesmo aqui não tendo porta nas salas
degradado por lá até aqui.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P7

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza 3 de Outubro de 2014

Olá, Senhor Secretário Municipal de Educação, estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola e sugerir algumas melhorias. Alguns problemas parte do meu ponto de vista, e alguns do ponto de vista geral.

Em algumas salas quando chove a água da sala, pois não temos pérgula. Sugiro que sejam o teto de toda a escola. Outro problema muito sério é a quadra, quando chove a água da quadra o telhado está todo alagado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar. Os banheiros estão sem portas, e tudo muito velho.

Desde já agradeço sua compreensão.

*P7

Estudante da escola Dom Antônio Batista de Aragão.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P8

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

querido secretario eu quero dizer um pouco do meu
colegio as salas de aulas ta sem porta, sem ventilador,
e as telhas ta todas quebradas o banheiro ta sem
agua, sem porta, a ~~o~~ quadra ta toda toda desorganizada
e as folhas ta todas quebradas, o bebedor de vez
enquanto da chape as salas toda suja, as funcionaria
nao limpa eu acho que isso tem que mudar,
assim que nos chapa na escola corri o risco de ser
maltada. devia ter as recreaçoes a merenda devia
ter mas frutas.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P9

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Olá madame *P9 e paço a 9ª serie no Colégio Dom Antonio Botelho de Fregoso, vouo otizar desta carta, fazer alguma redações, mas também sugeri algumas ações há serem tomadas para a resolução destes três problemas.

A respeito dos problemas apresentados no prédio seria interessante talvez uma pessoa obtida o botante para fazer uma reforma e entregar em suas próprias mãos, com este reforma em mãos ficaria mais fácil de tomar as devidas providências.

Se me permite até o que mais incumbido a Todos, bono o que vão mais nas encarregado e uma área de esportes também conhecida como "guedes", isso o muito tempo vão incumbido a todos, com certeza os diversos obras redigidos nesta local na resulter em grande alguns para que de pratica esportes.
Para Todos
 Já agradecido.

Ass: *P9

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P11

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza 01 de Outubro Outubro de 2014

Olá caro senhor secretário de educação

Eu me chamo [redacted] *P11 tenho 14 anos e sou da escola N.º 1 Antônio Batista de Frayoso.

Estou escrevendo esta carta para lhe informar sobre os problemas da minha escola vou come-
 çar falando da quadra de esportes o teto e quebra-
 do quando chove a quadra fica cheia de água e
 dessa água pode causar doenças e até o mos-
 quito da dengue, os banheiros não tem porta e
 nem não tem descarga, os salares não tem po-
 rta os telhados das salas são quebrados e
 o chão cheio de buracos não tem ventilação e, etc.

O que você pode fazer para melhorar o nosso am-
 biente escolar e tampá os buracos dos te-
 lhados das salas e quadras e colocar portas
 nas salas e nos banheiros e também no
 banheiro colocar descargas novas eu sei que
 não depende só de você depende também de
 nós para termos uma escola melhor.

ASS- [redacted] *P11

Beijos ;)

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P12

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 01 de outubro, de 2014.

Caro senhor Secretário Municipal de Educação, meu *P12

, tenho 14 anos e estudo na escola Dom Fragozo. Estou lhe mandando esta carta para comunicar alguns problemas existentes na estrutura da escola.

Começando pela parte das salas de aula que estão como telhado quebrado, as telhas partidas, não tem ferro e as paredes estão sujas e mal pintadas. Os latrines não tem água, não tem portas nas divisórias e o piso está solto. Agora vou falar do principal problema da escola, a quadra que ainda está com a mesma estrutura de quando aqui funcionava outra escola, ou seja não houve reforma, o telhado está repleto de goteiras, as paredes não tem reboco o piso tem alguns buracos, a forma da parte onde fica a quadra de futebol é antiga não se usa mais aquele esquema, as travess não tem redes, estão emperradas e tem algumas partes soltas e pode ferir e machucar alguém. Então, como pode ver está necessitando de uma reforma. Queria sugerir a pintura e a reforma total em tudo que citei até agora.

Abraço pela compreensão.

