

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
CENTRO DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. MARIA ELIAS SOARES

Fortaleza – CE
2009

Bárbara Olímpia Ramos de Melo

**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Linguística da Universidade Federal do Ceará
como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Elias Soares

Fortaleza – Ceará

2009

“Lecturis salutem”

Ficha Catalográfica elaborada por
Telma Regina Abreu Camboim – Bibliotecária – CRB-3/593
tregina@ufc.br

Biblioteca de Ciências Humanas – UFC

M4851

Melo, Bárbara Olímpia Ramos de.

Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos / por Bárbara Olímpia Ramos de Melo. – 2009.

288 f. : il.; 31 cm.

Cópia de computador (printout(s)).

Tese(Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Centro de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza(CE), 11/02/2009.

Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Elias Soares.

Inclui bibliografia.

1-PROSA ESCOLAR BRASILEIRA – TERESINA(PI).2- LÍNGUA PORTUGUESA – COMPOSIÇÃO E EXERCÍCIOS.3-LÍNGUA PORTUGUESA – ESTUDO E ENSINO – TERESINA(PI).4-APRENDIZAGEM.5- ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL – LINGUAGEM.6-ESCOLAS MUNICIPAIS – TERESINA(PI).I- Soares, Maria Elias, orientador. II- Universidade Federal do Ceará. Programa de Pós-Graduação em Linguística.III- Título.

CDD(22ª ed.) 469.8007108122

15/09

BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO

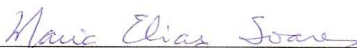
**LETRAMENTO E APROPRIAÇÃO DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Tese apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal do Ceará como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Linguística, outorgado pela Universidade Federal do Ceará, e encontra-se à disposição dos interessados na biblioteca de Ciências Humanas da referida universidade. A citação de qualquer trecho da Tese é permitida, desde que seja feita de acordo com as normas científicas.

Linhas de pesquisa: Aquisição, Desenvolvimento e Processamento da Linguagem, e Práticas Discursivas e Estratégias de Textualização.

Aprovada em 11/02/2009

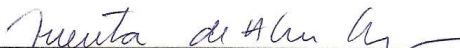
BANCA EXAMINADORA



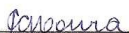
Prof.ª. Dra. Maria Elias Soares (Orientadora)
Universidade Federal do Ceará-UFC



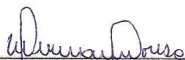
Prof.ª. Dra. Anna Christina Bentes (Examinadora)
Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP



Prof.ª. Dra. Iveuta Abreu Lopes (Examinadora)
Universidade Estadual do Piauí-UESPI



Prof.ª. Dra. Ana Célia Clementino Moura (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará-UFC



Prof.ª. Dra. Maria Margarete Fernandes de Sousa (Examinadora)
Universidade Federal do Ceará-UFC

Ao meu pai (*in memoriam*), Chico Melo, pela determinação e disciplina; e à minha mãe,
Zulmira Ramos, pela alegria e coragem, qualidades a mim ensinadas com muito amor,
sempre.

AGRADECIMENTOS

Mesmo reconhecendo que esta Tese resulta de um processo de reflexão, amadurecimento e aprendizagem individual, só consegui chegar a este momento graças a alguns grandes ‘colaboradores’. Dentre eles agradeço, especialmente:

A Deus, uma força maior que sempre me guiou.

À Doutora Maria Elias, pela firmeza e segurança com que me conduziu nesta tarefa, por ensinar-me a superar meus limites e a explorar adequadamente o meu potencial, e, principalmente, pela amizade que foi sendo consolidada desde o Mestrado.

À minha família, pelo incentivo, carinho, compreensão e apoio.

Às queridas colaboradoras de pesquisa: Reivla, Edna, Lenivânia e Marilene, alunas que no decorrer da pesquisa se tornaram grandes parceiras. Em especial, à Reivla, que trilhou os caminhos juntamente comigo até a reta final;

Aos alunos, professores e demais funcionários das escolas por toda a generosidade e carinho dispensados a mim e às colaboradoras de pesquisa.

À querida amiga Silvana Calixto, pela paciência, generosidade e cumplicidade, desde o Mestrado, e pelas incontáveis demonstrações de sincera amizade.

A muito amiga e parceira Ely, pelas valiosas discussões que direcionaram decisões importantes nesta pesquisa e pela revisão deste texto.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística, pelos ensinamentos que contribuíram para a minha formação.

Aos professores Diógenes Buenos Aires, Eulália Leurquin e Ingedore Koch, pelas valiosas colaborações no decorrer da construção desta pesquisa.

Às professoras Anna Cristina Bentes, Iveuta Lopes, Ana Célia Moura e Margarete Fernandes, por terem, gentilmente, aceitado avaliar esta pesquisa, na ocasião da defesa.

À Jane Quintiliano, Sérgio Costa, Sandoval Gomes e Andréia Alencar por terem, generosamente, trocado ideias e disponibilizado suas pesquisas.

Aos colegas do Doutorado e, em especial, Beth Catunda, Socorro Claudia e Vilani, que se tornaram caras amigas e companheiras.

Ao José Carlos, meu leal companheiro de muitas jornadas.

Às religiosas do Convento Sagrado Coração de Jesus, pela forma amiga e materna com que sempre fui acolhida.

Ao Homero, pela amizade e pelo ‘porto seguro’ em Fortaleza.

À UESPI, pela minha liberação dos encargos docentes, o que possibilitou minha dedicação integral a esta pesquisa e, em particular, a meus amigos e colegas de trabalho: Francisco Felipe, Silvana Ribeiro, Luisa de Marilac, Norma Ramos, Shirlei, Isídio, Daves, Lucídio, Marcelo, Cláudia e Fátima Albuquerque.

Ao CNPq, pela concessão de Bolsa de Estudos, viabilizando financeiramente a realização desta pesquisa.

RESUMO

Os estudos sobre os modos como se constroem as práticas de ensino-aprendizagem dos gêneros textuais em contexto escolar têm sido objeto de vários questionamentos. Neste estudo, investigamos a apropriação do gênero textual carta de reclamação, por alunos dos 3º e 4º blocos da Educação de Jovens e Adultos, participantes e não-participantes de uma sequência didática, matriculados em duas escolas públicas municipais de Teresina-PI, com o objetivo de verificar quais elementos do gênero textual em estudo os alunos aprendem por meio de atividades estruturadas para este fim. Foi objetivo nosso também investigar a influência que os eventos de letramento exercem sobre a apropriação da escrita. As turmas selecionadas funcionaram como grupo *controle* e *experimental*. No primeiro, a produção escrita aconteceu como uma das atividades feitas pelo professor da turma, ou seja, foi seguido o planejamento da escola. No segundo grupo, atuamos também com a função de professora e desenvolvemos uma sequência didática. Após as análises quantitativas e qualitativas dos textos de ambos os grupos, verificamos que o desenvolvimento do tema, a continuidade tópica, os articuladores discursivo-argumentativos, as relações discursivas e as modalizações tiveram sua aprendizagem facilitada e contribuíram para a construção do sentido nas produções dos alunos do grupo *experimental*. Tais aspectos não foram constatados nos textos produzidos pelos alunos do grupo *controle*. Sobre a relação entre os eventos de letramento de que os sujeitos participam e a apropriação da escrita, constatamos que, quanto mais significativa a participação dos sujeitos em eventos de letramento nas suas variadas rotinas comunicativas, mais fluência eles demonstraram na construção do gênero textual em estudo. Do ponto de vista mais propriamente teórico, o trabalho buscou conjugar contribuições dos estudos aplicados voltados para questões de ordem didático-pedagógica com estudos enunciativo-discursivos, fundados em uma concepção dialógica da linguagem tal qual proposta no pensamento bakhtiniano.

Palavras-chave: letramento, carta de reclamação, argumentação, sequência didática.

ABSTRACT

Studies on how textual genres teaching-learning practices are built in the classroom have been the object of many questions. In this study, we investigated the appropriation of a complaint letter pattern by students doing the 3rd and 4th semesters on the Youth and Adult Education programme, participating or not in didactic sequences, enrolled in two public municipal schools in Teresina-PI, aiming to identify which elements of textual genres were learnt by using activities designed to this end. Our goal was also to investigate the influence the events of literacy have on the appropriation of writing. The selected classes worked as *control* and *experimental* groups. On the former, written production occurred as one of the activities conducted by the teacher, that is, it was done according to school planning. On the latter, we also worked as teachers and developed a didactic sequence. After quantitative and qualitative analyses of the texts from both groups, we verified that theme development, thematic continuity, discursive-argumentative links, discursive relations and modalizations were more easily learnt and contributed to building a meaning in the *experimental* group students' production. Concerning the relation among the events of literacy in which the subjects take part, we found out that the more significant the subjects' participation is in the events of literacy on its varied communicative routines, the more fluency they show on using the textual genre studied. Under a more theoretical point of view, this paper sought to evidence contributions from those applied studies concerning questions that come under didactic-pedagogic heading with enunciative-discursive studies, established on a linguistic dialogic conception as proposed by bakhtinian thinking.

Key-words: literacy, complaint letter, argumentation, didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	Esquema triangular do texto argumentativo.....	46
FIGURA 2	Esquema do texto argumentativo.....	46
FIGURA 3	Modelos do texto argumentativo.....	47
FIGURA 4	Mundos discursivos, conforme Bronckart (1999).....	49
FIGURA 5	Esquema do folhado textual.....	52
FIGURA 6	Ampliação do esquema textual.....	53
FIGURA 7	Esquema de uma sequência didática.....	59
FIGURA 8	O contínuo de gêneros na comunicação tradicional impressa e falada.....	63
FIGURA 9	Síntese de uma análise de cartas de reclamação.....	66
FIGURA 10	Representação da estrutura composicional da carta.....	68
FIGURA 11	Marcas linguístico-discursivas da delimitação tópica.....	79
FIGURA 12	Proposta de produção inicial sugerida ao grupo experimental.....	107
FIGURA 13	Proposta de produção final sugerida ao grupo experimental.....	111
FIGURA 14	Modelo de análise da carta de reclamação.....	113

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Perfil da população investigada.....	96
TABELA 2	Histórico escolar no Ensino Regular.....	97
TABELA 3	Histórico escolar na Educação de Jovens e Adultos.....	98
TABELA 4	Incentivadores da prática de leitura e escrita.....	99
TABELA 5	Elementos estruturais presentes nas PI e PF do grupo controle.....	118
TABELA 6	Elementos estruturais presentes nas PI e PF do grupo experimental...	121
TABELA 7	Elementos estruturais presentes nas PI e PF dos grupos controle e experimental.....	124
TABELA 8	Desenvolvimento do tema nos textos produzidos no grupo experimental.....	131
TABELA 9	Comparação do desenvolvimento do tema nos textos produzidos no grupo controle.....	134
TABELA 10	Comparação do desenvolvimento do tema nos textos produzidos nos grupos controle e experimental.....	137
TABELA 11	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 3º Bloco – PI.....	141
TABELA 12	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 3º Bloco – PF.....	142
TABELA 13	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 4º Bloco – PI.....	144
TABELA 14	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 4º Bloco – PF.....	145
TABELA 15	Desempenho comparado dos alunos do grupo controle, nas PI e PF nos 3º e 4º Blocos.....	147
TABELA 16	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental 3º Bloco – PI.....	149
TABELA 17	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental 3º Bloco – PF....	151
TABELA 18	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental 4º Bloco – PI.....	153

TABELA 19	Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental 4º Bloco – PF....	154
TABELA 20	Desempenho comparado dos alunos do grupo experimental, nas duas produções textuais e dois blocos.....	156
TABELA 21	Desempenho comparado dos alunos dos grupos controle e experimental, nas duas produções textuais nos dois blocos.....	157
TABELA 22	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo controle.....	159
TABELA 23	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo controle.....	161
TABELA 24	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco do grupo controle.....	161
TABELA 25	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo experimental.....	163
TABELA 26	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo experimental.....	165
TABELA 27	Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º e 4º blocos do grupo experimental.....	166
TABELA 28	Relações discursivas presentes nas PI e PF dos 3º e 4º blocos dos grupos controle e experimental.....	168
TABELA 29	Modalizações presentes nas PI e PF do 3º série do grupo controle.....	171
TABELA 30	Modalizações presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo controle....	174
TABELA 31	Modalizações presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco do grupo controle.....	175
TABELA 32	Modalizações presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo experimental.....	177
TABELA 33	Modalizações presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo experimental.....	178
TABELA 34	Modalizações presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco do grupo experimental.....	180
TABELA 35	Modalizações presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco dos grupos controle e experimental.....	181
TABELA 36	Eventos de letramento nas diversas esferas de comunicação.....	185

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1. INVESTIGAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM	24
1.1 Uma revisão de posicionamentos.....	24
1.2 A abordagem sociointeracionista da linguagem.....	26
1.3 Letramento e escolarização: interfaces.....	30
1.3.1 Letramento Escolar e Aquisição da Escrita.....	31
CAPÍTULO 2. A ARGUMENTAÇÃO NOS ENFOQUES TEÓRICO E DIDÁTICO	41
2.1 Caracterização do texto argumentativo.....	41
2.2 O texto argumentativo no contexto escolar.....	53
2.3 Transposição didática, sequência didática e ensino de gêneros textuais.....	57
2.4 Modelo de análise para o gênero textual carta de reclamação.....	62
2.4.1 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos estruturais.....	62
2.4.2 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos discursivos e argumentativos.....	75
2.4.2.1 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica.....	75
2.4.2.2 Articuladores discursivo-argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas.....	80
2.4.2.3 Modalização.....	83
CAPÍTULO 3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	90
3.1 Universo de estudo.....	90
3.1.1 Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em Teresina.....	91
3.1.2 Caracterização das escolas.....	92
3.1.3 O livro didático utilizado nas turmas investigadas.....	95
3.2 Os sujeitos participantes.....	95
3.2.1 Alunos.....	95
3.2.2 Professores.....	99
3.3 Procedimentos de coleta de dados.....	102
3.3.1 O desenvolvimento da intervenção em sala de aula e a coleta do corpus.....	103
3.3.1.1 Procedimentos realizados com o grupo controle.....	104
3.3.1.2 Procedimentos realizados com o grupo experimental.....	106
3.4 A constituição do corpus.....	111
3.5 Procedimentos de análise.....	112

CAPÍTULO 4. LEITURA INTERPRETATIVA DOS DADOS: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO E IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO NA APROPRIAÇÃO DESTE GÊNERO.....	115
4.1 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos estruturais.....	115
4.1.1 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação nas produções textuais dos alunos do grupo controle.....	117
4.1.2 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação nas produções textuais dos alunos do grupo experimental.....	121
4.1.3 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação presente nos textos dos alunos dos grupos controle e experimental.....	124
4.2 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos discursivos e argumentativos.....	128
4.2.1. Desenvolvimento do tema e continuidade tópica	129
4.2.1.1 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental.....	130
4.2.1.2 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle.....	133
4.2.1.3 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental em comparação aos textos produzidos pelos alunos do grupo controle.....	137
4.2.2 Articuladores discursivo-argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas	138
4.2.2.1 A frequência e a variedade dos articuladores discursivo-argumentativos.....	140
4.2.2.1.1 A utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle.....	140
4.2.2.1.2 A utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental.....	149
4.2.2.1.3 O desempenho dos grupos controle e experimental em relação à frequência de uso e à diversidade de articuladores discursivo-argumentativos nas duas produções.....	157
4.2.2.2 Os Articuladores discursivo-argumentativos, o estabelecimento das relações discursivas e a instauração da força argumentativa.....	158
4.2.2.2.1 O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos do grupo controle.....	158

4.2.2.2.2	O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos do grupo experimental.....	163
4.2.2.2.3	O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos do grupo controle e experimental nas duas produções.....	168
4.2.3.	Modalização	169
4.2.3.1	A utilização da modalização pelos alunos do grupo controle.....	171
4.2.3.2	A utilização da modalização pelos alunos do grupo experimental.....	176
4.2.3.3	O desempenho dos grupos controle e experimental em relação ao uso das modalizações nas duas produções.....	181
4.3	A influência dos eventos de letramento na apropriação do gênero carta de reclamação.....	183
4.3.1	Alunos do grupo controle e suas experiências com a escrita.....	186
4.3.2	Alunos do grupo experimental e suas experiências com a escrita.....	191
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		195
6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		200
APÊNDICE A – Questionários.....		207
APÊNDICE B – Propostas de produção textual.....		213
APÊNDICE C – Planos dos encontros.....		215
APÊNDICE D – Atividades do grupo experimental.....		229
ANEXO A – Textos dos alunos.....		235
ANEXO B – Cartas Barbosa (2005).....		284

INTRODUÇÃO

A produção de texto na escola, nos níveis de ensino fundamental e médio, tem merecido inúmeros estudos nas últimas décadas, destacando-se autores cujas pesquisas tratam de questões variadas acerca do tema: Bonini (2001), Britto (1997), Bronckart (1999), Dionísio (2002a, 2002b), Franchi (1998), Garcez, (1998), Geraldi (1993), Jolibert (1994), Kaufman; Rodriguez (1995), Leal; Morais (2006), Pereira (2005), Pereira (2008), Rocha; Val (2003), Schneuwly; Dolz (2004), Soares (1999) e Viana (2001).

No que concerne à Educação de Jovens e Adultos – EJA, há pouquíssimos estudos, tendo como objeto a produção textual, tal como faz Alencar (2005). Nessa modalidade de ensino, muitas das pesquisas acadêmicas refletem a relação entre os impactos da alfabetização e o desenvolvimento cognitivo; o letramento na alfabetização: Jung (1997) e Silva (2004); as políticas públicas em EJA: Garcia (2004); e as práticas pedagógicas: Carvalho (2003).

Também não há dados quantitativos, na área da Linguística, sobre a produção acadêmica investigando aspectos da linguagem com sujeitos da EJA. Já no âmbito da Educação, conforme os estudos de Haddad (2002), que apresentam um levantamento geral sobre o estado da arte nesta área, a produção discente do período de 1986 a 1998 somou 7.568 estudos, sendo 6.449 dissertações e 1.119 teses (às quais podem somar-se quatro teses de livre-docência). Os 222 estudos relacionados ao tema Educação de Jovens e Adultos, neste período, representariam 3% da produção discente nacional, sendo 1,8% das teses de doutoramento e 2,1% das dissertações de mestrado.

Não se nota ainda uma merecida atenção a essa modalidade de ensino, quando se trata dos sistemas de avaliação de aprendizagem. O SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o PISA¹ não investigam tais sujeitos. O INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional entrevista sujeitos com os mais variados graus de escolaridade, estando ou não em processo de escolarização, mas não envolve os participantes da EJA. No que se refere ao Piauí², a Secretaria Municipal de Educação de Teresina - SEMEC também não tem nenhum indicador que possa aferir o desempenho dos alunos matriculados na Educação de

¹ O PISA é um programa de avaliação comparada, desenvolvido e coordenado internacionalmente pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), havendo em cada país participante uma coordenação nacional. No Brasil, o PISA é coordenado pelo Inep.

² Estado em que foi constituído o *corpus* da pesquisa.

Jovens e Adultos – EJA³. Os únicos dados de que dispõe são referentes ao índice de aprovação e evasão.

Na esfera do Ministério da Educação, há o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), que representa um instrumento de avaliação para aferição de competências e habilidades de jovens e adultos, residentes no Brasil e no exterior, em nível de conclusão do Ensino Fundamental e Médio. A adesão ao Exame pelas secretarias de Educação (dos municípios, estados e Distrito Federal) é de caráter opcional e efetivada, formalmente, mediante assinatura de Termo de Compromisso de Cooperação Técnica e/ou Convênio com o INEP.

Os alunos da EJA, portanto, têm sido pouco investigados – tanto em pesquisas acadêmicas quanto em avaliações institucionais – em relação a aspectos da apropriação efetiva de gêneros textuais. Essa foi uma questão discutida em nossa pesquisa de mestrado, Melo (2003), a qual apresenta dados que evidenciam o interesse dos alunos matriculados em turmas de alfabetização de jovens e adultos em aprender a produzir, em situação escolar, os gêneros que circulam nos seus ambientes comunicativos. Ao serem indagados sobre suas expectativas de aprendizagem na escola, a carta foi o gênero textual mais citado por eles. Melo (2003) constatou também que há descompasso entre as expectativas de aprendizagem dos alunos e o que de fato é abordado na escola: o livro didático não traz orientações adequadas para o trabalho com cartas nem o professor trabalha tal gênero com os alunos.

Desse modo, decidimos aprofundar as constatações de Melo (2003), desenvolvendo algumas questões relativas à apropriação dos gêneros textuais. A decisão de explorar o gênero carta foi motivada pela constatação de Melo (2003) de que os gêneros epistolares são os mais presentes nos ambientes comunicativos em que circulam estudantes da EJA. Tal constatação corrobora o que Marcuschi (1999a) afirma ao relatar os resultados da pesquisa *Fala e escrita: usos e características*, por ele coordenada. O autor verifica que os textos mais frequentes nos dados da pesquisa são poemas e cartas.

Melo (2003, 2005), ao entrevistar alunos matriculados em um curso de alfabetização de adultos, verificou que as cartas, não somente as pessoais, são os gêneros textuais que os alunos

³ Já nas turmas de Ensino Fundamental ‘Regular’, que funcionam nos turnos manhã e tarde, a SEMEC faz avaliações externas trimestrais. São avaliadas as competências de leitura, escrita e matemática. As provas são elaboradas e aplicadas por técnicos da própria secretaria.

mais têm interesse em aprender a escrever na escola. Do mesmo modo, Lopes (2004), numa pesquisa em que investiga os usos da escrita numa vila de Teresina-PI, constata que a utilização de cartas é prática comum entre as famílias de baixa renda. Silva (2002) também observa que a carta pessoal, tal como os demais gêneros epistolares, encontra-se ainda em uso na nossa cultura, e que sua difusão dá-se tanto na sua forma postada, como ainda naquela que remonta à sua origem: a entregue em mão por terceiros (situação possível para as cartas pessoais).

Cumprido, assim, investigar o processo de apropriação do gênero carta na EJA, para verificar em que medida este depende das estratégias didáticas conduzidas pela escola e qual a influência dos eventos de letramento para a apropriação do gênero em estudo.

Conforme afirmamos, há poucos estudos que investigam a produção de texto na Educação de Jovens e Adultos. Alencar (2005), por exemplo, ao analisar a prática pedagógica desenvolvida nas aulas de produção de textos de uma professora de ensino fundamental de EJA, constata que a expectativa da docente em relação aos alunos resume-se a fazer com que estes escrevam textos escolares com quatro parágrafos, claros, coesos e corretos (de acordo com a norma culta), sem, necessariamente, buscar uma significação para a produção. Dessa forma, os textos são construídos com uma finalidade meramente escolar, como um fim em si mesmo e sem nenhuma reflexão quanto à relevância de sua produção em um contexto social mais amplo.

Alencar (2005) realizou um estudo de caso em uma escola de educação de jovens e adultos. Investigou a prática de uma professora de língua portuguesa em turmas de 5ª a 8ª séries. Seu enfoque foi voltado para a prática docente nas aulas de produção de texto e para as concepções, da professora e dos alunos, sobre o processo de aprendizagem nestas aulas. A pesquisadora não analisou os textos produzidos pelos alunos, mas concluiu, quanto à prática docente, que o encaminhamento para o ensino de produção textual, verificado no planejamento, tem como principal foco as tipologias textuais, especialmente no que se refere às suas estruturas, não sendo observado o espaço para o trabalho com gêneros, que é proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Devido à ausência de instrumentos que verifiquem as habilidades que devem ser desenvolvidas nas aulas de produção de texto de alunos matriculados no ensino fundamental de jovens e adultos, resolvemos fazer um Estudo Exploratório, desenvolvendo uma atividade

de produção de texto com alunos matriculados no 2º, 3º e 4º blocos⁴ do ensino fundamental de jovens e adultos, matriculados numa escola pública municipal de Teresina-PI, objetivando investigar aspectos referentes à apropriação do gênero textual carta de reclamação. O Estudo Exploratório mostrou que os sujeitos têm muitas dificuldades na construção de texto, havendo casos de alunos matriculados no 2º bloco que apresentam problemas sérios de codificação, ou seja, eles não produzem textos porque, inclusive, não sabem codificar alfabeticamente. Ainda em relação aos alunos do 2º bloco, não é possível estabelecer os mesmos parâmetros do 3º e 4º blocos, pois no 2º bloco somente um professor é responsável por todas as disciplinas, não havendo, no planejamento, aulas específicas para produção de texto.

Verificamos, ainda, que os usos que os alunos fazem dos elementos prototípicos do gênero textual carta variam bastante e não estão necessariamente atrelados ao bloco cursado por eles. Não investigamos, no Estudo Exploratório, fatores ligados às práticas de letramento dos sujeitos da pesquisa, mas dados presentes em Melo (2003, 2005) nos dão pistas de que as experiências de letramento e o encaminhamento didático das atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser determinantes dos conhecimentos linguísticos dos alunos.

Alguns dos alunos participantes do Estudo Explanatório, 25%, não escreveram na forma de carta, ou seja, não utilizaram elementos da estrutura e nem abordaram o conteúdo temático solicitado. Acreditamos que isso possa ter acontecido em função da indisposição que alguns alunos demonstraram durante a execução da atividade, notadamente aqueles que insistiam em saber se tal atividade ‘valeria algum ponto’, ou seja, a expectativa era escrever textos, na escola, para serem avaliados. Como não seria feita a avaliação escolar dos textos, estes alunos somente tentaram preencher, com frases soltas, algumas linhas de seus cadernos.

Outro aspecto evidenciado no Estudo Exploratório refere-se à inadequação quanto ao tratamento dispensado ao interlocutor. Mais de 40% dos sujeitos usaram o vocativo, porém somente 20% usaram expressão linguística adequada ao seu interlocutor. Temos algumas situações em que os alunos se referem ao Prefeito como ‘*Caro Colega*’, ou ‘*Meu Querido Amigo*’. Tais resultados levaram-nos a questionar em que medida a intervenção escolar possibilita ou não a apropriação de um gênero tão familiar aos alunos da EJA.

⁴ Os blocos, que estruturam a EJA, teriam a seguinte correspondência como o Ensino ‘regular’: 1º bloco = 1ª e 2ª séries, 2º bloco = 3ª e 4ª séries; 3º bloco = 5ª e 6ª séries e 4º bloco = 7ª e 8ª séries.

Assim, a questão central que motivou esta pesquisa foi discutir a influência que as situações didáticas têm na apropriação do gênero textual carta de reclamação. Para tanto, investigamos como se dão: a construção dos aspectos discursivo e argumentativo e a apropriação das estruturas prototípicas do gênero carta, tendo como variáveis dependentes as situações didáticas. Outro aspecto investigado é a relação entre a participação em eventos de letramento e o texto produzido.

Dentre os gêneros epistolares, a carta de reclamação foi selecionada pelos seguintes motivos:

I - é um gênero textual que está no horizonte de expectativas de aprendizagem dos alunos da educação de jovens e adultos, conforme Melo (2003);

II - pertence ao domínio do argumentar, uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade. Além disso, como postula Koch (2004), a argumentação direciona o discurso no sentido de determinadas conclusões, constituindo o ato linguístico fundamental;

III - é um gênero textual que consta em duas propostas de ensino da produção escrita na escola: Schneuwly; Dolz (2004) e Barbosa (2001).

Conforme Schneuwly; Dolz (2004), no quadro em que apresentam os elementos para uma progressão curricular no domínio do argumentar, a carta de reclamação é um dos gêneros textuais desse domínio que pode ser trabalhado no ensino fundamental. Barbosa (2001), na proposta de agrupamento dos gêneros textuais que podem ser trabalhados na escola, apresenta a carta de reclamação, fazendo parte do domínio do 'pedir/reivindicar/reclamar', na esfera de circulação da política, ao lado do abaixo assinado, da carta de solicitação, da carta aberta e do panfleto.

A base teórica geral concentra-se, principalmente: nas concepções de letramento e letramento escolar, discutidos em Heath (1982), Kleiman (1995a, 1995b), Lopes (2004), Rojo (1998, 2000), Soares (2000) e Tfouni (1988, 1995); no interacionismo sócio-discursivo, proposto pelos pesquisadores de Genebra, explicitado em Bronckart (1999, 2006) e Schneuwly; Dolz (2004); na noção de gênero textual em Bakhtin (2000), nos aspectos estruturais, discursivos e argumentativos do gênero textual carta de reclamação em Boissinot

(1992), Bronckart (1999), Jubran et al (1992, 1993), Macedo (1999), Perelman; Tyteca (2005), Koch (1992, 1997, 2004) e Silva (2002).

Sabemos que as maiores críticas que são feitas ao ensino da produção de texto na escola, conforme vemos em Franchi (1998) e Leal; Morais (2006), referem-se ao contexto de produção, ou seja, às condições de produção textual propiciadas pela escola/professor. Então levantamos uma questão mais específica: em que aspectos da apropriação do gênero textual as orientações didáticas podem influenciar?

Pesquisando sobre as condições de produção de textos escritos por crianças nas séries iniciais, Franchi (1998) constata que a valorização da variedade lingüística utilizada pelos alunos fez uma diferença significativa nas produções dos sujeitos. Nas situações em que conduziu as atividades de escrita, a pesquisadora utilizou o que ela chama de *situações reais e estimulantes de uso da linguagem*. Nestas situações, a pesquisadora, que atuou como professora dos sujeitos, buscava orientar atividades de valorização da linguagem (mais especificamente da escrita) do aluno. O que mais focalizava em seu trabalho era a mudança de atitude do professor no que se refere à valorização dos alunos e de seus saberes, bem como a valorização dos laços afetivos entre o professor e os alunos.

Acreditamos que somente estas questões apresentadas por Franchi (1998) não dão conta de discutir a influência das orientações didáticas na apropriação de gêneros textuais escritos. A questão perpassa a própria concepção de língua e as estratégias didáticas utilizadas na condução da atividade de produção escrita.

As formas da língua são assimiladas nas formas assumidas pelo enunciado que se realiza num tempo e num espaço, ou seja, aprendemos a usar a língua na forma de gêneros textuais, realizados nas práticas sociais.

Para Schneuwly; Dolz (2004) o gênero seria um elemento de ligação entre as práticas sociais e os objetos escolares, especialmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.

Discutindo gênero textual como um objeto a ser ensinado, Pereira (2005) fez uma pesquisa com crianças matriculadas na 1ª e 2ª séries do ensino fundamental, objetivando avaliar o desempenho na produção de textos de alunos do primeiro ciclo do ensino

fundamental, de escola pública e particular, pertencentes a distintas realidades sócio-econômicas, em atividades de produção textual que se apóiam no trabalho com diferentes gêneros escritos. Diferentemente de Alencar (2005), Pereira (2005) analisou os textos produzidos pelos alunos e ela própria conduziu as atividades de produção de texto, a que denominou de oficinas. Pereira (2005) constatou que as dificuldades enfrentadas pelo escritor iniciante, reflexo da complexidade inerente ao ato de escrever, podem ser enfrentadas gradualmente, por meio de práticas interativas de linguagem, sendo que estas práticas mencionadas pela autora referem-se às atividades didáticas que ela própria planejou e executou, seguindo a proposta de ensino semelhante àquela presente nas sequências didáticas.

A lacuna que percebemos na pesquisa de Pereira (2005) diz respeito ao fato de ela não ter dados dos textos produzidos pelos alunos em circunstâncias ‘normais’ da rotina escolar. Ela propôs a intervenção didática, sem antes ter dados referentes às produções anteriores dos alunos e/ou produções não influenciadas por oficinas de sequências didáticas. Esse fato nos leva a pensar nas seguintes questões: a) os alunos produziram com mais qualidade a partir das intervenções da pesquisadora?; b) como eram os textos antes e depois da intervenção didática?; c) que categorias linguísticas do gênero textual são influenciadas em função do encaminhamento didático?

Partindo, também, das lacunas presentes em Pereira (2005), desenvolvemos, na presente pesquisa, a produção de textos com quatro turmas (duas do 3º bloco e duas do 4º bloco) de alunos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, em duas escolas públicas municipais de Teresina, as quais funcionaram como grupo controle e experimental. No primeiro, ocorreu a abordagem rotineira de produção escrita, sem intervenção da pesquisadora, ou seja, a professora da turma seguiu as atividades previstas no planejamento da escola; enquanto no segundo, realizamos um processo de intervenção em sala de aula, buscando: *i*) propiciar, por meio do desenvolvimento de uma sequência didática, a apropriação do gênero carta de reclamação por alunos participantes do grupo experimental em comparação com alunos participantes do grupo controle; *ii*) trabalhar os elementos prototípicos do gênero textual em questão; *iii*) discutir e exercitar as diversas estratégias discursivo-argumentativas que podem ser utilizadas na carta de reclamação.

Nosso estudo está estruturado em quatro capítulos. No primeiro, situamos o referencial teórico relativo à concepção de língua que norteia toda nossa discussão, destacando os

pressupostos básicos das teorias adotadas. Abordamos, ainda, a noção de letramento e sua relação com a escolarização e com a aquisição da escrita.

No segundo capítulo, discutimos as teorias que nos levam a caracterizar o gênero carta de reclamação como um texto argumentativo, as quais nos permitiram discutir os aspectos estruturais e discursivo-argumentativos que colaboram para a argumentatividade. Buscamos ainda estudos que tivessem um enfoque voltado para o ensino, já que trabalhamos com estratégias de ensino da escrita e com textos de alunos.

No terceiro capítulo, descrevemos a metodologia para a constituição do universo de estudo: caracterização dos sujeitos da pesquisa, delimitação do *corpus*, procedimentos metodológicos para a intervenção e análise dos dados.

No quarto capítulo, nos dedicamos à análise e discussão dos dados. A análise foi pautada nas hipóteses levantadas no início da pesquisa, quais sejam;

i) a apropriação do gênero textual carta de reclamação recebe influências determinadas pelas situações didáticas de sala de aula;

ii) cartas de reclamação, produzidas em um contexto de produção estruturado a partir de sequências didáticas escolares, apresentam uma estrutura mais próxima ao modelo prototípico de carta;

iii) na análise das produções de cada um dos grupos, ao longo do processo, observar-se-á no grupo experimental o uso mais apropriado dos elementos estruturais do gênero em estudo em relação ao grupo controle;

iv) após o desenvolvimento da sequência didática, ao contraporem-se as produções dos dois grupos, verificar-se-á, com base no uso de elementos discursivo-argumentativos a instauração de uma maior força argumentativa nos textos escritos pelos participantes do grupo experimental em contraposição aos escritos pelos participantes do grupo controle;

v) os sujeitos que estão inseridos em um número maior de eventos de letramento produzem textos mais próximos ao modelo prototípico da carta de reclamação, considerando tanto os aspectos estruturais quanto os discursivo-argumentativos.

Acreditamos que esta pesquisa poderá dar uma contribuição para a Linguística no sentido de apresentar um tratamento científico para questões ligadas à aquisição, em situação escolar, de um gênero textual específico, sobretudo com as atividades de produção textual desenvolvidas nas escolas. Apesar de não estarmos veiculando uma teoria que se configure propriamente como uma novidade na agenda dos estudos linguísticos, avaliamos que a pesquisa, o relato e a divulgação de experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas em sala de aula ajudam na concepção e implantação de novas práticas que possam tornar o ensino de língua escrita, partindo dos gêneros textuais, mais eficiente.

Afinal, não seria essa a razão ontológica para a existência das teorias: servir como sustentação para o desenvolvimento das práticas? Entendemos que, levando em consideração a realidade das nossas escolas, muitas outras iniciativas de promover a transposição das teorias para as práticas didáticas precisam ser discutidas.

CAPÍTULO 1. INVESTIGAÇÃO SOBRE A LINGUAGEM

O presente capítulo apresenta a concepção de Linguagem que orienta a pesquisa e discute a relação entre Letramento e Escolarização. Traçamos uma síntese do quadro teórico do presente trabalho, situamo-nos numa orientação epistemológica de linguagem que busca explicar o fenômeno linguístico com base em fundamentos sociointeracionais e linguístico-discursivos.

Este entrelaçamento que ora anunciamos, no entanto, nem sempre foi assumido pela Linguística em sua posição de Ciência da Linguagem. Ao longo de muitos séculos, uma epistemologia de base objetivista e formalista, herdeira da visão clássica da relação entre objetos no mundo, linguagem e significado dominou os estudos da linguagem, refletindo-se, principalmente, no ensino da língua materna.

1.1 Uma revisão de posicionamentos

Na década de 1980, uma influência bastante relevante para a análise dos gêneros e tipos textuais advém dos estudos empreendidos por Bakhtin, no campo da Filosofia da Linguagem, principalmente a partir de seu texto *Os gêneros do discurso* Bakhtin (2000). Apoiado na concepção sociointeracionista de linguagem, Bakhtin (1999) contrapõe um enfoque sobre a linguagem diferente do olhar cognitivista da Psicologia de base mentalista - subjetivismo idealista e do enfoque formalista e estrutural da Linguística - objetivismo abstrato. Ao contrário, opta por uma posição intermediária, na qual ressalta o papel da interação social como espaço de formação dos enunciados verbais, tomados como construções discursivas, relativamente estáveis, social e culturalmente constituídas, para atenderem a diferentes intenções comunicativas:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas, nem pela enunciação isolada, nem pelo ato psíquico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação de linguagem, realizada através da enunciação e das enunciações. A interação de linguagem constitui, assim, a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 1999, p.135-136).