*P12

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P13

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

01/10/14

Carto Secretário

Gostaria de FALA DOS PROBLEMAS DA NOSSA ESCOLA
 → Dom ANTONIO BATISTA DE FRAGOSO ← POIS ESTAMOS PRECISANDO
 DE AJUDA PARA REFORMAMOS NOSSA ESCOLA E DAI
 MELHORES CONDIÇÕES DE ESTUDO PARA NOS ALUNOS A
 ESCOLA JA MELHOROU MUITAS COISAS MAIS PRECISA MELHORAR MAIS!

MAIS TAMBEM PARA ISSO PRECISAMOS DO APOIO E DA EDUCAÇÃO DOS
 ALUNOS PARA PRESERVAR A NOSSA ESCOLA. Com Secretário
 PRECISAMOS QUE AJEITE NOSSAS SALAS POIS QUANDO DA UMA CHUVA
 FONTE E COMO SE ESTIVÉSSEMOS NA NUA PODE MOLHA TUDO
 NÃO TEMOS VENTILAÇÃO ADEQUADA E NEM INSTALAÇÕES ADEQUADAS
 POIS TUDO PRECISA DE UMA RENOVACÃO E JA ESTÃO VELHAS POE ATÉ
 ORRORUM UM CURTO CIRCUITO COMO VARIAS E VARIAS VEZES ELAS
 APAGAM E ACENDE E AINDA TEM A LUZADA QUE TA EM
 PESSIMAS CONDIÇÕES TELHAS ADEQUADAS E QUANDO CHOVE MESMO
 MUA SEJA POUCA EJA ALAGA PRECISAMOS DE REFORMAS
 BEM FEITAS E NÃO UMA COISINHA AQUI E OUTRA ALI E
 PRECISAMOS MUITA MAIS DA REFORMA DA BANHEIRO TÃO
 PRECARIO SE PUDER AJUDAR OLHE PRA NOSSA ESCOLA!

Ass: *P13

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P14

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

De *P14 Fortaleza - CE 01/10/2014

Caro secretário municipal de educação, estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas de minha escola que se chama Dom Expedito. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros, nas salas os problemas são: falta de ventiladores mas deveria ser ar condicionado porque nos queremos ter um conforto em sala de aula, falta de um fôro no teto porque quando chover alaga a sala toda, outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já os banheiros existem vários problemas, quando vamos nos trocar para fazer prova, existe o mal cheiro, falta de água e pressão para fazer uma reforma para nos termos um banheiro digno. O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chover alaga tudo e vem uma piscina, outro problema é o muro que nos separa da vizinhança de morte porque um pedaco de tijolo pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano. Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno é uma van porque é muito pequeno para transportar tantos alunos e ainda falar igual a uma beldinha. Enfim, essas são os problemas do meu colégio que quero que você use com verba para a infraestrutura.

(Bene secretário de educação)

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P15

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fontologia, 01 de outubro 2024

bambom, secretaria municipal da educação

Oi, meu nome é *P15

mais conhecida com estudo na escola Dom
Antônio Batista da Fregosa aqui no distrito educacional
I, eu gostaria com uma estudante falar sobre os
problemas da minha escola que não são pouco tá
bom!

Primeiro a entrada a calçada está praticamente
destruída, os bambom das maninhas na tem porta,
a mam sempre é simpo, na sala de aula ~~na~~ também
não tem porta na minha sala os Vel. Sodoras um
não tá pagado, a também tem a hora do Saneamento que
os Vel. Sodoras não tem colheita para todos a támas que
sabe os outros também tem a sala a colheita mais o
principal é a mocha quacha que está cheia de muita
coisa que é anda a gente ni deanti, o pitto está horrível
o teto está cheio de furto, a também faz muito eson
Sá, a cheio de poeira os Pareda pichados a toda vida
que chuvia molha todo. Isso que está faz o Pareda para quem
a gente.

Assinatura: *P15

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P16

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Ola Sr. secretario de educaçao

Sou *P16 entudo na escola Dom Inogoso tenho 15 anos vivo na Vila da Boa

Temos problema na escola ~~temos~~ desde sempre uma parte não Verde, como escola e antiga e nunca foi feita ~~um~~ ~~parte~~ das obras, temos um grande problema com a escola ~~que a guarda~~ sempre que Chute Vira uma piscina não tem a sala de Educação física, entre nós de pegar as lições, e com a a água para a reprodução da dengue.