Bakhtin (2000), com base na concepção interacionista de linguagem, constrói uma teoria de gênero que o define como tipos de enunciados relativamente estáveis construídos por cada esfera social de utilização de linguagem, de acordo com suas condições específicas e suas finalidades. Segundo o autor, esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, por seu conteúdo (temático), por seu estilo verbal

(seleção dos recursos linguísticos e discursivos) e por sua construção composicional que se fundem no todo do enunciado. Desse modo, qualquer tipo de ação de linguagem verbal pretendida se dá por meio de enunciados que se constituem como um tipo de gênero, como forma natural de organização dos enunciados numa dada língua.

Diferentemente da postura epistemológica assumida pelo subjetivismo idealista e o objetivismo abstrato, em Bakhtin (1999), a noção de gênero se constrói de forma dinâmica, à medida em que busca explicar e identificar as diferentes formas de o sujeito interagir pela linguagem e de construir sentido em contextos variados, como pode ser confirmado nas palavras do autor:

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam variados como as próprias esferas da atividade humana, o que não contradiz a unidade nacional de uma língua. A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

A visão bakhtiniana sobre os gêneros do discurso, principalmente a partir da década de 1980, inaugura um novo paradigma teórico para os estudos da linguagem, em contraposição às teorias sustentadas pelo enfoque idealista e objetivista. A noção tradicional de gênero, expressa nos estudos literários voltados para a identificação de tipos textuais, passa por uma redefinição para dar conta de explicar a conexão entre regularidades formais e fenômenos discursivos decorrentes das mudanças sociais, culturais, disciplinares, e adequar-se à necessidade de análises discursivas da fala e da escrita.

Alinhando-se a esta mudança, os estudos retóricos passam a reconhecer, como também relevante, o foco na dinâmica e na constituição social dos enunciados, e no caráter persuasivo da linguagem, defendendo a tese de que mesmo os gêneros mais variados são formatados por restrições retóricas, como forma de se construir conhecimento. Esse deslocamento de uma postura metodológica de análise interna do sistema da língua para uma análise externa das produções verbais em suas dimensões empíricas, socialmente situadas, representa um salto qualitativo nos estudos sobre gêneros.

Bakhtin reconhece a grande diversidade dos gêneros, mas não apresenta uma tipologia propriamente dita. Para o autor os gêneros discursivos dividem-se em primários (simples) – a conversação oral cotidiana e a carta pessoal – “que são constituídos em circunstâncias de

comunicação verbal espontânea” – e os gêneros secundários (complexos) – o romance, o teatro, o discurso científico e o ideológico, e outros mais – que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sócio-política” (BAKHTIN, 2000, p. 82).

Apesar de considerar a grande diversidade que é peculiar aos gêneros, uma vez que os gêneros estão relacionados às diferentes atividades humanas e ao conseqüente uso da língua, Bakhtin (2000) defende que as atividades, que se efetivam através de enunciados, não são aleatórias, dadas as condições em que os enunciados são constituídos.

A orientação epistemológica de viés bakhtiniano sobre a natureza social da linguagem pode ser percebida nos estudos contemporâneos sobre gênero do discurso, desenvolvidos pelo grupo que atua na área da Psicologia da Linguagem e da Didática de Línguas, da Universidade de Genebra, destacando-se os de: Bronckart (1999, 2003), Dolz (1994, 1996), Schneuwly (1994) e Schneuwly; Dolz (2004).

Nos últimos anos, a partir da década de 1990, estes estudos têm apresentado releituras da teoria de gêneros de Bakhtin, aplicada especialmente à Didática das Línguas. É nesta perspectiva que situamos nossa linha de investigação.

1.2 A abordagem sociointeracionista da linguagem

Seguimos, neste estudo, a orientação sociointeracionista, proposta por Bronckart. Segundo o autor (1999, p.13):

O quadro interacionista-social leva a analisar as condutas humanas como ações significantes, ou como ações situadas, cujas propriedades estruturais e funcionais são, antes de mais nada, um produto da socialização. Nesta perspectiva, herdada dos trabalhos de Vygotsky (1934/1985), mas que também toma empréstimos da sociologia de Habermas (1987) e da de Ricouer (1986), é no contexto da atividade em funcionamento nas formações sociais que se constroem as ações imputáveis a agentes singulares e é no quadro estrutural das ações que se elaboram as capacidades mentais e a consciência desses mesmos agentes humanos. As condutas verbais são concebidas como formas de ação (daí o termo ação de linguagem), ao mesmo tempo específicas (dado que são semióticas) e em interdependência com as ações não verbais [non langagières].

Bronckart (1999) postula uma concepção de língua como forma de ação, focando a dimensão discursiva e/ou textual. Os textos e/ou discursos passam a ser as únicas manifestações empiricamente observáveis das ações de linguagem humana, enquanto as frases e os morfemas são apenas recortes abstratos do construto que é a língua.

É nesse contexto que as disciplinas linguísticas, que tomam o texto como objeto de estudo, passam a se destacar como representativas de um novo enfoque de investigação da linguagem.

A ação de linguagem é definida por Bronckart (1999, p.99) em dois níveis:

no primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada pelo mecanismo geral das avaliações sociais e imputada a um organismo humano singular (...) e num segundo nível, psicológico, como o conhecimento, disponível no organismo ativo, das diferentes facetas da sua própria responsabilidade na intervenção verbal.

E, conforme o autor, "a noção de ação de linguagem federa e integra (...) as representações dos parâmetros do contexto de produção e do conteúdo temático, tais como um agente determinado as mobiliza quando realiza uma intervenção verbal" (BRONCKART, 1999, p. 99). Tais ações estão inexoravelmente ligadas à utilização das formas comunicativas que se encontram em uso numa determinada formação social, isto é, à utilização dos gêneros de texto.

Sobre a aprendizagem da língua, Bronckart orienta seu trabalho para a definição das diferentes formas de produção verbal que o aprendiz de uma língua teria que dominar para produzir enunciados discursivamente compreendidos pelo seu grupo social, a partir de sua capacidade cognitiva de, como membro de uma comunidade discursiva, ser capaz de categorizar eventos em forma de organização discursiva – os gêneros – que como tais são constituídos de regras e propriedades específicas. O autor apresenta, assim, a tese de que a apropriação da linguagem se dá por meio dos gêneros do discurso, como forma de concretização, situada e co-construída dos símbolos linguísticos.

É o caráter aplicado dos estudos de Bronckart que nos remete a uma rediscussão sobre novas formas de uma didática de texto em contexto escolar, assentada nos princípios de realização da linguagem verbal em gêneros textuais. Bronckart (2003) acentua que as formas de agir pela linguagem, uma vez regularmente colocadas em correspondência com os mundos representados, são cristalizadas ao longo de um tempo histórico, pelo uso que lhes é atribuído por uma determinada cultura, e passam a configurar os traços de uma língua natural:

Por esse processo, grandes áreas de mundos representados se acham assim (re)codificados nos signos e nas estruturas de uma língua natural; o sujeito interioriza esse conhecimento verbal, e aquele conhecimento constitui, ele próprio, um filtro de seu acesso ao mundo. (BRONCKART, 2003, p.58).

À medida em que essas formas de linguagem se complexificam e se diversificam para atender a diferentes demandas comunicativas, as produções verbais se organizam de modo a configurarem formas específicas de enunciados, que mantêm uma relação imediata ou mediática com a situação.

Assim sendo, o conhecimento e uso dessas formas específicas de texto – os gêneros textuais - são o produto do confronto entre gêneros pré-existentes, como construtos culturais historicamente construídos pela comunidade linguística que produz um conhecimento intuitivo de suas regras e propriedades específicas. Em função dessa apropriação, o sujeito de uma ação de linguagem, necessariamente, deve fazer a escolha por um determinado gênero de texto. Esta escolha se dá em função das circunstâncias de desenvolvimento pessoal, visto que cada indivíduo está exposto a um determinado número de gêneros, aprendeu a reconhecer algumas de suas características estruturais e experimentou praticamente sua adequação a determinadas situações de ação.

Em relação à capacidade social e cognitiva do sujeito de construir representações prototípicas de textos como mundos discursivos, e de recodificá-las em gêneros de texto, Bronckart (1999, p.138) afirma que:

[...] no nível de um agente particular, a produção de um novo texto empírico deve ser concebida como o resultado de uma colocação em interface das representações construídas pelo agente sobre sua situação de ação (sobre os motivos, intenções, conteúdo temático a transmitir etc.) e das suas representações sobre os gêneros de textos indexados disponíveis no intertexto.

Os gêneros são adaptáveis às situações comunicativas, e, sendo culturalmente construídos, apresentam uma forma composicional mais ou menos pré-definida (uma carta, uma fábula, um conto, uma notícia, uma piada, uma palestra etc.). Configuram-se nos usos que lhes atribuímos na sociedade, num movimento dinâmico de criação, recriação e adaptação discursiva que gera novos exemplares de gêneros (e-mails, por exemplo) e/ou desativa alguns outros (narrativa épica, por exemplo). A grande dificuldade de se oferecer uma descrição fechada, pré-definida dos gêneros possíveis, já criados e dos por vir, conforme ressaltado pelos teóricos que se opõem à abordagem objetivista de tipologias pré-definidas dos gêneros, justifica a metáfora usada por Bronckart (1999, p. 73) ao defini-los como "entidades profundamente vagas":

Disponíveis no intertexto, os gêneros se adaptam permanentemente à evolução das questões sociocomunicativas e são, portanto, portadores de múltiplas indexações

sociais. São organizados em nebulosas, com fronteiras vagas e movediças, e, conseqüentemente, não podem ser objeto de uma classificação definida. (BRONCKART, 1999, p.108).

Objetivando complementar esta ideia, que vai de encontro às abordagens classificatórias de gêneros já criticadas anteriormente, Bronckart (1999, 2003), considerando a fluidez dessas tentativas classificatórias dos gêneros de textos, propõe, à luz de uma proposta interacionista social, uma metodologia que avance nas tipologias de classificação.

Se por um lado existe a dificuldade de se descrever cada gênero em sua realização individual, em virtude de seu caráter único, dinâmico e heterogêneo, por outro, é possível, para fins de identificação e ensino-aprendizagem, agrupá-los pelo tipo de ação de linguagem que semiotizam na sociedade. No entanto, o apoio a este único critério não seria suficiente para identificação de um gênero, mas a coocorrência de traços participativos de sua composição. Mesmo que no intertexto de uma língua natural, a semiotização de uma determinada ação de linguagem possa se realizar por diferentes gêneros que sejam adequados a uma mesma situação comunicativa em processo, é possível, como sugerem Bronckart (1999) e Dolz; Schneuwly (2004), acumular outros critérios orientadores para uma classificação indireta dos gêneros. Os autores propõem a ideia de agrupamentos de gêneros indexados a uma mesma situação comunicativa, com base em um conjunto de critérios que, além do tipo de ação de linguagem pretendida, envolveria os tipos de discurso predominantes, que codificam linguisticamente as sequências textuais e a arquitetura de planificação das sequências que configuram um determinado gênero de texto.

Na procura de um modelo coerente de organização textual, Bronckart (1999), tendo como base os estudos de Adam (1992), traça uma arquitetura dos textos concernentes a um gênero, mostrando a possibilidade de que um mesmo gênero seja constituído de diferentes tipos de discurso. Os tipos de discurso passam a ser considerados como unidades linguísticas, podendo entrar na formação de qualquer gênero. Para o autor, os tipos de discurso constituem quatro formatos básicos, que devem ser vistos numa perspectiva aberta e com possibilidades de combinações: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Bronckart (1999) finaliza sua reflexão sobre gêneros textuais, sinalizando que um dos mecanismos fundamentais para a socialização é a inserção efetiva das pessoas nas atividades comunicativas humanas, o que implica o conhecimento dos gêneros textuais.

É também no interacionismo sociodiscursivo que se encontrou espaço para a proposta de didatização de gênero. Parte-se do princípio de que, quando um gênero textual entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004). Mudar um gênero de referência para o ambiente escolar significa mudar, pelo menos parcialmente, a sua função.

Portanto, ele não é mais o mesmo, pois corresponde a um outro contexto comunicativo, somente ficcionalmente, ele continua o mesmo, por assim dizer, sendo a escola, de um certo ponto de vista, um lugar onde se finge, o que é, aliás, uma eficiente maneira de aprender. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.180).

No contexto escolar, a aplicação de atividades propostas sobre os postulados interacionistas sociodiscursivos prevê a concepção do texto do aluno como unidade comunicativa (BRONCKART, 1999), ou seja, como um instrumento que proporciona uma interação social do aluno com o meio e com os demais sujeitos, ao contrário da prática tradicional ainda vigente em muitas salas de aula de língua portuguesa, em que a produção textual é vista apenas como mero instrumento de avaliação do aluno ou como um exercício para ‘aprender a escrever’.

É dentro dessa perspectiva teórica que inserimos este trabalho, e é nesse contexto, então, que devemos entender as implicações do letramento na apropriação da escrita. Em torno dessas questões, emerge com um lugar de destaque nas discussões o papel dos gêneros textuais, que, por serem legítimos representantes da ação social, muito contribuem na investigação dos usos da linguagem.

1.3 Letramento e escolarização: interfaces

Ainda na década de 1980, Street (1984, 1988) previa uma mudança de perspectiva nos Estudos de Letramento, a qual levaria a um modelo alternativo de análise da escrita, baseado nos significados das práticas de letramento no cotidiano das pessoas, ou seja, o letramento não como uma prática universal para todas as pessoas e/ou grupos sociais, mas, ao contrário, como um processo intrinsecamente ligado aos interesses dos indivíduos e/ou grupos sociais nele envolvidos, podendo servir, por isso, a inúmeros fins, como adaptar as convenções trazidas pelas agências oficiais de letramento (escola, por exemplo) no sentido de se apropriar de um conhecimento novo e usá-lo com sentido próprio.

Assim, os Estudos de Letramento, antes voltados para os aspectos mentais do indivíduo, vêm transferindo seu foco de interesse para os processos interacionais existentes entre os sujeitos, passando a entender que as pessoas se apropriam da escrita devido a interesses particulares, relacionados ao meio social em que estão situadas.

As pesquisas realizadas pelos “novos estudos de letramento” (*new literacy studies*) assumem o conceito de letramento como um conjunto de práticas sociais e ideológicas abertas à investigação sobre a natureza da cultura, do poder, das relações institucionais e das ideologias da comunicação no mundo contemporâneo (STREET, 1993), reconhecendo as características ideológicas das diferentes práticas de letramento existentes nas sociedades. Essas pesquisas vêm desenvolvendo as ideias de que a leitura e a escrita só fazem sentido, quando estudadas no contexto das práticas sociais e culturais das quais fazem parte e de que as questões de letramento (seus usos, consequências e significados) devem ser respondidas mediante descrições de usos e concepções em andamento em dado contexto social.

No Brasil, há aproximadamente duas décadas, o termo letramento passou a se fazer presente nos textos acadêmicos e nos de divulgação mais informais, nas áreas de educação, psicologia e linguística, principalmente. As definições de letramento costumam ser tão variadas quanto a formação das pessoas que escrevem sobre a temática. Entretanto, quase todos os que escrevem sobre a questão atrelam a concepção de letramento aos usos e funções que os sujeitos fazem da escrita.

Soares (2000), de quem tomamos emprestado o percurso cronológico, a seguir transcrito, do termo no Brasil, traz um enfoque direcionado para os usos e funções da escrita.

Uma das primeiras ocorrências (*do termo letramento*) está no livro de Mary Kato, de 1986 ('No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística') (...) dois anos mais tarde surge, em 1988 ('Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso') de Leda Verdiani Tfouni (...). Desde então a palavra torna-se cada vez mais frequente no discurso escrito e falado de especialistas, de tal forma que, em 1995, já figura em título de livro organizado por Ângela Kleiman: 'Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. (SOARES, 2000, p.15).

A autora apresenta duas dimensões que geralmente norteiam as discussões sobre letramento: dimensão individual e dimensão social. Na primeira, leitura e escrita são concebidas como capacidades linguísticas e psicológicas que os indivíduos possuem, desde a simples decodificação até a construção de textos complexos; já a segunda dimensão concebe o

letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita utilizadas pelos indivíduos em contextos sociais específicos, e não um atributo unicamente pessoal.

Autores como Tfouni (1988) e Monteiro (2001) concebem letramento sob um enfoque cognitivo. Monteiro (2001), por exemplo, discute as influências do letramento e da escolarização na estruturação da memória semântica, objetivando verificar as diferenças de estruturação desse tipo de memória entre alfabetizados e não-alfabetizados.

Monteiro (2001), apesar de constatar, em sua pesquisa, que a escolarização interfere no processo de categorização semântica e que saber ler e escrever possibilita ao sujeito atender a várias demandas comunicativas, conclui que:

As diferenças que podem ser apontadas em relação ao sistema cognitivo de um indivíduo escolarizado e um não-escolarizado são relativas ao papel desempenhado pela experiência, uma vez que os principais processos cognitivos de percepção, memória, categorização, estabelecimento de relações, enfim as capacidades mentais de tratamento da informação encontram-se em ambos. (MONTEIRO, 2001, p. 137).

Investigando o letramento de sujeitos adultos não-alfabetizados, Tfouni (1995) analisa as narrativas ficcionais orais de um sujeito e constata que há presença marcante de características linguístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita. A autora marca sua constatação com a seguinte posição:

Ora, sendo ela (*o sujeito da pesquisa*) analfabeta e, portanto, sem uma história interacional que inclua práticas de contato direto com textos escritos, pode-se concluir que seu discurso oral está atravessado por características que geralmente são atribuídas ao discurso escrito. (TFOUNI, 1995, p. 62).

As características do discurso escrito, a que Tfouni se refere, são as seguintes: o efeito de suspense; indícios de antecipação, pelo narrador, de necessidades do narratário; re-significação de elementos da experiência da autora dentro do texto narrado.

Resenhando pesquisadores dos estudos do letramento, mais detidamente Street (1984), Kleiman (1995a) sintetiza tais estudos em duas vertentes: modelo autônomo e modelo ideológico de letramento. Segundo a autora, o “modelo autônomo” define-se, principalmente, por pressupor uma maneira única e universal de desenvolvimento do letramento (filio e ontogeneticamente), quase sempre associada a resultados e efeitos civilizatórios, de caráter individual (cognitivos) ou social (tecnológicos, de progresso e de mobilidade social). A característica maior da ‘autonomia’ refere-se ao fato de a escrita ser concebida como um produto completo em si mesmo, não estando ligada ao contexto de produção para ser

interpretada. Dessa concepção decorrem ainda as seguintes características do modelo autônomo: a) correlação entre aquisição da escrita e desenvolvimento cognitivo; b) dicotomização entre oralidade e escrita; c) atribuição de ‘poderes’ e qualidades intrínsecas à escrita e, por extensão, aos povos ou grupos que a possuem.

Já o “modelo ideológico” postula que as práticas de letramento (“*literacies*”) são social e culturalmente determinadas e, portanto, assumem significados e funcionamentos específicos de contextos, instituições e esferas sociais onde têm lugar. Tal modelo

não pressupõe [...] uma relação causal entre letramento e progresso ou civilização, ou modernidade, pois, ao invés de conceber um grande divisor entre grupos orais e letrados, ele pressupõe a existência e investiga as características, de grandes áreas de interface entre práticas orais e letradas. (KLEIMAN, 1995a, p. 21).

Conseqüentemente, ao contrário do modelo autônomo, os pesquisadores que adotam a perspectiva do modelo ideológico vão investigar práticas (plurais) de letramento, contextualizadas em esferas sociais específicas (grupos, instituições, contextos), nas quais funcionamentos comunicativos e discursivos particulares da esfera social colocarão numa pluralidade de relações complexas, dentro de práticas letradas, oralidade e escrita, que, portanto, não podem mais ser vistas de maneira dicotômica.

Poderíamos pensar que essas situações de letramento não ocorrem somente em relação a culturas, tomadas num sentido mais amplo, mas também com relação aos diferentes grupos sociais e culturais representados por diferentes sujeitos aprendizes em situações escolares. Ignorar tais situações, desconsiderando tais diversidades ou homogeneizando os processos de letramento e levando em conta somente os domínios e capacidades valorizados pela escola, é condenar alguns ao insucesso escolar, como já ocorre, com certa frequência, sobretudo, na Educação de Jovens e Adultos.

Além do desmembramento dos estudos do letramento nos modelos autônomo e ideológico, há outra subdivisão nos estudos do letramento: eventos e práticas de letramento. As noções de eventos de letramento e de práticas de letramento, introduzidas por Heath (1982), constituem faces de uma mesma realidade interacional.

O evento de letramento é por Heath (1982) definido como qualquer ocasião em que um texto escrito integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos, caracterizando-se como uma unidade concreta, por isso observável e passível

de descrição e de análise, uma vez que são episódios observáveis, estruturados a partir de algum material escrito. Os eventos de letramento processam-se de acordo com regras tacitamente estabelecidas e podem desenvolver-se numa sequência de ações e envolver apenas uma pessoa ou um grupo delas.

Já as práticas de letramento configuram-se em unidades abstratas de análise, que viabilizam a interpretação daquilo que é observável no evento. A noção de práticas de letramento, na verdade, diz respeito à maneira culturalmente adotada por um grupo social para fazer uso da língua escrita. O comportamento adotado mediante esses usos é que vai revelar as concepções, valores e crenças constituídas em uma cultura, frente à escrita e, assim, os sentidos que adquirem esse recurso comunicativo num dado contexto.

Neste sentido, conforme Lopes (2004), eventos e práticas constituem uma realidade interacional única, passível de diferenciação apenas para efeito metodológico, pois as práticas de letramento revelam as maneiras como as pessoas se portam frente a um evento de letramento. O evento, pois, é uma unidade objetiva e as práticas configuram-se em unidades subjetivas, ambas a serviço da análise do letramento.

A relação entre escolarização, letramento e gêneros textuais é tratada por Barbosa (2001), que destaca a necessidade de considerar o conceito de letramento, vinculando-o aos gêneros textuais, isto é, definindo-o como o processo de apropriação das formas genéricas ligadas, de alguma forma, à escrita. A pesquisadora destaca quatro decorrências do conceito de letramento, sobretudo, na acepção vinculada ao modelo ideológico: a) a consideração de elementos relativos à textualidade e ao contexto imediato de produção de texto, para além da consideração sobre aspectos relativos ao sistema de escrita; b) a valorização de práticas de contato com a escrita em situações de uso, escolares e não escolares; c) a consideração das relações entre escrita e cultura(s); d) o incremento da discussão sobre as relações entre oralidade e escrita e a afirmação da necessidade de busca de soluções de continuidade no processo de construção de ambas.

Assim como Barbosa (2001), Maingueneau (2001) refere-se à apropriação dos gêneros como competência genérica que, segundo este último, é parte da “competência comunicativa e consiste essencialmente em se comportar como convêm nos múltiplos gêneros do discurso” (MAINGUENEAU, 2001, p. 43). O autor enfatiza ainda que a competência genérica varia de acordo com os indivíduos envolvidos. Entretanto, acreditamos que ela varia não somente em

função do indivíduo, mas das práticas sociocomunicativas presentes no grupo de que o sujeito faz parte.

Maingueneau (2001), apesar de não usar a palavra letramento, contempla um aspecto crucial para a questão que estamos discutindo: a exclusão a que estão sujeitos os indivíduos que não dominam certos gêneros textuais. Conforme suas palavras: “numerosos locutores são desprezados porque não sabem se comunicar com facilidade em certos gêneros do discurso socialmente valorizados” (MAINGUENEAU, 2001, p. 44).

1.3.1 Letramento Escolar e Aquisição da Escrita

Na maioria das vezes, letramento e escolarização se dão simultaneamente, pelo fato de a escola ser hoje, em quase todas as sociedades modernas, a principal agência de letramento. Conforme Kleiman (1995), isso leva a não se distinguir aquisição de desenvolvimento da escrita (letramento) e escolarização como variáveis determinantes de muitas das diferenças encontradas, entre letrados/iletrados. Um exemplo clássico deste tipo de resultados estaria, segundo a autora, no trabalho de Luria (1976):

não se pode saber se as qualidades diferenciais, cognitivas e comportamentais, encontradas por Luria (1976) nos diferentes grupos investigados (camponeses organizados em comunas e isolados no sistema tradicional de trabalho do campo, letrados e iletrados), devem-se ao letramento/alfabetização, à organização moderna do trabalho ou à incipiente escolarização. (KLEIMAN, 1995, p. 25).

Ou seja, desde que a escola, nas sociedades modernas e urbanas, assumiu o seu “destino” de transferir às camadas da população a “tecnologia” letrada (a escrita alfabética), ficou difícil desfazer a mescla ideológica entre letramento, capacidades (cidadãs e cognitivas), bem falar e escolaridade.

Sobre aquisição inicial da escrita, a partir da década de 1980, com a contribuição das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, passou-se a privilegiar o modo como o sujeito aprende/constrói o conhecimento sobre a escrita, em detrimento da concepção de que a alfabetização se dava por meio da mera repetição e memorização das letras e das sílabas.

Conforme Ferreiro (2001a), níveis de aquisição da escrita caracterizam-se por formas de concepção que atuam da mesma maneira que qualquer esquema assimilador: absorvendo a informação dada, deixando de lado parte da informação disponível, mas não assimilável, e introduzindo sempre um elemento interpretativo próprio. Esse processo pode ser visto como

construções originais, geralmente muito estranhas ao modo “alfabetizado” de conceber a escrita.

Sobre a alfabetização, especificamente de adultos, e seus “mitos” sobre o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e a relação com o letramento, Tfouni (1988, p. 82) afirma que: ‘o termo iletrado não pode ser usado como antítese de letrado. Isto é, não existe nas sociedades modernas o letramento 'grau zero'. Do ponto de vista do processo sócio-histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são graus de letramento’. Certamente, esses graus de letramento de que a autora fala não são fixos para quaisquer indivíduos, mas se relacionam com as demandas comunicativas de uma dada comunidade e com os eventos de letramento de que os sujeitos participam.

Ainda a respeito da natureza diversa do letramento e da alfabetização, Soares (2000) concebe-os de forma diferente e sintetiza-os da seguinte maneira: a alfabetização como sendo a capacidade, individual, para usar tecnicamente a leitura e a escrita, ou seja, saber codificar e decodificar; ao passo que o letramento refere-se ao uso que o sujeito faz da leitura e da escrita para atender às demandas do grupo social em que está inserido. Portanto, a pessoa pode ainda não escrever e ler convencionalmente, mas interagir em situações de leitura e escrita.

Tfouni (1988, 1995) também apresenta uma distinção entre alfabetização e letramento, tendo como parâmetro a dicotomia individual *versus* social. Segundo a autora, a alfabetização geralmente é vista sob um dos seguintes ângulos: a) processo de aquisição individual de habilidades de leitura e escrita; b) representação de objetos diversos, de natureza diferente (leitura e escrita), sendo ambos os focos ligados à escolarização. Já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade.

Marcuschi (2001) também se aventura pelo campo das definições de letramento. Para o pesquisador, letramento “é um processo de aprendizagem social e histórico da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas” (MARCUSCHI, 2001, p. 21). Já alfabetização “é um aprendizado mediante ensino, e compreende um domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever” (MARCUSCHI, 2001, p. 22). Esse autor opõe as definições anteriormente colocadas com a de escolarização, a qual é tida como um conjunto de práticas formais e institucionais de ensino que visam a uma formação integral do sujeito, sendo a alfabetização somente uma das atribuições da

escolarização e o letramento um processo que também pode ser mediado pela escola, mas não somente por ela.

Diferentemente de Tfouni (1988, 1995) e de Soares (2000), Ferreiro (2001) não concebe letramento e alfabetização como processos distintos. Ferreiro (2001) sequer concorda com o uso do termo letramento. Para a pesquisadora, o processo de alfabetização deveria proporcionar as habilidades necessárias aos usos da escrita e da leitura. Ou seja, o processo de alfabetização deve contemplar as práticas sociointerativas de leitura e escrita.

Soares (2000) apresenta também duas dimensões que geralmente norteiam as discussões sobre letramento: dimensão individual e dimensão social. Na primeira, leitura e escrita são concebidas como capacidades linguísticas e psicológicas que os indivíduos possuem, desde a simples decodificação até a construção de textos complexos; já a segunda dimensão concebe o letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita utilizadas pelos indivíduos em contextos sociais específicos, e não simplesmente um atributo unicamente pessoal.

Estas definições de letramento são pautadas pelos usos sociais da leitura e da escrita, mas ocorrem situações de letramento em contextos de oralidade, como sugerem os estudos de Kleiman (1998, p. 181-182), que sustenta a ideia de que eventos de letramento estão presentes também em práticas orais:

em sociedades tecnológicas como a nossa, o impacto da escrita é de largo alcance: uma atividade que envolve somente a modalidade oral, como escutar notícias no rádio, é um evento de letramento, pois o texto escrito tem marcas de planejamento e lexicalização típicas da modalidade escrita.

Concordamos com Kleiman (1998) e podemos acrescentar outras situações em que os usos da escrita imbricam-se em práticas orais. Por exemplo, quando uma pessoa não-alfabetizada dita uma carta para que uma outra a escreva, é provável que a pessoa que ditou utilize léxico e sintaxe típicos da escrita, ou, então, quando alguém não-alfabetizado finge que está lendo e oraliza estruturas típicas dos gêneros secundários escritos. Vemos, portanto, que eventos de letramento não ocorrem envolvendo somente pessoas já alfabetizadas, de modo que o letramento adquire múltiplas funções e significados, conforme a situação em que é desenvolvido.

Kleiman (1998) afirma, ainda, que a família letrada constitui a agência de letramento mais eficiente para garantir o sucesso escolar. Concordamos com a autora, mas somente em se tratando de crianças, que têm praticamente todas as suas atividades acompanhadas por familiares; já para adultos os eventos de letramento envolvem, além da família, outras esferas, como, por exemplo, trabalho, religião, lazer etc.

Acreditamos que se o ensino da escrita ocorrer em um ambiente de práticas sociais, que sejam, preferencialmente, relacionadas a situações reais de uso da leitura e da escrita, ele possibilitará a formação de leitores e produtores de textos mais fluentes.

O processo de aquisição da escrita por jovens e adultos envolve a participação em diferentes situações de interação, nas quais os sujeitos agem e veem sua ação de linguagem ser regulada pelo outro, por aquele com o qual interagem. Quando os alunos chegam à escola, trazem consigo múltiplas e diversificadas experiências em eventos de letramento. Mas carregam, também, representações acerca de sua própria competência comunicativa bastante nocivas, afinal, sistematicamente, as representações daqueles que pouco acesso tiveram à escola são de que não sabem ler, escrever ou mesmo falar (MATENCIO, 1995; RATTO, 1995).

Os alunos que, efetivamente, ainda não construíram algumas das habilidades envolvidas especificamente na produção de textos escritos, possuem outras habilidades que podem e devem ser aproveitadas como insumo para que aprendam não apenas o código da escrita como também passem a atribuir à escrita funções relevantes em sua vida. Em outras palavras, estão engajados – como quaisquer outros sujeitos – em interações sociais a partir das quais desenvolvem sua competência comunicativa.

Descarteci (2001) faz um estudo sobre letramento no local de trabalho, considerando este como um dos poucos ambientes nos quais as pessoas com pouca escolaridade têm contato com variados eventos de letramento. A pesquisadora aponta avanços tecnológicos, dentre outros aspectos, que requerem do trabalhador habilidades de letramento, que vão além daquelas que estes geralmente trazem de suas experiências de vida com a leitura e a escrita. A autora discute também a ineficiência da escola para lidar com estas demandas.

Também sobre as práticas de letramento extraescolares, Pereira (1997), nas pesquisas durante seu doutorado, constata que líderes comunitários e sindicais que frequentavam cursos

de educação de jovens e adultos apresentavam práticas letradas diferentes dos demais alunos da turma, ou seja, revelavam apropriação de uma prática discursiva fortemente marcada pela escrita.

Pereira (1997) observa que as marcas linguísticas que mais se sobressaem na chamada ‘oralidade letrada’ são referentes ao léxico. Ao analisar a fala de um líder sindical, a autora constata que a incorporação lexical do discurso do Outro na fala do sujeito ocorre com mais frequência quando em contextos da comunidade sindical, que parece demonstrar que o sujeito não concebe a linguagem somente como instrumento através do qual ele se comunica, mas como pistas de como ele quer ser identificado pelos outros. Pereira (1997) registra ainda que a incorporação lexical apresenta-se como uma manifestação da tentativa de produzir um ‘falar correto’.

Kleiman (2001) defende que, para dar significado à escrita em contexto escolar de educação de jovens e adultos, as atividades devem ser estruturadas por meio de *projetos de letramento*. Conforme a autora,

os projetos de letramento são um conjunto de atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita. (KLEIMAN, 2001, p. 238).

Ainda, conforme Kleiman (2001), quando há algum projeto concreto de interesse dos alunos, é possível planejar atividades que envolvam escrever um texto com uma finalidade específica, que funcionará numa prática também específica, em vez de começar um trabalho focalizando uma forma textual e acabar focalizando somente a mesma forma. A autora continua sua reflexão atribuindo ao professor e à escola o papel de construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades de produção de texto em práticas significativas. Contextos tais como o bairro, a família, o governo municipal devem ser trazidos para sala de aula, por meio de projetos de letramento, sendo as práticas sociais um marco natural para trabalhar as dificuldades inerentes à aprendizagem de novas formas de interagir por meio da escrita.

Assim, baseados na proposta de Kleiman (2001), buscamos, nesta tese, desenvolver nas turmas do grupo experimental atividades estruturadas como um projeto de letramento e

planejadas na perspectiva de sequências didáticas, objetivando verificar a influência do contexto didático na produção de texto, ou seja, em que medida as estratégias didáticas interferem na constituição/apropriação do gênero textual carta de reclamação e, ainda, em que medida a participação em variados eventos de letramento pode influenciar a apropriação da escrita.

CAPÍTULO 2 - A ARGUMENTAÇÃO NOS ENFOQUES TEÓRICO E DIDÁTICO

2.1. Caracterização do texto argumentativo

Os precursores das abordagens modernas sobre a argumentação são oriundos de três campos da reflexão: Retórica, Lógica e Dialética.

a) Retórica – data do séc. XV a.C na Sílicia Grega – a retórica era um instrumento de defesa em julgamentos judiciais; com os Sofistas, em Atenas, era utilizada para preparação dos jovens para a vida política; porém os eventos mais comuns eram as defesas de tese em praças públicas. Segundo Leal; Moraes (2006), durante dois mil e quinhentos anos, a retórica foi o centro de todo o ensino. Ela era uma disciplina mais especificamente textual, que tinha como função social ensinar as habilidades de falar em público de modo persuasivo.

Como arte de persuadir, a retórica toma, nas palavras de Osakabe (1979), a fala como forma de ação (ação de persuadir), pois é através dela que o caráter do orador é colocado em ação, com a intenção de chegar à persuasão do ouvinte, que também orienta sua ação a partir do discurso do orador: "A relação fundamental do ponto de vista da retórica aristotélica, entre orador e ouvinte, é muito mais a relação de ação verbal orientadora do que de informação transmitida" (OSAKABE, 1979, p. 157).

Com essa observação, o autor nos chama a atenção para a fala do orador. A ênfase, portanto, não está colocada no *quê* se diz, no conhecimento produzido pela fala, mas na *finalidade* de persuadir. Osakabe (1979) afirma que os três gêneros retóricos (*judiciário*, *deliberativo* e *demonstrativo* ou *epidíctico*) são definidos por Aristóteles pelos fins (o objetivo do orador com o discurso, aonde ele quer chegar); pelo tempo (passado e futuro, relacionados às considerações que o ouvinte deverá fazer, e o presente, ligado aos aspectos selecionados pelo orador para organizar seu discurso) e pelos tipos de ouvinte.

b) Lógica – foi com Aristóteles que se registrou um pensamento argumentativo formal, mais deslocado das atividades práticas. O filósofo tentava identificar argumentos-padrão ou modelos-padrão que satisfizessem as condições lógicas e pudessem ser usados universalmente como, por exemplo, os estudos de Aristóteles sobre silogismos (válidos e inválidos).

c) Teorias contemporâneas sobre argumentação: para Toulmin (1958) e Perelman; Tyteca (2005) a argumentação é vista como uma forma discursiva, portanto atrelada às

situações de produção. Toulmin (2001) partiu da lógica formal para informal, ou seja, na lógica formal as conclusões derivam necessariamente das premissas, a demonstração das relações entre as premissas e a conclusão é suficiente para impor uma afirmação entendida como verdadeira; ao passo que na lógica informal a criação de estratégias de convencimento é imprescindível, uma vez que não há uma ligação necessária entre as premissas e a conclusão.