Mais eu sei que depois que Vira da sua conta Vira tem uma parlatória, por coniga uma sala na escola.

Dico por os problema: temos muita coisa na escola para utilização, toda para fazer certo e um jardim bonito, para guarda e muito plantado ~~foz~~ muito sala.

Obrigado por ler.

*P16

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P17

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Fortaleza, 01 de Outubro de 2014
Secretaria Municipal da Saúde

Olá, sou *P17 aluna do Antônio Batista de Aragão. Estou aqui pra falar um pouco dos problemas, das condições, pois ~~o ambiente~~ ^{o ambiente} precário, gostaria de falar principalmente dos salas, ~~que~~ ^{que} é um local que precisamos de um ambiente melhor para estudar, se é que não temos, pois os telhados estão cheios de goteiras e isso nos prejudica bastante, nos atrapalha.

Também temos a situação dos nossos banheiros que estão sem portas, e isso é um absurdo, os quadros também, sem a menor condição de aquecer um chuveiro, pois se chover transforma-se "bem dizeri numa piscina". E onde ficam nossos direitos como alunos? Cede a prefeitura para render pelo menos uma terça disso?

Precisamos de um ambiente, pois estamos aqui para estudar, para sermos, um futuro para essa cidade que precisa bastante, a começar pela educação, pelo ambiente que cada um de nós alunos merecemos, de uma escola melhor e mais comportada e civilizada.

Agradeço pela atenção e compreensão
*P17, Antônio Batista de Aragão.

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P18

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

Para mim é secretaria, meu nome é
Estive aqui pra dizer que a escola tá próxima eu
vou dizer que tá precisando na escola a quadra
tá com vazamento nos telhas os bombeiros tá
sem porta e sem água as salas de aula tá sem
porta, tá sem ventilador, e o teto cheia de buraço
quando chove inche de água.

agente quando ~~o~~ me coleção com o risco de
ser roubada, as sala devia ser mais limpa
devia passar um rimento nos buraço que fica na
sala, eu queria ~~estudar~~ que a escola fosse melhor
e que fosse organizada, o bombeiro com o risco
de levar um cheque, tem perigo do teto cair, porque
o teto ficat traze melhoio, e também os fios fica
fado solto esse tem muito perigo de levar um cheque

*P18

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P19

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

03 de Outubro, Fertilidade

Hoje venho aqui lhe escrever, para as boas mudanças que podem acontecer na nossa escola M.E.T.F. Dom Antonio Batista de Freguesia há muitos problemas entre eles a desmontagem da nossa quadra tem um piso muito ruim, os banheiros não estão com portas, as salas tem goteiras, o banheiro só possui um ventilador, venho aqui lhe pedir uma mudança a nossa escola e o nosso lugar de ensino mais também nós temos que nos sentir bem nela, queremos uma quadra onde possa acontecer jogos porque nas condições de hoje se levar uma queda a pessoa vai sair toda machucada, uma lesão que quando estivermos ensinando nós alargar a quadra, queremos salas fechadas para nos dias de chuva, tem que ter sempre um alarme de incêndio temos que fazer de tudo para os alunos se sentirem então precisamos de mais mudanças pois o Colégio da Prefeitura também tem a liderança esperamos que você tome uma atitude Secretário da Educação

*P19

ANEXO C – PRODUÇÕES INICIAIS DOS ALUNOS

P20

FOLHA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Escreva com caneta de tinta azul ou preta.

* De: *P20 para a secretário da Educação
 seu da escola com Antonio Batista de Freitas
 e precisamos de reforma na escola tem muitas
 coisas que precisa ser melhorada

Como o banheiro sem porta o fechado sem
 porta o chão rachado a sala de aula com
 um ventilador ~~em~~ tem banco de cimento
 com ferro para fora e também a quadra que
 está sendo os pedregos e muros rachados

para poder melhorar a situação do escola
 você do secretário da educação poderia refor-
 ma a escola para agente ter uma educação
 melhor

p Zortabza
 Data: 01/10/2014

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P1**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário Municipal da Educação

Ola, vim lhe relatar alguns problemas da minha escola, que é Dom Antonio Batista de Fragoso. Na escola o ensino é otimo, mas sua estrutura está pessima. Uma das coisas que mais está precisando de reforma urgentemente e a quadra, o teto está caindo, está numa situação precaria. Outro problema são as salas de aula, que são muito quentes e não tem ventiladores e tambem as salas não tem porta. Os banheiros estão todos quebrados e não tem porta. E outro problema grave que e agua acumulada e assim pode criar foco do mosquito da dengue.

O ideal seria uma reforma em toda escola. Começando principalmente pela quadra e os banheiros. Se o senhor quiser, pode vim ver e vera que e verdade. O que posso lhe sugerir e que se o senhor pode o mais rápido possivel reformar nossa escola vai ser melhor, pois assim iria melhora o aprendizado dos alunos na escola pública.

Com respeito.

P1

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P2**

Ao Secretário Municipal de Educação

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Olá, Senhor Secretário

A escola onde estudo não está “bonita” ou agradável em relação a sua estrutura física.

Pois ela está com diversos problemas, como os banheiros sem portas, os vasos sanitários sem tampas e sem descarga, as salas de aula não tem portas, ventiladores, o telhado está cheio de buraco, as paredes estão precisando de uma pintura, o piso está precisando de reforma. Entre estes problemas, a quadra está precisando de uma reforma em especial, mas urgente, pois o teto da quadra está cheio de buracos, a arquibancada também está cheia de buracos, a quadra em geral está precisando de uma pintura.

Enfim, eu acho que a solução destes problemas é investir na escola, fazendo uma grande reforma, solucionando os problemas citados.

Aguardo retorno.

Atenciosamente.

P2

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P3**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor secretario da educação, olá bom dia

Eu sou aluna da escola Dom Antonio Batista de Fragoso. Vou fala um pouco sobre a escola, a escola está um pouco danificada, vou sita algumas coisas, como a quadra que precisa de uma reforma porque o telhado está furado, tem tambem a calha que está quebrada, ai inves de levar a água a água cai toda na quadra e alaga tudo.

Tem também o teto das salas que está acabado, quando chove fica molhando todo mundo e molha ate os nossos materiais, ate que melhorou um pouco mais ainda tem uma parte aberta. Tem as salas e os banheiros também que não tem porta.

Nas salas também não tem ventilador, algumas só tem um ventilador. Na sala de informatica os computadores não são todos que estão funcionando, tem muitos que nem liga.

Eu não estou escrevendo tudo isso pro senhor vir aqui e ajeitar tudo não. Apenas estou tentando melhora a nossa escola. Vamos tenta resolver isso.

Aguardo resposta.

P3

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P4**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Olá, Senhor secretário de educação

Meu nome é P4 e estudo na escola Dom Antônio Batista de Fragoso e estou lhe enviando esta carta para reclamar de alguns problemas que há aqui na escola, tais como algumas salas sem portas, banheiros também sem portas, algumas salas estão com buracos no telhado, outras não tem bons ventiladores, a escola inteira esta totalmente pichada.

Mas o principal problema que a escola esta enfrentando é a quadra, que esta completamente desestruturada. O telhado da quadra tem muitas goteiras, há também alguns buracos no chão da quadra, a arquibancada esta destruída e eu a partir desta carta vim solicitar a reforma destes problemas da quadra, por inicio.

Eu iria me sentir muito agradecida se o senhor mandasse os materiais necessarios para esta reforma da quadra e os outros problemas o senhor pode resolver depois, mas a principio comece pela quadra, pois precisamos desse espaço para praticar educação física.

Aguardo atenciosamente sua resposta,

P4

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P5**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Sr. Secretário de educação.

Bom dia. Estou escrevendo esta carta para reclamar um pouco dos muitos problemas da escola que eu frequento o ensino fundamental II, “E.M.E.I.F. Dom Antonio Batista de Fragozo”.

A começar pela quadra, mal estruturada, falta telhado, mal arejada, mal pintada, falta lampadas, etc. É o pior e que vocês prometem a anos e não cumprem. Já vinheram vários e vários engenheiros e não resolveram nada.