Com base na postura crítica à abordagem lógica da argumentação, e focando inicialmente os procedimentos retóricos do discurso jurídico, Toulmin (2001, p. 97-107) propõe uma análise da argumentação diferente da proposta pela teoria aristotélica, negando a noção convencional de racionalidade como categoria analítica abstrata, aplicável a qualquer audiência e disciplina. O autor defende, pois, que, numa análise da argumentação, o que se conta como argumento apropriado e convincente varia de acordo com o contexto histórico, disciplinar, e/ou social. Para tanto, Toulmin desenvolve um modelo descritivo de análise que especifica os elementos potenciais constitutivos de qualquer argumentação, de modo que se possibilite uma estrutura menos ambígua, uma vez que a estrutura lógica – premissa maior, premissa menor e conclusão - não capta as diferenças entre os elementos que dão força ao argumento, nem tampouco possibilita a flexibilidade de adequação desses elementos ao contexto.

A argumentação é, para Toulmin (2001), uma defesa de ideias não deduzidas necessariamente das premissas, pois as conclusões não são obrigatoriamente implicadas pelas premissas. Segundo o autor, há dois tipos básicos de discurso argumentativo: a argumentação simples, constituída por ponto de vista, dados e justificativa; e a argumentação complexa que, além dos itens anteriores, apresenta a justificativa da justificativa, a modalização e a contra-argumentação.

Toulmin (2001) propõe, então, os seguintes elementos para o discurso argumentativo: *dados (D)* - informações factuais, evidências, ocorrências nas quais nos apoiamos para o desenvolvimento de uma tese; *conclusão (C)* - asserção final ou conclusão - cujos méritos busca-se estabelecer durante a argumentação, e que pode suscitar um novo argumento; e *justificativa (J)* - proposições explicativas, que dizem respeito a regras, princípios, inferências que possam legitimar *C*, promovendo a articulação entre *D* e *C*.

O autor alerta que a apresentação dos dados e das justificativas pode não ser suficiente para garantir a aceitabilidade das afirmações e conduzir à conclusão, em algumas situações

argumentativas. Nesse caso, alguns recursos são utilizados para garantir a aceitabilidade dos argumentos.

Dessa maneira, o grau de *força* de uma justificativa pode ser explicitado pelo uso de *modalizadores* (**M**): palavras como “provavelmente, talvez, é possível”, além de verbos modais (“parece, pode” etc.). Outro recurso utilizado pelo orador para garantir a força de sua fala é a referência a aspectos passíveis de *refutação* (**R**), através do esclarecimento das condições em que as justificativas são válidas. Há, ainda, situações em que é necessário adicionar um elemento que fortaleça a justificativa inicial para se chegar à conclusão. Esse elemento foi denominado de *suporte* (**S**). Este, ao contrário dos dados, pode ser dispensável num argumento; isso ocorre quando a justificativa garante a força necessária para levar à conclusão.

Reconhecemos a importância do modelo proposto por Toulmin (2001) para a compreensão do argumento, especialmente porque há um avanço em relação aos trabalhos da Lógica Clássica, que têm como modelo o silogismo. No entanto, não entendemos que seja possível, apenas a partir desse modelo, a compreensão das relações discursivas estabelecidas pelos e entre os enunciadores nas diferentes situações em que têm lugar um texto argumentativo, fazendo-se necessário, portanto, referência a outros autores.

Perelman; Tyteca (2005, p. 220) destacam a similaridade dos formatos entre a demonstração e a argumentação, porém os autores fazem uma relevante ressalva.

Quem os submete (*os discursos argumentativos*) à análise logo percebe as diferenças entre as argumentações e as demonstrações formais, pois apenas um esforço de redução ou de precisão, de natureza não-formal, permite dar a tais argumentos uma aparência demonstrativa; é por essa razão que os qualificamos de quase-lógicos.

Perelman; Tyteca (2005) explicitam a presença de recursos da argumentação em variados níveis, embora se recusem a adotar a distinção, tão conhecida na prática, entre *persuadir* e *convencer*, afirmam que é a partir do papel desempenhado pelo *auditório* que se pode determinar se uma argumentação é persuasiva ou convincente: "Propomo-nos a chamar persuasiva a uma argumentação que pretende valer só para um auditório particular e chamar convincente àquela que deveria obter a adesão de todo ser racional" (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 31).

Outra questão fortemente presente na obra de Perelman; Tyteca (2005) é a distinção entre auditório particular e auditório universal. No discurso dirigido a um auditório particular está presente a preocupação em reconhecer os pontos de partida e as premissas aceitas pelos interlocutores, defendendo que a busca pela adesão de audiências às ideias propostas faz-se mediante o estabelecimento inicial de acordos, sem os quais se tornaria impossível qualquer argumentação. Entretanto, os próprios autores anteciparam uma questão muito importante: a busca de adesão de um auditório particular pode trazer problemas para a extensão do discurso a outros auditórios, ou seja, “o orador na medida em que adapta ao modo de ver de seus ouvintes, arrisca-se a se apoiarem em teses que são estranhas, ou mesmo francamente opostas, ao que admitem outras pessoas que não aquelas a que, naquele momento, ele se dirige” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 34).

Para amenizar esta questão, Perelman; Tyteca (2005) propuseram um auditório universal, que, em tese, seria constituído pela humanidade inteira. O objetivo era de que, ao lidar com um auditório mais amplo, o orador pudesse convencer a respeito do “caráter coercitivo das razões fornecidas, de suas evidências, de sua validade intemporal e absoluta, independente das contingências locais ou históricas” (PERELMAN; TYTECA, 2005, p. 35). Conforme Leal e Morais (2006) esta postura poderia ser vista como uma estratégia para lidar com grandes auditórios ou interlocutores sobre os quais temos uma imagem pouco precisa.

A ênfase que Perelman; Tyteca (2005) dão ao interlocutor somente reforça a importância desse elemento no contexto de produção do discurso. Porém a ideia do auditório universal pode ser distorcida ao ponto de se ‘naturalizarem’ os mecanismos de interação, desconsiderando que na maior parte das nossas esferas comunicativas nós interagimos com auditórios particulares. Transpondo esta questão para o objeto da nossa pesquisa, corre-se o risco de a escola propor aos alunos a produção de textos sem nenhuma definição de interlocutor, a não ser o professor-avaliador.

Outro conceito que consideramos importante discutir é o de *argumento de autoridade*. Segundo Perelman; Tyteca (1988), este foi o modo de raciocínio retórico mais atacado, por ter sido utilizado de maneira abusiva e até de forma coercitiva. Porém, eles preferem manter a importância do argumento de autoridade para a argumentação, alertando que, como todo argumento, ele se insere entre outros acordos, podendo ser, inclusive, contestado. Mas

devemos ter claro que, muitas vezes, é a autoridade que está sendo questionada e não o argumento.

Apesar da incontestável contribuição dos modelos de Toulmin (2001) e Perelman; Tyteca (2005) para o avanço das teorias da argumentação, seus modelos não têm como objetivo a aplicação a estudos linguísticos. Conforme Santos (2005), algumas fragilidades podem ser apontadas, ao se buscar uma transposição direta desses modelos para os estudos da linguagem: (1) embora considerando o papel do contexto, as análises fixam-se em argumentos isolados, negligenciando informações situacionais e contextuais importantes; (2) por não abordar a argumentação como forma de manifestação da *linguagem em uso*, negligenciam-se aspectos pragmáticos e discursivos envolvidos no uso da língua; (3) a análise fica muito limitada devido à ênfase dada à constituição formal do discurso argumentativo e à organização discursiva como definidores da força argumentativa; (4) embora considerando a pertinência do auditório universal e particular, como orientadores do discurso do orador, trabalham com idealizações de auditório. Portanto, devido às lacunas apresentadas acima, nos fundamentaremos também em Boissinot (1992) e Bronckart (1999) para estabelecermos as categorias da análise desta pesquisa.

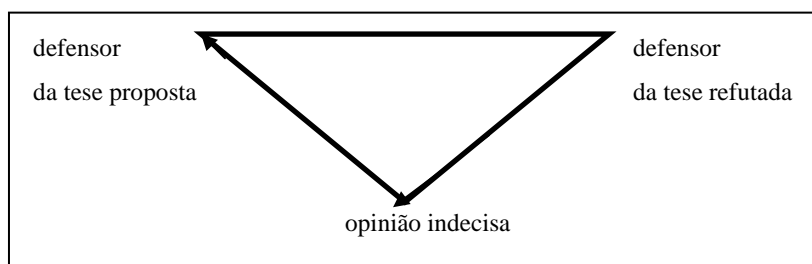
Na abordagem de texto argumentativo, Boissinot (1992, p. 9) compartilha com duas teses presentes em Perelman; Tyteca (2005):

i) o texto argumentativo não reproduz o modelo da demonstração lógica, mesmo que em certa medida imite procedimentos;

ii) o texto argumentativo é um espaço de diálogo com o auditório e no cerne do diálogo argumentativo está a relação com o outro. O texto argumentativo aparece como a combinação de um desenrolar dinâmico (permitindo passar de uma tese à outra) e de um desenvolvimento, que organiza em uma espécie de circuito argumentativo os vários argumentos.

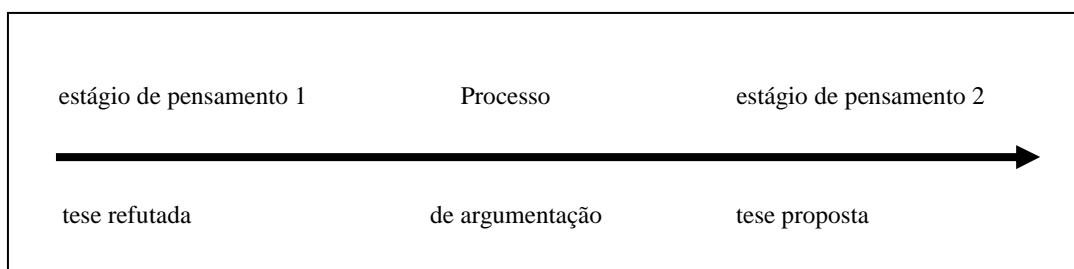
Boissinot (1992) caracteriza o texto argumentativo tomando como base a ideia de duelo verbal. Assim, ressalta fundamentalmente o seu caráter dialógico, atribuindo-lhe especificidade. Conforme o autor, a organização do texto argumentativo se constitui em torno de duas teses opostas ou dois polos enunciativos, podendo também haver uma opinião indecisa que será levada a aderir à tese proposta. Em outras palavras, há certas formas de texto argumentativo que corresponderiam a um esquema triangular.

Fig. 01– Esquema triangular do texto argumentativo (BOISSINOT, 1992, p.12)



Considerando os polos enunciativos, o desenrolar do texto argumentativo parte de um estágio inicial de pensamento ou tese refutada para um estágio final de pensamento ou tese proposta, por meio do processo de argumentação. O autor representa a dinâmica do texto argumentativo através do seguinte esquema:

Fig. 02 – Esquema do texto argumentativo (BOISSINOT, 1992, p.37)



O modo de realização do modelo geral do texto argumentativo pode variar conforme a estratégia argumentativa utilizada, caracterizando diferentes tipos argumentativos: argumentativo de tendência dialógica, argumentativo de tendência expositiva e argumentativo de tendência demonstrativa. O texto argumentativo de tendência dialógica coloca em primeiro plano o aspecto polêmico da argumentação, manifestado no contraste de diferentes “vozes” ou pontos de vista acerca de um tópico. O texto argumentativo de tendência expositiva, por sua vez, ainda que propondo uma tese, estrutura-se com base numa progressão da informação. O texto argumentativo de tendência demonstrativa, por fim, organiza-se segundo procedimentos de raciocínio clássicos como a indução e analogias de modo a se chegar à tese proposta.

Boissinot (1992) apresenta o seguinte quadro resumo para os textos argumentativos e suas diferentes formas de realização.

Fig. 03 – Modelos do texto argumentativo (BOISSINOT, 1992, p.42)

	Argumentativo “diluído”	Modelos argumentativos construídos		
	Modelo 1	Modelo 2	Modelo 3	Modelo 4
		Tendência demonstrativa	Tendência expositiva	Tendência dialógica
Características Principais	Escrita fragmentada, numerosas digressões, coerência de superfície	Estruturação e progressão de tipo lógico	Neutralidade aparente, aporte de informações.	Diálogo argumentativo de vozes presentes (refutação, concessão, ironia...)
Ferramentas privilegiadas de análise		Procedimentos de raciocínio, conexões lógicas	Progressão da informação (temas/propósito)	Estudo do sistema enunciativo

Notamos, na figura 03, que o primeiro tipo de texto, o argumentativo diluído, caracteriza-se por digressões, escrita fragmentada e coerência de superfície, nos termos de Boissinot (1992, p. 41): “texto descosturado”. Em outras palavras, podemos caracterizar este tipo de texto como aquele em que fica difícil delimitar a tese proposta e a refutada, ou, até mesmo, verificar a construção de quaisquer teses.

O segundo tipo é tido por Boissinot (1992, p. 41) como texto “mais evidentemente argumentativo”, as teses são claramente constituídas, não necessariamente explícitas, e o processo argumentativo caminha em consonância com a tendência argumentativa manifestada. Conforme vimos na figura 03, Boissinot (1992), nessa categoria, apresenta três tendências: demonstrativa, expositiva e dialógica.

No texto argumentativo construído, os índices textuais, classificados em: de enunciação, de organização e lexicais são clara e adequadamente utilizados. No sistema enunciativo, observam-se os polos enunciativos, as modalizações e as marcas de subjetividade presentes; através dos índices lexicais, podem ser identificados campos lexicais contraditórios e redes semânticas em oposição; e os índices de organização textual permitem que seja construída a orientação do texto (disposição tipográfica, progressão temática, conectores argumentativos e procedimentos retóricos).

Já a proposta de análise de texto de Bronckart (1999, 2006) é fundamentada nas teorias de Bakhtin (aspectos da enunciação), Habermas (o agir comunicativo) e Vygotsky (o interacionismo). As ações de linguagem são desenvolvidas nas interações sociais e favorecem a criação de representações que constituem o agir do próprio homem.

Para propor um modelo de organização textual, Bronckart (1999) traça uma arquitetura dos textos concernentes a um gênero, mostrando a possibilidade de que um mesmo gênero seja constituído de diferentes tipos de discurso. Os tipos de discurso passam a ser considerados como unidades linguísticas, podendo entrar na formação de qualquer gênero. Para esse autor, há quatro formatos básicos, que devem ser vistos numa perspectiva aberta e com possibilidades de combinações: discurso interativo, discurso teórico, relato interativo e narração.

Nessa perspectiva, Bronckart (1999) indica que as operações que explicitam a relação que existe entre as coordenadas gerais, que organizam o conteúdo temático de um texto, e as coordenadas gerais do mundo ordinário, em que ocorre a linguagem, são diferentes das que dizem respeito ao relacionamento entre as diferentes instâncias de agentividade (personagens, grupos etc.) e sua inscrição espaço-temporal. As operações de construção de coordenadas, que organizam o contexto temático num texto, podem ser disjuntas das coordenadas de mundo ordinário de ação da linguagem, ou conjuntas, isto é, coordenadas organizadoras do conteúdo temático do texto conjuntas à ação da linguagem.

Retomando o que diz Bronckart (1999, 2006), o aspecto disjuntivo apresenta representações mobilizadas como conteúdo referindo-se a fatos passados, da ordem da história, a fatos futuros, plausíveis ou imaginários simplesmente. Ancora-se no espaço-tempo, havendo razões para diferenciar mundo realmente historicamente passado e seus fatos; e mundo narrado, autônomo e atemporal. Já no aspecto conjunto, os fatos são apresentados como acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da interação linguística, havendo representações mobilizadas não ancoradas em origem específica, organizadas em referência mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo de ação da linguagem em curso. Esses dois focos – o disjunto e o conjunto – instauram, para Bronckart, as ordens do NARRAR e a ordem do EXPOR, respectivamente.

É importante destacar que, no mundo da ordem do NARRAR, pode-se, primeiro, distinguir o narrar realista, que traz conteúdo possível de ser avaliado ou interpretado de

acordo com critérios de validade básicos do mundo ordinário, aparente no tipo de discurso relato interativo. Em segundo lugar, distingue-se o narrar ficcional, presente no tipo de discurso de narração. Já na ordem do EXPOR, o conteúdo temático dos mundos discursivos é conjunto, podendo ser interpretado com critérios de validade do mundo ordinário.

Também é importante explicitar que o cruzamento das distinções NARRAR/EXPOR permite definir quatro mundos discursivos: o mundo do EXPOR implicado na situação de produção, representado pelo discurso interativo; o mundo do EXPOR autônomo da situação de produção, o do discurso teórico; o mundo do NARRAR implicado, o do relato interativo; o mundo do NARRAR autônomo, o da narração.

Basicamente, a ordem do NARRAR ancora-se em uma organização espaço-temporal, como é o caso de “Era uma vez em uma terra distante”, introdução constantemente associada ao gênero conto de fadas, do domínio do NARRAR. Os fatos apresentados na ordem do EXPOR, por sua vez, organizam-se numa referência direta à ação da linguagem em curso, sendo mostradas ao espectador. Esse mundo discursivo situa-se em “outro lugar”, ainda que tal deva ser recuperado por quem recebe o texto. Quando o autor situa os textos na ordem do EXPOR, o conteúdo temático dos mundos discursivos conjuntos podem ser interpretados com critérios de validade do mundo ordinário.

Assim, ao contrário da ficção na ordem do NARRAR, considerada “normal” no gênero adotado, a ficção na ordem do EXPOR tem uma avaliação baseada nos critérios de elaboração/validação de conhecimentos do mundo ordinário.

Ao combinar as oposições entre a ordem do EXPOR e do NARRAR, bem como a relação binária de conjunção/disjunção e de implicação/autonomia, Bronckart (1999) propõe o quadro apresentado, em seguida, que sintetiza essas associações.

Fig. 04 – Mundos discursivos (BRONCKART, 1999, p. 157)

	EXPOR	NARRAR
	CONJUNTO	DISJUNTO
IMPLICADO	Discurso interativo	Relato interativo
AUTONOMO	Discurso teórico	Narração

Considerando as características sugeridas por Bronckart (1999), o gênero textual carta de reclamação, destacado neste estudo, pode ser classificado como aquele em que há dominância do discurso interativo.

Após explanar sobre os mundos discursivos, o autor propõe um esquema geral da arquitetura textual de superposições, distinguindo três níveis estruturais superpostos, que se apresentam como um folhado, constituído por três camadas superpostas, que são a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos (BRONCKART, 1999). A distinção de níveis de análise responde adequadamente à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual.