Obrigado pela atenção.

P5

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P6**

Fortaleza, 26 novembro 2014

Senhor secretario de educação

Olá senhor secretario de educação, estou aqui escrevendo está carta para falar sobre alguns problemas em minha escola.

Mesmo sendo meu ultimo ano aqui queria deixar está carta para você falando sobre alguns mas muito preculpantes problemas da minha escola pois muitas gerações vão passar por aqui e queria que eles tivessem uma boa imagem dessa escola.

Então agradeceria se você verificasse os seguintes problemas como a falta de cuidado com os funcionario e professores, mas o grande problema se identifica na estrutura da escola como a quadra que esta cheio de problemas como falta uma rede de proteção um teto e pintura adequado de grande valo. Envio essa carta para você, obrigado por ler.

Ass: P6.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P7**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, Senhor secretário municipal da Educação.

Estou escrevendo essa carta para falar um pouco dos problemas da escola Dom Antônio Batista de Fragoso e sugerir algumas melhorias.

Em algumas salas da escola quando chove molha tudo, existem goteiras por toda sala, pois não temos forro. Sugiro que as salas sejam reformadas com PVC.

Na quadra de esportes temos problemas com a sonora, com goteiras, com o piso, com o telhado, além de ser um ambiente muito quente e desagradável de estar, então no caso da quadra sugiro uma reforma geral.

Os banheiros estão em um caso crítico, os vasos estão velhos, sem portas, e se torna um local bem desagradável, precisa de consertos urgentemente.

Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente.

P7, aluno da escola Dom Fragoso

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P8**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Prezado secretario,

Eu quero falar um pouco do meu colégio, porque as salas de aulas estão sem porta, sem ventilador, e as telhas estão todas quebradas, o banheiro esta sem agua, sem porta, a quadra esta toda toda disorganizada.

O bebedor de vez enquanto da choque, as salas toda suja, as funcionarias não limpam, eu acho que isso tem que mudar.

Assim que chego na escola corro o risco de ser roubada, devia ter os seguranças, pois só temos um porteiro. A merenda devia ter mais frutas.

Ass: P8

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P9**

Fortaleza, 26 de novembro

Caro Secretario de Educação.

Bom dia. Me chamo P9 e faço a nona série no colégio Dom Antônio Batista de Fragoso, venho atravez desta carta apresentar a minha insatisfação com algumas partes do prédio onde está localizado o colégio, e apresentar não só criticas mais também provaveis soluções para os tais problemas.

A respeito dos problemas ao prédio seria interessante uma pessoa habilitada o suficiente capacitada para fazer um relatório dos problemas, assim com esse relatório seria bem mais simples e fácil resolver os tais problemas.

Se me permite desejo citar uma área que mais vem incomodando a todos, não só os alunos como também os funcionarios que aqui trabalha, esse tal local e a quadra, com goteiras e faltando alguns recursos necessarios para o bom funcionamento não é só uma extensão do prédio mais e o único lugar para a pratica de esportes.

Já agradecido por sua atenção.

Ass: P9.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P10**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Senhor, secretário.

Olá, meu nome é P10, estou escrevendo esta carta para que o senhor saiba dos problemas do meu dia-a-dia na escola EMEIF Dom Antônio Batista de Frágoso.

O primeiro problema é a quadra da escola, o que falta nela é uma reforma completa. O segundo é a falta de portas no banheiro, o terceiro é muito interessante, que é a falta de alimentos saudáveis, como por exemplo: manga, leite, repolho, alface e etc...

Espero que o senhor me ajude e solicito que o senhor por gentileza faça o que estou lhe pedido, uma grande reforma que possa ajudar os alunos, quando utilizarem a quadra.

Atenciosamente,

P10.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P11**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Caro senhor Secretário de Educação

Olá, eu me chamo P11, tenho 14 anos e sou da escola Dom Antônio Batista de Fragoso.

Estou escrevendo esta carta para lhe informar sobre os problemas da minha escola. Vou começar solicitando a reforma da quadra de esportes o teto está quebrado quando chove enunda ela toda e não podemos praticar nenhuma atividade física, e da água que fica no chão pode gerar doenças como a dengue.