No âmbito da infraestrutura geral, aborda-se o texto no seu nível mais profundo, sendo focalizados, neste folhado, o plano geral (que é a organização temática do texto); os tipos de discurso (que são as formas de organização linguística a nomearem os tipos de segmentos presentes); as articulações entre os tipos de discurso (que é o modo como se encadeiam ou fundem os tipos de discurso intratextualmente); as sequências e demais formas de planificação.

Para desenvolver seu estudo sobre a infraestrutura textual, Bronckart (1999) busca em Adam (1992) a hipótese sobre a estrutura sequencial dos textos e sobre os protótipos de esquemas sequenciais de base que participam da constituição de um determinado texto empírico. Assim, deixa-se de lado a teoria das superestruturas, como definidora do tipo de texto, a favor de uma hipótese sobre os protótipos de esquemas sequenciais de base e a estrutura sequencial dos textos atualizados empiricamente através dos tipos linguísticos.

Para Adam (1992), as sequências podem ser entendidas, inicialmente, como modelos abstratos de que os sujeitos dispõem para a produção e recepção de um determinado gênero, com base num determinado mundo discursivo, espaço interativo e cognitivo do qual o gênero emerge. Definidas pela natureza das macroproposições que comportam, as sequências textuais são formas específicas de organização dos enunciados, que combinam entre si, de diferentes maneiras, para compor um determinado texto empírico (BRONCKART, 1999). Nessa concepção, as sequências não identificam diretamente os gêneros de textos como um bloco homogêneo, mas suas partes constitutivas, de modo que, diferentes sequências podem compor um único gênero, e o domínio de uma ou mais sequências evidencia com mais clareza o tipo de gênero com o qual se está lidando.

Bronckart (1999) reconhece a existência de tipos básicos de sequências textuais que constituem formas de organização prototípicas dos mundos discursivos em diferentes culturas e que podem ser combinadas em um único texto, o que vem reforçar a hipótese da constituição heterogênea dos gêneros do discurso: sequências narrativa, argumentativa, descritiva, explicativa, injuntiva e dialogal.

As sequências textuais, por sua vez, são semiotizadas por tipos linguísticos variados, ou tipos de discurso (BRONCKART, 1999). Os tipos de discurso, como formas linguísticas – recursos morfossintáticos – correspondem aos mecanismos enunciativos e de textualização que atribuem coerência sequencial e configuracional ao texto empírico. Assim, flexibiliza-se o propósito de se buscar uma tipologia fechada de texto, concebendo, com mais clareza, a sua constituição heterogênea.

Já no âmbito dos mecanismos de textualização, estão os elementos responsáveis pela coerência temática. Neles, constituem-se articulações hierárquicas, lógicas e/ou temporais. Este folhado, portanto, mobiliza três mecanismos: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A conexidade ou conexão marca a progressão temática lançando mão de organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos frasais). Esses organizadores podem aplicar-se ao plano geral, aos tipos de discurso, à transição entre esses tipos, entre as fases de uma sequência ou, ainda, às articulações locais (sintaxe de orações). Já a coesão nominal visa a introduzir temas/personagens e a assegurar sua repetição ou substituição no texto (anáforas). A coesão verbal objetiva assegurar a organização temporal e/ou hierárquica de processos verbais (estados, acontecimentos, ações) em interação com, por exemplo, advérbios e organizadores textuais. Os tipos de discurso determinam a distribuição dos tempos verbais a serem adotados num texto.

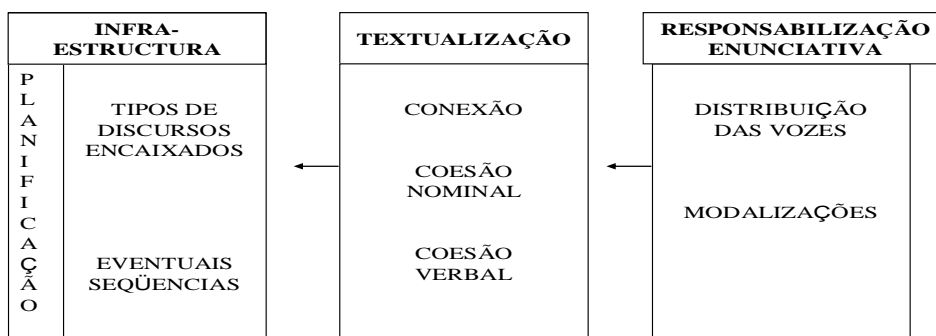
O terceiro folhado é o dos mecanismos de tomada de posição enunciativa (mecanismos enunciativos). São estes que contribuem para a manutenção da coerência pragmática textual, revelam as vozes que se expressam, traduzem as avaliações sobre aspectos do conteúdo temático. Organizados de forma configuracional (opostos a “sequencial”), são fundamentos deste folhado o posicionamento enunciativo, as vozes e as modalizações.

O posicionamento enunciativo, de difícil identificação, pode revelar, conforme Bronckart (2003, p. 312), “o que o agente-produtor assume ou pensa em relação ao enunciado, ou remeter a terceiros a responsabilidade”. Na produção do texto, são criados um ou vários

mundos discursivos com parâmetros/coordenadas com regras diferentes das que regem o mundo da experiência (empírico), portanto complexificando essa tarefa. Esses “mundos virtuais”, através de instâncias formais que os regem (textualizador, expositor e narrador) distribuem as vozes sociais (vozes de pessoas/instituições externas ao conteúdo temático), as vozes dos personagens (vozes de pessoas/instituições diretamente implicadas no percurso temático). Como, às vezes, as marcas linguísticas não as “traduzem” claramente, a inferência das vozes pela leitura faz-se necessária. Às vezes, pronomes, sintagmas nominais, frases ou segmentos frasais cumprem esse papel.

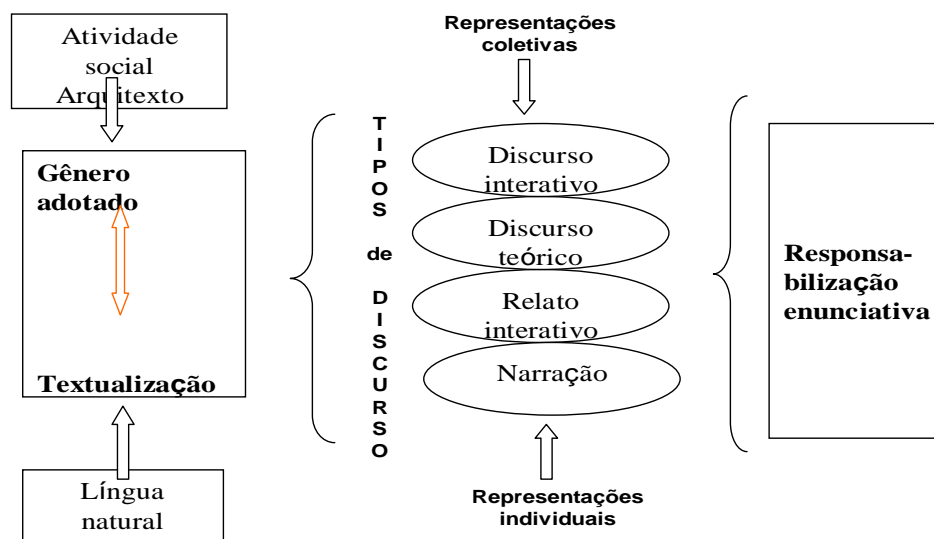
Bronckart (1999, p. 119) afirma que “todo texto é organizado em três níveis superpostos e em parte interativos”, constituindo, assim, o “folhado textual”.

Fig. 05 - Esquema do folhado textual (BRONCKART, 1999)



Refletindo sobre as categorias explicitadas anteriormente, Bronckart apresenta uma perspectiva funcional para sua proposta.

Fig. 06 – Ampliação do esquema textual (BRONCKART, 2007)⁵



Boissinot também propõe três grandes categorias constituintes dos índices textuais: índices de enunciação (polos enunciativos, modalizadores, dêiticos); índices lexicais (campos semânticos associados às teses existentes no texto) e os de organização (disposição tipográfica, progressão temática e operadores argumentativos).

Partilhando concepções que se assemelham em alguns pontos, Bronckart (1999) e Boissinot (1992) defendem que a argumentação não pode ficar restrita ao rigor científico, pois não se reduz aos procedimentos lógicos.

Ao estabelecermos uma contraposição entre os textos produzidos pelos dois grupos com os quais trabalhamos, classificaremos a apropriação do processo argumentativo e do gênero carta de reclamação, fundamentando-nos na diferença apontada por Boissinot (1992) entre o texto argumentativo diluído e o texto argumentativo construído.

2.2 O texto argumentativo no contexto escolar

O contexto de produção textual, conforme Bronckart (1999), é definido como um conjunto de influências sobre a forma como um texto é organizado. Essas influências estão organizadas em dois conjuntos: mundo físico e social. O mundo físico é representado pelos seguintes itens: a) lugar da produção; b) momento da produção; c) emissor e d) receptor.

⁵ Ampliação do esquema textual apresentado, em conferência, por Bronckart no 16º InPLA - Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada, realizado de 30 abril e 01 de maio de 2007.

Já o mundo social é composto por categorias bem mais abrangentes, envolvendo a interação comunicativa, que, de acordo com Bronckart (1999, p. 94), “implica o mundo social (normas, valores, regras) e o mundo subjetivo (imagem que o sujeito dá de si ao agir)”. O contexto sociossubjetivo do mundo social envolve as seguintes categorias: a) lugar social; b) posição social do emissor; c) posição social do receptor e d) objetivo.

Duas questões centrais surgiram no contexto deste estudo. A primeira diz respeito à ausência significativa de textos da esfera argumentativa no Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, como tipo de discurso a ser utilizado nas atividades de produção de texto e a consequente preponderância do texto narrativo, que se sobrepõe aos demais tipos discursivos, como objeto de ensino sistemático. Esta postura é reforçada, quando se consideram os tipos de texto e gêneros mais recorrentes nos livros didáticos, na maioria das vezes, material pedagógico de referência imediata e única para a prática de ensino de língua, e parâmetro definidor do que se deve, ou não, ler/escrever em sala de aula. A segunda constatação refere-se à pouca intimidade do professor de escola básica, mais especificamente da Educação de Jovens e Adultos, com textos de natureza discursiva diversa, tanto como produtor, como receptor desses textos⁶.

O texto de caráter narrativo, seja em fragmentos de texto literário, seja em adaptações simplificadas, ainda tem presença marcante nos livros didáticos que hoje circulam nas salas de aula, servindo de guia à prática pedagógica do professor, conforme Melo (2003). Convidados a opinar sobre o uso de textos argumentativos no ensino fundamental e a justificar a sua ausência como objeto de estudo sistemático, os professores se “defendem” como podem, usando argumentos variados: “Meu aluno tem muito problema para escrever esse tipo de texto (*referindo-se aos textos da esfera do argumentar*)”. “Eles (*os alunos*) não sabem organizar as idéias”.

Com base em situações de ensino-aprendizagem da língua em contexto escolar, Dolz (1996) apresenta uma crítica contundente às metodologias e práticas de ensino de língua vigentes, como um dos fatores responsáveis pelo pouco convívio dos alunos com alguns tipos de gêneros secundários, em virtude da maneira equivocada de a escola definir e regular o ensino-aprendizagem dos diferentes tipos de discurso e gêneros que os representam na sociedade.

⁶ Tais constatações são resultados da pesquisa de Melo (2003), da análise do Livro Didático adotado nas turmas investigadas neste estudo e do questionário aplicado junto aos professores, detalhados no Capítulo 03.

Segundo Dolz (1996), razões de ordem psicológica, cognitiva e didática explicariam, mas não justificariam o adiamento no trato da argumentação em contextos escolares nas séries iniciais. Tais justificativas, no entanto, devem ser consideradas como base para a compreensão da complexidade do modelo de argumentação construído pelo sujeito e de sua natureza linguística e discursiva. Não devem, portanto, ser tomadas como impedimento para a presença desse tipo de discurso, como objeto de aprendizagem pelos aprendizes.

Ainda sobre a produção de texto em contexto escolar, nos últimos anos, estudos sobre gêneros textuais e produção oral e escrita em contextos escolares foram desenvolvidos pela equipe de Ciências da Educação da Universidade de Genebra, especialmente por Schneuwly (1994), Dolz (1994, 1996) e Bronckart (1999, 2003). Dentre esses, destacam-se os trabalhos de Dolz (1994, 1996), nos quais o autor investiga a capacidade de crianças entre 11 e 12 anos de produzir argumentação escrita e oral em contexto escolar. A primeira pesquisa do autor analisa a articulação entre atividades orais e escritas no ensino da argumentação, assumindo uma postura de questionamento sobre a prática escolar que impõe, como pré-requisito para um bom desempenho da segunda modalidade, a prática da oralidade, sem considerar as especificidades discursivas, enunciativas e cognitivas de cada uma. Constatado esse equívoco, Dolz apresenta um estudo que, reconhecendo os tipos de interação verbal adotado para os gêneros do argumentar e as especificidades do discurso, propõe a organização de sequências didáticas de interferência pedagógica, visando à proficiência do aluno para o argumentar nas duas modalidades, rompendo, assim, com a linearidade da prática tradicional.

O segundo estudo do autor, realizado em escolas de Genebra, avaliou os efeitos do ensino formal do argumentar para crianças de 11 e 12 anos, por meio de sequências didáticas, a partir da comparação entre dois grupos – um experimental e um de controle – e identifica os avanços conquistados pelo grupo experimental no que se refere à percepção da dimensão dialógica da argumentação escrita, à capacidade de apresentar e retomar argumentos na justificação de tese, ao uso de expressões linguísticas próprias do argumentar (organizadores lógicos, modalização, tempos verbal e outros).

Portanto, as práticas de linguagem, numa perspectiva interacionista, são o reflexo e o principal instrumento de interação social. É devido a essas mediações comunicativas, cristalizadas na forma de gêneros, que as significações sociais são progressivamente

reconstruídas. Disso decorre que o trabalho escolar, por exemplo, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros.

Schneuwly (1994) desenvolveu a ideia metafórica do gênero como (mega)instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura nem escrita de romance; sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral. O domínio de um gênero aparece, portanto, como constitutivo do controle de situações de comunicação.

Situando-nos na perspectiva bakhtiniana, Schneuwly considera que todo gênero se define por três dimensões essenciais: 1) os conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Para isso, o desenvolvimento das capacidades de linguagem constitui-se num mecanismo de reprodução, no sentido de que modelos de práticas de linguagem estão disponíveis no ambiente social e de que os membros da sociedade que os dominam têm a possibilidade de adotar estratégias explícitas para que os aprendizes possam se apropriar deles.

As estratégias de ensino supõem, portanto, a busca de intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem. Trata-se, fundamentalmente, de fornecer aos alunos os instrumentos necessários para progredir. Para fazê-lo, as atividades comunicativas complexas que os alunos ainda não estão aptos a realizar de maneira autônoma serão, de certa maneira, decompostas, o que permitirá abordar um a um, separadamente, os componentes que colocam problemas para os alunos. As intervenções sociais, a ação recíproca dos membros do grupo e, em particular, as intervenções formalizadas nas instituições escolares são fundamentais para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

No Brasil, há estudos que seguem esta perspectiva, entre os quais podemos citar a pesquisa de Pereira (2005), a análise enunciativo-discursiva de Barbosa (2001) sobre o papel da discussão oral argumentativa no ensino fundamental, a pesquisa de Sousa (2001) sobre o

uso de texto de opinião nas séries de alfabetização, e o resultado dessa aprendizagem nas produções das crianças envolvidas e Santos (2005) cujos objetivos foram determinar até que ponto alunos de 8-11 anos têm representado para si o esquema textual argumentativo, quando solicitados a produzir um texto de opinião em contexto escolar, bem como identificar como o esquema textual acionado é textualizado no modelo escrito de língua. Da mesma forma, podem ser citados os estudos de Rosenblat (2002) e Bräkling (2002) sobre propostas de sequência didática para o ensino do gênero texto de opinião a alunos do ensino fundamental. Sobre a aprendizagem de marcas linguísticas da argumentação, podemos citar Pereira (2008), cuja pesquisa objetivou analisar a apropriação do gênero artigo de opinião e de marcadores argumentativos por alunos do 3º ano do ensino médio, verificando, especialmente, a contribuição dos marcadores e das relações discursivas para a constituição do sentido. A pesquisadora conclui que os marcadores argumentativos e as relações discursivas, que tiveram suas aprendizagens facilitadas por meio das atividades propostas na sequência didática, contribuíram para a construção do sentido nas produções dos sujeitos.

As pesquisas citadas acima apresentam, sem dúvida, contribuição relevante do sociointeracionismo discursivo na reconfiguração da agenda da Linguística, principalmente, no que diz respeito à concepção de linguagem, como construção conjunta e partilhada, socialmente situada, na qual o sujeito tem lugar de destaque. No entanto, não relacionam a apropriação de um gênero textual específico com os eventos de letramento aos quais os sujeitos da aprendizagem estão expostos.

2.3 Transposição didática, sequência didática e ensino de gêneros textuais

Bronckart (1999, 2006) apresenta uma análise da atividade educacional em que defende que tal atividade deve constituir-se como um passo inicial, recobrando três níveis. O primeiro desses níveis é o do sistema educacional, isto é, do conjunto de instruções oficiais e de textos que expressam as expectativas da sociedade em relação às questões educacionais ou que buscam propor um plano geral de ações que, idealmente, conduziriam os alunos a se tornarem membros efetivos dessa sociedade. O segundo nível seria o dos sistemas de ensino, isto é, o das instituições escolares de uma sociedade, que se diferenciam em função da idade, do nível cognitivo suposto e do estatuto socioeconômico dos alunos e que também produzem discursos sobre objetivos, programas, conteúdos e métodos de ensino, que acabam dando forma às intervenções didáticas. Finalmente, o terceiro nível é o dos sistemas didáticos (ou

triângulos didáticos), estruturas particulares constituídas pelo professor, pelos alunos, pelos objetos de conhecimento (ou conteúdos) e pelas relações entre esses três elementos, entre os quais há uma interdependência radical, de tal forma que qualquer intervenção sobre um ou outro dos termos desse sistema traz necessariamente consequências diretas para os outros elementos. Considerados esses três níveis da atividade educacional, torna-se necessário observarmos princípios mais específicos da transposição didática referentes ao ensino-aprendizagem de produção de textos.

Machado (2000, p. 16) define o modelo didático como sendo "um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero e, assim, orientar suas práticas". Ainda, segundo a autora, sendo orientada por objetivos didáticos, a construção desse modelo não precisa ser perfeita nem teoricamente pura, podendo reunir referências teóricas diversas, assim como referências oriundas da observação e da análise das práticas sociais que envolvem o gênero em questão e dos depoimentos dos "experts" na sua produção. Finalmente, as próprias atividades das aulas que se centrarem nesse gênero possibilitariam um retorno ao modelo didático, permitindo a sua re-elaboração contínua.

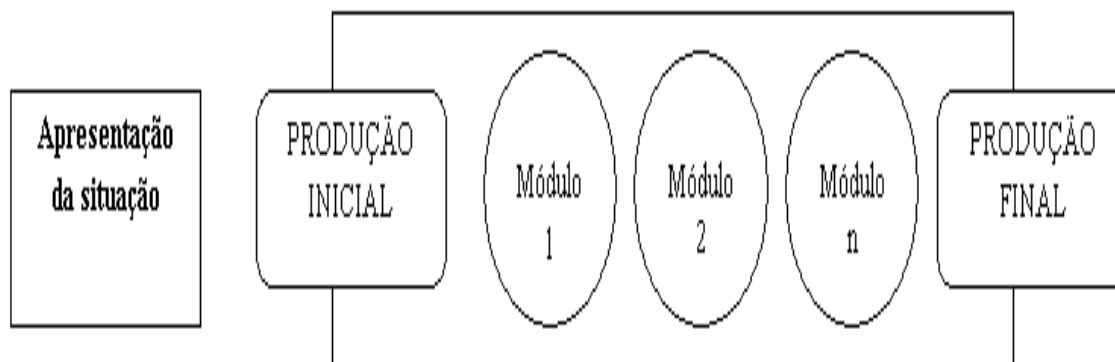
Assim, chegamos ao ponto mais específico do processo de transposição didática para o ensino de produção de textos, que é o da sequência didática. Utilizamos a noção de sequência didática tal como estabelecida por Dolz; Schneuwly (2004), que é concebida como uma sequência de atividades progressivas, planejadas, dirigidas por um tema, um objetivo geral ou por uma produção.

De acordo com a perspectiva interacionista, a situação de ação de linguagem na escola materializa-se por meio das sequências didáticas, as atividades e as produções de linguagem do ambiente social desempenham um papel central, pois são elas que levam o desenvolvimento humano na direção de um pensamento consciente. No quadro dessas atividades sociais de linguagem e no quadro de uma formação social, desenvolvem-se as ações de linguagem dos indivíduos particulares.

A definição de sequência didática, específica para o ensino-aprendizagem de produção de textos, dada por Schneuwly; Dolz (2004, p. 93) é a seguinte: 'um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe', sendo constituída de uma produção inicial, feita sobre uma situação de

comunicação que orientaria a sequência didática, e de módulos que levam os alunos a se confrontarem com os problemas do gênero tratados de forma mais particular. Como fechamento, há uma produção final.

Fig. 07 – Esquema de uma sequência didática (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 98)



A sequência didática, proposta como instrumento para o ensino, tem a vantagem de ser sistemática, pois se apresenta como um todo coerente de módulos de atividades, com adaptabilidade em função da diversidade das situações de comunicação e das classes. Durante a primeira etapa, constroem-se as representações da situação de comunicação por meio da produção inicial.

A atividade de linguagem em questão é o objeto de ensino-aprendizagem, que é desenvolvido em duas dimensões. A primeira constitui o projeto coletivo de produção de um gênero, guiando-se pelas seguintes perguntas:

- a) *Qual é a atividade de linguagem que será abordada?*
- b) *A quem se destina a produção?*
- c) *Em qual contexto de produção ela será produzida?*
- d) *Quem vai participar de sua produção?*

A segunda dimensão envolve o conteúdo, que já é apresentado aos alunos na situação de comunicação dada. O papel da produção inicial é o de ser instrumento de regulação e a primeira ocasião de aprendizagem, construindo-se as representações da situação de comunicação. Por meio da produção inicial, conhecem-se as capacidades de linguagem já existentes e as potencialidades dos alunos, definindo-se a sequência didática e motivando-se o aluno.

Os módulos da sequência didática são elaborados a partir da descrição e definição dos problemas e dificuldades dos alunos e em relação às características que devem ser ensinadas do gênero em questão. A escolha desses módulos depende, assim, das capacidades dos alunos, do nível escolar, do currículo e do gênero trabalhado. Outra influência sobre a construção dos módulos são as características históricoculturais particulares de cada classe, que também determinam intervenções didáticas diferenciadas.

Cada etapa pode apresentar atividades obrigatórias e outras facultativas. O estatuto de facultativo depende da produção inicial dos alunos. Outra possibilidade é a elaboração de exercícios complementares, criando-se múltiplas possibilidades de adaptação da sequência às necessidades da classe. Assim, os alunos vão construindo também uma metalinguagem para poderem falar sobre essas atividades. Finalmente, a produção final se caracteriza como o lugar de integração dos saberes construídos e de instrumentos apropriados.

Segundo Schneuwly; Dolz (2004), há alguns princípios para a construção de sequências didáticas para garantir sua eficácia de serem um guia para os professores e um instrumento de trabalho para os alunos. Como guia, o material deve explicitar as características do gênero que são ensinadas para um determinado grupo de alunos, a natureza do trabalho, a lógica da progressão das atividades e as propostas de avaliação. Como instrumento de trabalho, deve conter atividades e instruções acompanhadas de textos. Para garantir um trabalho de colaboração entre professor e alunos, a construção das sequências didáticas deve incluir:

- a) a definição de uma situação de comunicação na qual a produção inicial se insere;
- b) uma previsão de preparação de conteúdos;
- c) a constituição de um *corpus* de textos apropriado;
- d) a antecipação de possíveis transformações nas capacidades dos alunos;
- e) uma organização geral de ensino que vá ao encontro das transformações desejadas;
- f) estratégias de ensino e atividades que contribuam para que os objetivos sejam alcançados;
- g) propostas de percursos e situações que levem a atingir os objetivos desejados.

Os autores (2004, p. 122-123) defendem ainda que:

a realização concreta de sequências didáticas exige uma avaliação fina das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino.

Assim, os professores que praticam tais sequências devem adaptá-las aos problemas particulares de escrita e oralidade de seus alunos.

Para essa adaptação, o professor precisa intervir em diversos níveis de sua prática. No nível geral, precisa adaptar a escolha de gêneros e de situações de comunicação, de acordo com as capacidades de seus alunos. Os objetivos devem ser claramente delimitados no projeto de aprendizagem, bem como os módulos e atividades devem ser propostos com base nas observações da produção inicial. A aprendizagem pode ser ainda facilitada com a adaptação da sequência didática ao tempo de ensino que permita autorregulação e autoavaliação.

Em síntese, o quadro teórico em que nos baseamos para o ensino-aprendizagem da produção de texto no contexto escolar envolve: a) uma concepção de linguagem considerada em sua dimensão discursiva e sócio-histórica; b) uma concepção de ensino-aprendizagem que se realiza em atividades sociais mediadas pela linguagem com a participação do sujeito como agente, com base nos estudos de Schneuwly; Dolz; c) uma concepção de gênero tomada de Bakhtin (2000, p. 262-3), para quem

o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. (...) Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros de discurso*.

Leal; Morais (2006) apresentam uma pesquisa em que são discutidas as estratégias de argumentação adotadas por crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental em textos escritos na escola e os efeitos do encaminhamento didático sobre essas estratégias. Os autores constatam que a produção de texto na escola é orientada pelas representações que os alunos têm sobre as práticas escolares de elaboração de texto e as dificuldades são oriundas, quase sempre, de processos didáticos inadequados. Os pesquisadores concluíram, ainda, que o contexto imediato de produção exerce influências marcantes sobre as crianças no momento da escrita.

Sobre o ensino da argumentação, em particular, Leal; Morais (2006) defendem que é necessário que exista um tema passível de debate, uma ideia a ser defendida, proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração, um antagonista.

Os gêneros textuais se apresentam, então, como instrumentos eficazes de mediação no processo de apropriação e uso da modalidade escrita, mas sua eficiência depende de um planejamento didático criterioso e comprometido com a aprendizagem dos alunos.

2.3 O gênero textual carta de reclamação: categorias de análise

Nesta seção, pretendemos definir/descrever os elementos que nos levarão a constituir uma proposta de análise para o gênero textual carta de reclamação, considerando os aspectos teóricos discutidos nas seções anteriores. Partindo de Bronckart (1999, 2006), compartilharemos a perspectiva de que os textos empíricos podem ser analisados considerando os três folhados textuais: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Boissinot (1992) também apresenta na sua grade de leitura três macroaspectos a serem considerados no texto argumentativo: índices de enunciação, de organização textual e lexicais.

Quanto à infraestrutura consideraremos os aspectos referentes às formas de planificação por meio da materialização das sequências, sendo que neste estudo enfocaremos, de forma mais aprofundada, as sequências argumentativa e explicativa, uma vez que são estas sequências que se materializam de forma mais evidente no gênero textual carta de reclamação. No que diz respeito aos mecanismos de textualização, trabalharemos com a continuidade tópica e com os articuladores discursivo-argumentativos. E, por fim, nos mecanismos enunciativos foram destacadas as expressões de modalidade que colaboram para a construção do texto argumentativo com tendência expositiva, segundo a perspectiva de Boissinot (1992).

2.4.1 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos estruturais

Neste tópico discutiremos aspectos específicos dos gêneros epistolares. Falaremos dos gêneros epistolares em geral e, posteriormente, apresentaremos algumas questões sobre o gênero carta de reclamação.

Nos gêneros epistolares, podemos observar com certa clareza a presença das formas mais elementares da comunicação verbal. Afinal, segundo Bakhtin (2000, p.299), “o primeiro e mais importante dos critérios de acabamento do enunciado é a possibilidade de responder – mais exatamente, de adotar uma atitude responsiva para com ele (por exemplo, executar uma ordem)”. Outra característica fundamental do enunciado, conforme este autor, é o fato de

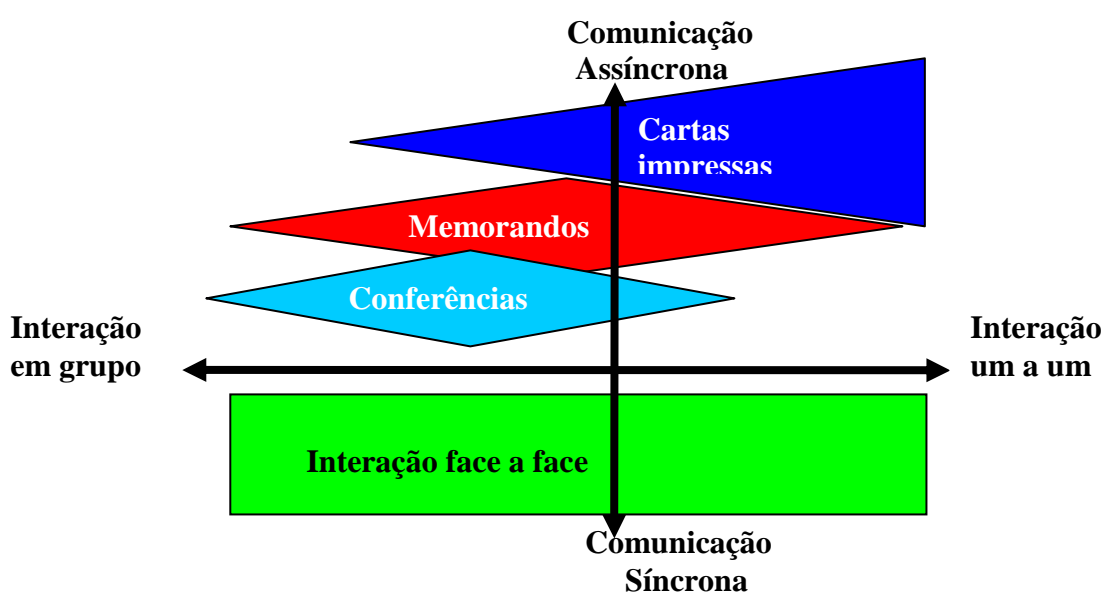
dirigir-se a alguém, de estar voltado para um destinatário. Uma consequência desse fato é que “cada um dos gêneros do discurso, em cada uma das áreas da comunicação verbal, tem sua concepção padrão do destinatário que o determina como gênero” (BAKHTIN, 2000, p. 321).

Na escrita epistolar o tempo e o espaço ocorrem diferentemente para o emissor e o destinatário. A carta é dirigida para um determinado destinatário, ausente no momento em que se escreveu. Entretanto, ao ser concretizada a leitura pelo receptor, quem não está presente é o escritor, e o tempo da escrita torna-se passado. Percebemos, então, a ocorrência de um diálogo não imediatizado, haja vista a distância do espaço temporal entre o destinador e o destinatário.

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.

Relacionando cartas a outros gêneros, Marcuschi (2002b) mostra o contínuo entre alguns gêneros tradicionais na fala e escrita, tendo como vetores os eixos da **comunicação síncrona versus comunicação assíncrona**, ou seja, comunicação que se dá no tempo real (caso da comunicação face a face) e a comunicação escrita (em geral defasada no tempo), conforme ilustrado na figura 08.

Fig. 08 – O contínuo de gêneros na comunicação tradicional impressa e falada



Fonte: YATES, Simeon J. 2000, p. 236 apud MARCUSCHI, 2002b, p.17.

Podemos perceber que a figura acima representa o contínuo entre os gêneros de uma certa escrita (cartas formais) até a fala espontânea nas conversações dialógicas. Há um movimento do relativamente formal, pois as cartas podem receber vários estilos quanto a esse aspecto, até o bastante informal. E igualmente do mais distanciado (comunicação assíncrona) até a comunicação em tempo real: a face a face. Por outro lado, pode-se ir desde a comunicação em grupo até a bilateral. Quanto a este aspecto, note-se que uma carta pode ter várias formas de ser, desde uma carta pessoal de um para um (o que parece ser o mais comum) até uma carta circular de um para muitos ou de muitos para muitos.

Gomes (2002) descreve as funções constitutivas do gênero epistolar, da seguinte forma:

- *Local e a data* - têm o papel de situar o destinatário no processo de produção da informação. É uma forma de recuperar a situação de diálogo face a face;
- *Saudação inicial* - tem função fática ou complementar ao 'pacto';
- *Corpo* - tem a função de realizar os propósitos principais do autor da carta;
- *Saudação final* - tem também função fática, porém em função do propósito, pode assumir alguma função argumentativa;
- *Assinatura* - tem o papel de identificar o remetente com a possibilidade de confirmar o grau de apresentação verificado no início;
- *Pós-escrito* - tem a função de preencher as lacunas informacionais do corpo ou de enfatizar os propósitos.

Recorrendo à classificação das funções da linguagem proposta por Roman Jakobson, Gomes (2002) relaciona as funções da linguagem aos propósitos da carta. A função apelativa manifesta-se nos pedidos; a referencial, na apresentação de pessoas e produtos; a função expressiva, nas reclamações; a função fática, nas saudações; e a função metalinguística, nas respostas.

Gomes (2002) não se deteve no vocativo e na função deste elemento da carta. Consideramos que o vocativo exerce uma função importante, no sentido de que é também por meio deste elemento que percebemos a natureza do relacionamento entre os interlocutores.

Bazerman (2005) defende que as cartas desempenharam um papel relevante no desenvolvimento dos gêneros. Para justificar sua defesa elenca os seguintes exemplos:

O primeiro artigo científico emergindo da correspondência de Henry Oldenburg; a patente, originalmente conhecida como carta de patente; o relatório de acionistas evoluindo de cartas aos acionistas; e os relatórios internos das empresas e as formas de registro regularizando correspondências internas das empresas. (BAZERMAN, 2005, p. 83).

Para o autor, as cartas possuíam uma dimensão ensaística, por darem notícias de trabalhos filosóficos, científicos e literários concluídos ou em andamento; por relatarem descobertas e invenções, viagens e expedições etc.

Acerca, ainda, da importância dos gêneros epistolares, Bazerman (2005) afirma 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.

Para o autor, 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, no caso, pelas esferas institucionais que compõem o cenário financeiro e administrativo. Salienta o autor, de igual modo, que o formato estético muito ornado e o discurso caracteristicamente elaborado desses documentos, resquícios das cartas manuscritas (e de negócios), vai se alterando por razões de ordem sociocultural; por exemplo, com a expansão do sistema econômico e financeiro e com a introdução de textos impressos e datilografados, as transações financeiras e comerciais se ampliaram recobrando um público anônimo.

Essas questões, trazidas por Bazerman (2005), mostram, de um lado, a influência de um gênero na formação de um novo gênero e, por outro, os fatores que concorrem para a definição do gênero criado ou em emergência. O pesquisador conclui seu artigo afirmando que as cartas podem até parecer simples por serem tão estritamente ligadas a interlocutores particulares, mas tal característica só reforça a sociabilidade que faz parte de todo gênero.

Kaufman; Rodríguez (1995), a partir de certas características comuns, classificam os textos em categorias. As autoras apresentam sete grandes grupos de textos: literários, jornalísticos, de informação científica, instrucionais, epistolares, humorísticos e publicitários.

Segundo as autoras, na categoria dos epistolares estão a carta e a solicitação, sendo a principal característica desses textos a busca de comunicação com um interlocutor ausente. A estrutura dos textos epistolares, conforme Kaufman; Rodríguez (1995), reflete claramente a

sua construção composicional, apresentando-se da seguinte maneira: cabeçalho, corpo e despedida.

Apesar de Kaufman; Rodríguez (1995) não fazerem nenhuma relação entre a solicitação e a carta de reclamação, consideramos a carta de reclamação como uma ampliação da solicitação tal como Kaufman; Rodríguez (1995) a concebem. Ampliação no sentido de que na carta reclamação dois movimentos podem ser considerados prototípicos: a reclamação propriamente dita, seguida de uma solicitação, ou vice-versa. Tais movimentos se materializam linguisticamente no corpo da carta.

Já Barbosa (2005) apresenta distinções entre a carta de solicitação e a carta de reclamação. Para a autora, a principal diferença reside no fato de que a carta de solicitação veicula um pedido, ao passo que a carta de reclamação veicula uma reivindicação.

(...) a principal diferença (*entre a carta de reclamação e a carta de solicitação*) é o autor da carta de reclamação julgar que tem direito ao que está pedindo. Uma carta de solicitação veicula um pedido; já uma carta de reclamação veicula quase uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter. (BARBOSA, 2005, p. 20).

A autora apresenta um quadro em que, partindo da análise de quatro cartas⁷, apresenta as diferenças entre os gêneros carta de solicitação e carta de reclamação. A principal diferença apontada por Barbosa (2005) reside exatamente no objetivo ou propósito comunicativo do autor da carta.