Os banheiros não tem descarga e porta, as salas estão com o telhado quebrado e sem portas.

O que o senhor pode fazer para melhorar o nosso ambiente escolar e reforma a quadra os telhados das salas e colocar descargas nos banheiros.

Atenciosamente,

P11.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P12**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Secretaria Municipal de Educação

Caro senhor Secretário Municipal de Educação, sou P12, tenho 14 anos e estudo na escola Dom Fragoso. Estou lhe mandando esta carta para comunicar alguns problemas existentes na estrutura da escola.

O principal problema é a quadra de esportes que está com a estrutura deteriorada, ou seja está quase caindo. O telhado está repleto de goteiras, as paredes estão pichadas e quebradas, as traves estão enferrujadas e estão sem redes.

Também existe os problemas nos banheiros, corredores, salas de aula, estacionamento e etc.

Venho solicitar a reforma desses ambientes e principalmente a quadra como citei anteriormente.

Aguardo retorno.

Atenciosamente,

P12.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P13**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Caro secretario,

Gostaria de falar sobre os problemas da nossa escola “Dom Antonio Batista de Fragoso”, pois precisamos de ajuda para reformarmos nossa escola e darmos melhores condição de estudo para nossos alunos e um lugar mais confortavel para os professores.

Precisamos da reforma da nossa quadra e das nossas salas pois a quadra esta quebrada, o teto esta com buracos e nas salas precisamos de instalações novas pois tudo precisa de uma manutenção e essa manutenção não foi feita.

Nossos banheiros estão quebrados e a ventilação esta ruim!

Sei que muitas vezes as escolas são ajeitadas e os alunos não preservam o seu local de estudo, mais precisamos de reformas...

Aguardo o retorno.

Atenciosamente

P13

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P14**

Para secretário da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

Estou lhe escrevendo essa carta hoje para relatar os problemas do meu colégio que se chama Dom Fragoso. Os problemas do meu colégio são muitos como a falta de infraestrutura nas salas e nos banheiros. Nas salas os problemas são: falta de ventiladores que deveriam ser ar-condicionados porque nós merecemos ter um conforto em sala de aula.

Outra coisa é a falta de um fôrro no teto porque quando chove alaga a sala toda. Outro problema é o piso das salas que é mal feito e cheio de rachaduras. Já nos banheiros existem varios problemas, quando vamos nos trocar para fazer Ed. Fisica, existe o mal cheiro, falta de água e precisa fazer uma reforma para nós termos um banheiro digno.

O problema mais grave que vou falar agora é a quadra de esportes que tem o teto todo furado e quando chove alaga tudo e vira uma piscina. Outro problema é o risco que nós sofremos talvez até a morte, porque um pedaço de telha pode cair em nossas cabeças e nos termos um traumatismo craniano.

Outro problema do colégio é o ônibus que é pequeno, é uma vam porque é muito pequeno para transportar tantos alunos (a gente fica igual a uma sardinha).

Enfim, esses são os problemas de meu colégio que dão pra resolver com verba para a infraestrutura. Esperamos que possa nos ajudar.

Atenciosamente,

De: P14

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P15**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor, secretário municipal de educação

Meu nome é P15, estudo na escola Dom Antônio Batista de Fragoso no distrito educacional I. Eu gostaria como uma estudante de falar sobre os problemas da minha escola.

A entrada da escola está praticamente destruída, o banheiro das meninas não tem porta e nem sempre é limpo, na sala de aula também não tem porta, esses locais precisam de concerto.

Mas, o principal problema é com a quadra que esta precaria, com a estrutura que não é boa. No teto há muitos buracos que quando chove molha ela inteira, o piso está horrível, o teto está cheio de furos, também é muito quente tanto na quadra como na escola inteira, na sala não tem ventiladores pra todo mundo.

E também tem a hora do lanche que as vezes não tem colher para todos e temos que espera os outros terminarem e lavar a colher.

Espero que com esta carta o senhor veja o quando uma escola precisa de cuidados porque é dali que vai futuros profissionais.

Aguardo resposta.

P15

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P16**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Olá sr. Secretário de Educação

Sou P16, estudo na escola Dom Fragoso, tenho 15 anos.

Temos grandes problemas na nossa escola, como: pouca área verde, nossa escola é antiga e nunca foi feita uma reforma grande. A escola precisa da troca das telhas, temos também um grande problema com a quadra, pois sempre que chove vira uma piscina e nos temos aula de educação física entre o risco de pegar leptopirose e com a água parada é um lugar de reprodução do mosquito da dengue.

Mas eu sei que depois do senhor ler essa carta tomará uma providencia, para corrigir esses erros na escola.

Dicas para a solução do problema: temos um espaço que poderia ser usado como área de lazer da escola. A quadra faz muito calor, gostaria que fosse mais aberta.

Obrigado por ler.

P16.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P17**

À Secretaria Municipal da Educação

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, caro senhor Secretário da Educação,

Eu como aluna da Escola Dom Antônio Batista de Fragoso, venho reclamar sobre as condições da escola, que estão precárias. A começar pelas salas que é um local onde mais precisamos de conforto e não estamos tendo, pois estão cheias de goteiras e quando chove alaga tudo e não nos concentramos na aula.

Também temos a situação dos nossos banheiros, que estão sem portas, e isso é um absurdo. A quadra também, sem a menor condição de aguentar uma chuva, pois se chover transforma-se numa “piscina”. E onde ficam nossos direitos como alunos? Cadê a prefeitura para resolver pelo menos um terço disso?

Então venho solicitar uma transformação urgente na escola, uma reforma total, pois não tem condição, precisamos de conforto, de mais motivação para nossos estudos e deveres. Queremos uma escola comportada onde possa ter toda estrutura para receber uma visita.

Agradeço pela atenção e compreensão.

P17

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P18**

Fortaleza 26 de novembro

Olá eu sou P18, estou aqui pra dizer que a escola esta péssima, eu vou dizer o que esta precisando na escola. A quadra esta com vazamento nas telhas, os banheiros estão sem porta e sem agua, as salas de aula estão sem porta, sem ventilador e o teto cheio de buraco que quando chove enche de agua.

A gente quanto ta no colégio corre o risco de ser roubada, as salas devia ser mais limpa, devia ser mais organizada, devia passar um cimento nos buracos que fica na sala. Eu queria que a escola fosse melhor arrumada, o banheiro corre o risco de levar um choque, tem perigo do teto cair, porque o teto fica todo molhado, e tambem os fios fica todo solto, isso tem muito perigo de levar um choque.

Então quero muito que isso melhore, que a escola mude pra melhor e que ajeite a escola toda.

Obrigado pela a atenção!

Assinado: P18.

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P19**

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário de Educação, bom dia.

Hoje venho aqui lhe escrever, para pedir boas mudanças que podem acontecer na nossa escola, E. M. Dom Antônio Batista de Fragoso. Há muitos problemas, entre eles a desvantagem da nossa quadra que tem um piso muito ruim, os banheiros estão sem portas, as salas com goteiras e a maioria das salas só tem um ventilador.

Sem uma mudança não poderemos nos sentir bem no nosso próprio ambiente, todos nos queremos uma quadra onde possa acontecer jogos, porque nas condições que ela está hoje não tem como, queremos melhoras para o nosso lugar de ensino, queremos sala forradas para os dias de chuva.

Queremos alarme de incêndio, temos que fazer de tudo para os alunos se sentir bem então precisamos de mais mudanças pois o colégio da prefeitura também forma cidadãos. Espero ver melhoras Secretário da Educação.

Atenciosamente,

P19

ANEXO D – PRODUÇÕES FINAIS DOS ALUNOS**P20**

Secretario da Educação

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

A escola Dom Antonio Batista de Fragoso está precisando de reformas. Tem muitas coisas que precisa mudar e ser melhoradas como as salas de aulas, que o telhado está caindo aos pedaços e não tem ventilador.

Algumas situações estão muito precárias, como a quadra que a parte das paredes está rachando e bancos que estão com ferro para fora. Precisamos de reforma mais rapido possível.

Para melhorar a situação da escola vocês da Secretaria da Educação poderia vir para resolver o problema para a gente ter uma escola melhor. Agradeço a atenção.

Aguardamos resposta.

Ass: P20.