Fig. 09 – Síntese de uma análise de cartas de reclamação (Barbosa, 2005, p. 19)

	<i>Produtor do texto</i>	<i>Papel social assumido pelo autor</i>	<i>Interlocutor</i>	<i>Papel social do interlocutor</i>	<i>Objetivo</i>
Carta 1	Mirna Alonso Ferreira	Produtora de locação de uma empresa	Célia Helena de Castro	Alguém que trabalha em um cargo de chefia	Solicitar permissão para fotografar na cobertura do edifício
Carta 2	Maria Auxiliadora Gomes	Síndica condomínio	David Mendes	Morador de um condomínio	Reclamar de barulho e solicitar que o morador respeite as normas do condomínio
Carta 3	Sueli Esperança e outros	Professora e alunos de 4ª série	Não identificado	Não há determinação de papel social	Solicitar que pessoas de diferentes lugares do mundo respondam a um e-mail
Carta 4	Artur R. dos Santos	Cidadão e leitor de jornal O Estado de São Paulo	Não está determinado	Funcionário público responsável pela fiscalização do barulho.	Reclamar de algo e solicitar que providências sejam tomadas para resolver um problema.

⁷ As cartas, que foram analisadas por Barbosa (2005), constam no anexo B.

Como é possível visualizar na figura 09, na carta de reclamação, além da reclamação, há sempre uma solicitação ou reivindicação no seu propósito. Apesar de Barbosa (2005) não ter chamado atenção para este aspecto, compreendemos que a carta de reclamação é mais ‘sofisticada’ do que a de solicitação no sentido de que, como já afirmamos anteriormente, apresenta, geralmente, dois propósitos: o de reclamar e o de solicitar/reivindicar.

Para Barbosa (2005), a carta de reclamação possui os seguintes elementos em sua organização: *data, identificação do destinatário e do cargo que ocupa, identificação do motivo da carta e do remetente, explicações* (que esclarecem o pedido), *relatos* (que contextualizam o pedido), *argumentações* (que sustentam o pedido, objetivando convencer o destinatário de que o pedido deve ser atendido), *formas de despedida típicas*, inclusive com alertas ou ameaças, e, por fim, *nome e/ou assinatura do remetente*.

Quanto ao estilo utilizado nas cartas, Kaufman; Rodríguez (1995, p. 36) explicam que:

O grau de familiaridade existente entre emissor e destinatário é o princípio que orienta a escolha do estilo: se o texto é dirigido a um familiar ou a um amigo, opta-se por um estilo informal; caso contrário, se o destinatário é desconhecido ou ocupa o nível superior em uma relação assimétrica, impõe-se o estilo formal.

É preciso, porém, ter cautela quanto à afirmação de Kaufman; Rodríguez (1995), pois não acreditamos que somente o grau de familiaridade com o interlocutor possa determinar as escolhas linguísticas feitas pelo produtor. Pensamos que o propósito comunicativo, a intenção do emissor e o papel social assumido também determinam essas escolhas. Por exemplo, a mãe pode escrever para um filho ausente para falar de seu cotidiano, de sua saudade, mas pode também escrever para o repreender por uma escolha mal feita; e, a depender do propósito comunicativo, as escolhas linguísticas variam.

Kaufman; Rodriguez (1995) afirmam que as cartas podem conter diferentes tramas e girar em torno das diferentes funções da linguagem. As autoras as consideram como um diálogo à distância que deixa transparecer marcas da oralidade, tais como: frases inconclusas, nas quais as reticências podem levar a várias interpretações pelo receptor; perguntas para o destinatário; perguntas que encerram em si suas próprias respostas; ponto de exclamação, indicando ênfase, alegria, preocupação, dúvida etc.

Outro estudo sobre cartas é o de Paredes Silva (1997). A autora apresenta a descrição dos gêneros textuais, partindo de três níveis, quais sejam: o nível das tipologias (ou sequências

textuais), o nível da unidade comunicativa – em que a unidade comunicativa é entendida como o conjunto dos traços caracterizadores do gênero como, por exemplo, as categorias constitutivas do gênero carta pessoal: data, cabeçalho, despedida, assinatura etc.; e o nível da função comunicativa.

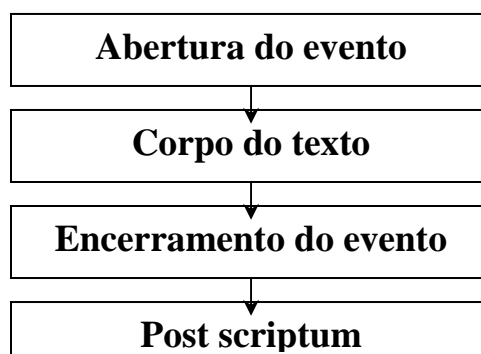
Violi (2000) afirma que, diferentemente do diálogo em que há a interação face a face, na carta os interlocutores não partilham o mesmo espaço e tempo. Quanto ao tempo e espaço, discordamos de Violi (2000), pois, apesar de os interlocutores não partilharem, fisicamente, o mesmo tempo e o mesmo espaço, há marcas explícitas disso na estrutura da carta (cabeçalho) o que autoriza o produtor a usar elementos contextuais como hoje, amanhã, ontem, aqui etc.

Embora o gênero carta já exista há bastante tempo, conforme discutimos em Bazerman (2005), e apresente uma forma facilmente identificável e bastante cristalizada, ainda há carência de estudos que descrevam tal gênero na perspectiva de sua apropriação em contexto escolar. O único trabalho que localizamos foi o de Barbosa (2005), porém tal texto não se configura como uma pesquisa acadêmica, mas sim como um texto de aplicação didática.

Analisando as características da carta sob a perspectiva da teoria bakhtiniana dos gêneros, podemos dizer que os conteúdos temáticos, assim como no diálogo, são bastante abertos; a construção composicional pode corporificar mais de uma sequência textual; e, por fim, o estilo está, principalmente, atrelado ao interlocutor e ao propósito comunicativo.

Sobre a estrutura composicional do gênero textual carta, Silva (2002), ao analisar cartas pessoais, apresenta o esquema representado na figura 10.

Fig. 10 – Representação da estrutura composicional da carta (SILVA, 2002, p.131)



A abertura do evento é o espaço em que se instaura o contato e a interlocução com o destinatário. Neste espaço, devem constar o local, a data e o vocativo. É na abertura que

verificamos a natureza do relacionamento dos interlocutores, a finalidade que cumpre a interação em curso e, sobretudo, o caráter dialogal e dialógico desse gênero (alternância dos papéis comunicativos).

No encerramento do contato, da interlocução; a *conclusão*; em que deve haver a saudação final e a assinatura. A própria pesquisadora faz uma ampliação de seu esquema, Silva (2002, p. 138), acrescentando os seguintes elementos: cabeçalho, saudação e solicitudes, presentes na abertura do evento; pré-encerramento, despedida e assinatura, contidas no encerramento do evento.

No corpo da carta, há desenvolvimento do objeto do discurso, ou seja, é neste espaço que o propósito comunicativo é explicitado.

Já Macedo (1999, p. 69), em sua tese, investiga a situação de reclamação na interação cliente-empresa. Analisa 48 cartas de reclamação, apresentando a seguinte classificação:

As cartas de reclamação consistem da exposição de uma situação ocorrida com o cliente que o tenha deixado insatisfeito, levando-o a expressar sua opinião acerca da empresa, do produto ou serviço por ela ofertado e do atendimento ao cliente prestado. Para a exteriorização dessa insatisfação, em sua carta, o cliente percorre um caminho que é composto de trechos durante os quais ele prepara o campo para alcançar seu objetivo, qual seja, ter sua reclamação considerada e o seu problema resolvido. Esses trechos, que correspondem às diferentes categorias pragmáticas constitutivas das cartas, representam elementos estratégicos na interação porque, por meio deles, o cliente procura convencer a empresa de que houve realmente uma falha que a ele ocasionou algum dano material e/ou moral. Essas categorias pragmáticas, que estão explicadas e exemplificadas a seguir, são o **relato**, a **avaliação**, o **pedido**, a **ordem**, o **alerta** e a **ameaça**.

O relato, conforme Macedo (1999), é considerado central, sendo o elemento que traz a informação acerca do problema que deu origem à reclamação. É central porque neste momento o cliente relata o fato ocorrido com todos os detalhes; é o contar da história, o momento do desabafo.

Na avaliação, o reclamante expressa sua insatisfação quanto ao serviço ou produto e quanto ao atendimento. É o momento em que o cliente retorna ao tempo presente, após ter apresentado o corpo de sua história, e avalia a situação. É o relato de opinião feito no momento da escritura da carta; é o momento em que o desabafo veste a roupagem da indignação. Neste momento da carta, principalmente, se manifestam os elementos da argumentação.

Quanto ao pedido e à ordem, que Macedo (1999) analisa num mesmo contexto, o reclamante solicita, ou ordena, da empresa algum tipo de esclarecimento, explicação, comportamento, providências e/ou solução. Esse momento significa o elo entre o relato da história e o tempo presente. Verifica-se também que, por representar o pedido de tomada de posição frente ao problema narrado, esta categoria demonstra os efeitos que os acontecimentos narrados pelo cliente tiveram sobre ele.

A ameaça e o alerta são também considerados pela autora como um *continuum* de uma mesma categoria. A ‘ameaça’ ocorre com mais frequência do que o ‘alerta’, sendo que o segundo está presente somente em cartas relativas a produtos. Esta categoria, a exemplo do ‘pedido e/ou ordem’, é outro modo do cliente terminar a narrativa fazendo um elo com o tempo presente por meio de observações gerais.

A ‘ameaça’ acontece em casos em que o cliente diz que tornará público o fato ou quando diz que recorrerá à justiça para reivindicar seus direitos. Igualmente como ocorre na categoria ‘pedido e/ou ordem’, há diferentes graus de ameaça. Às vezes, vem camuflada. Às vezes, ocorre de maneira mais enfática. Em alguns casos, a ‘ameaça’ constitui-se de uma promessa de ação, por parte do cliente, que representa término de relação com a empresa.

Divergimos de Macedo (1999) quanto à classificação da sequência dominante no gênero carta de reclamação. A pesquisadora considera esse gênero textual como tipicamente narrativo: “as cartas de reclamação consistem basicamente do contar de uma estória” (MACEDO, 1999 p, 79). Entretanto, na própria classificação proposta em sua tese há evidências de uma estrutura argumentativa, cujo objetivo é convencer o interlocutor da necessidade de solução de algum problema. As evidências linguísticas e discursivas que corroboram a tese de que a carta de reclamação é um gênero mais tipicamente argumentativo serão apresentadas na próxima seção.

Sobre a classificação das sequências, Bronckart (1999), partindo de Adam, apresenta seis tipos básicos: narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Defende o autor que tais sequências podem se materializar de forma encaixada ou mesclada nos textos, sendo esta a justificativa para heterogeneidade composicional da maioria dos textos. Apresentaremos a seguir uma breve descrição de cada uma das sequências.

A sequência narrativa pode ser sintetizada na articulação de três etapas: situação inicial, transformação (complicação, ações e resolução) e situação final. Na situação inicial um determinado estado de coisas é apresentado. Na transformação, a complicação introduz uma perturbação, criando tensão; a seguir vem a fase das ações, que reúne os acontecimentos desencadeados na fase anterior e culmina com a resolução em que há a redução efetiva da tensão. E, por fim, na situação final, há um retorno ao equilíbrio. Bronckart (1999) destaca ainda duas outras fases que são menos frequentes: a fase da avaliação e a fase da moral.

Ao contrário da sequência narrativa que possui certa ordem linear, a sequência descritiva apresenta uma estrutura hierárquica vertical e muito próxima da ordem do dicionário, pois as informações se organizam em torno de uma palavra núcleo. Em sua forma prototípica, a sequência descritiva apresenta três fases principais: ancoragem, aspectualização e relacionamento. Através do procedimento de ancoragem é possível identificar o referente textual que está em foco. O procedimento de aspectualização consiste em uma tematização do objeto descrito a partir da exposição de suas partes ou de propriedades dessas partes. Enquanto a operação de ancoragem coloca em evidência o todo, a operação de aspectualização faz a decomposição desse todo em partes. Já o relacionamento corresponde a uma operação de assimilação que pode ser comparativa ou metafórica, ou ainda, metonímica. A colocação em relação comparativa implica o estabelecimento de uma relação de comparação com outro referente.

Em relação à sequência argumentativa, Bronckart (1999) afirma que se faz necessário considerar a relação “dado-conclusão”, uma vez que determinado argumento pode servir para ancorar ou para refutar uma determinada conclusão. Procede-se a uma análise da relação entre segmento ancorado (conclusão) e segmento ancorante (dado) no seu protótipo de sequência argumentativa. Ele acredita que, para demonstrar ou refutar uma tese, nem sempre se parte de premissas explicitadas. Seu esquema prototípico não é de ordem linear, de modo que alguns elementos podem estar subentendidos.

A estrutura de base deste esquema, conforme Bronckart (1999), resume-se numa sucessão de quatro fases: premissas (ou dados), apresentação dos argumentos, apresentação de contra-argumentos e a fase de conclusão (ou nova tese). A ordem desses constituintes pode variar bem mais que a ordem dos constituintes de uma sequência narrativa ou descritiva. A conclusão, por exemplo, pode aparecer no início ou no final do texto. O autor enfatiza que:

O modelo pode aparecer de modo simplificado (por exemplo, passar diretamente da premissa à conclusão, ou dos argumentos à conclusão, deixando implícitas as outras fases do protótipo), mas pode também ser realizado de modo mais complexo: explicitação da tese anterior, entrelaçamento dos argumentos e dos contra-argumentos, desenvolvimentos múltiplos do suporte de uns e/ou de outros etc. (BRONCKART, 1999, p. 227).

Na sequência explicativa, há três condições que definem a existência de um discurso explicativo: explicar consiste em apresentar um fato incontestável; a explicação vem suprir o que está incompleto, tendo, portanto, um caráter lacunar; aquele que explica está em situação de o fazer, isto é, tem uma competência para isso. Para a textualização do raciocínio explicativo, Bronckart apresenta a constituição da sequência considerando as seguintes fases: fase da constatação inicial, fase da problematização, fase da resolução e fase da conclusão-avaliação. Assim como na sequência argumentativa, na sequência explicativa os elementos podem se materializar de diferentes formas, variando tanto a extensão, a complexidade e o lugar em que aparecem no texto empírico.

A sequência injuntiva apresenta uma sucessão de ações temporais, visando a um objetivo próprio ou autônomo, ou seja, há uma ação determinada pelo agente produtor em relação ao(s) interlocutor(es). Em geral, essa sequência se realiza pela presença de formas verbais no imperativo ou no infinitivo e pela ausência de estruturação hierárquica e de macroproposições ou fases.

Por fim, a sequência dialogal, que apresenta a particularidade de concretizar-se apenas nos segmentos de discursos interativos dialogados, apresenta, sinteticamente expondo, três fases "fase de abertura", em que os interlocutores iniciam o diálogo; "fase de transição", em que o conteúdo temático é desenvolvido; "fase de encerramento", em que os interlocutores encerram o diálogo.

A descrição das sequências feita até aqui apresenta somente uma breve leitura da esquematização proposta por Bronckart (1999), sendo importante lembrar que seu estudo teve como texto base Adam (1992).

Sobre as outras formas de planificação, Bronckart (1999) destaca o *script*, na ordem do *narrar*, que diz respeito à organização dos acontecimentos e/ou ações na história em uma ordem cronológica, mas sem apresentar uma tensão, que é própria da sequência narrativa. Segundo este autor, este tipo de planificação é encontrado em numerosos segmentos de texto deste tipo de ordem, sendo considerado como grau zero de planificação.

Quanto à ordem do *expor*, Bronckart (1999) apresenta as esquematizações, que se apresentam em segmentos de texto como os informativos e os expositivos, nos quais o objeto de discurso não se mostra nem problemático (sequência argumentativa) nem contestável (sequência explicativa). As esquematizações podem fazer parte, por exemplo, dos domínios da definição, da enumeração, do enunciado de regras e da cadeia causal.

As sequências, para Bronckart (1999), constituem-se de uma re-estruturação dos conteúdos temáticos existentes na memória do produtor do texto, que se apresentam em forma de macroestruturas. Essa re-estruturação é motivada pelas representações que o produtor tem das propriedades de seus destinatários, assim como, do efeito que deseja produzir nestes.

Outro ponto importante a destacar sobre a ideia de organização textual ou plano de texto defendida pelo autor, diz respeito à variabilidade desta organização a partir da relação entre tipos de discurso, sequências e formas de planificação, que dá ao texto um caráter de flexibilidade. Texto que é organizado tomando-se como base não só os objetivos do autor, mas a posição ou lugar atribuído ao leitor/ouvinte. Se o texto só se constitui como tal na sua relação com o leitor/ouvinte este precisa ser organizado de modo a ser por ele compreendido. Daí a importância da dimensão dialógica nesta constituição.

Na carta de reclamação há, principalmente, a fusão ou mesclagem das sequências argumentativas e explicativas, como veremos no modelo de análise proposto a seguir. Porém acreditamos que os elementos da sequência explicativa se manifestam de forma que corroboram a construção da argumentação, ou seja, tais elementos atuam como estruturadores na construção da argumentação, caracterizando o que Boissinot (1999) definiu com texto argumentativo de tendência expositiva.

A partir dos modelos propostos por Silva (2002), Macedo (1999) e pelas categorias constituintes das sequências, presentes em Bronckart (1999), propomos um modelo esquemático que, acreditamos, dá conta, de forma mais completa, de um modelo de carta de reclamação.

Lembramos que Silva (2002) pesquisa cartas pessoais e Macedo (1999) tem sua amostra constituída por cartas de reclamação e cartas de pedido de desculpas, porém nenhum dos dois trabalhos discute as dimensões ensináveis, em contexto escolar, de gêneros

epistolares. Daí a nossa necessidade de fundir as propostas, objetivando delinear um modelo para aplicação nesta pesquisa.

O modelo que propomos apresenta as seguintes categorias:

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.

Outro aspecto que será considerado como categoria de análise nesta seção é a disposição tipográfica. Para Boissinot (1992), a disposição tipográfica está associada à distribuição formal dos blocos de informações no texto; e a progressão temática, ao desenvolvimento do tema de modo linear ou não.

Nas análises feitas por Boissinot (1992), a disposição tipográfica somente é considerada na dimensão dos parágrafos. Nesta pesquisa, porém, consideramos também como disposição tipográfica a disposição espacial adequada dos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura, pois estes elementos exercem funções importantes no gênero em estudo.

Alguns autores como Gennete (1997) e Maingueneau (2002) consideram tais categorias como elementos paratextuais. Nas palavras de Maingueneau (2002, p. 81):

Denominamos ‘paratexto’ o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode se tratar de unidades amplas (prefácios, textos figurando na capa etc.) ou unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo, uma rubrica, notas de rodapé, comentários na margem.

Consideramos, porém, que os elementos cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura não podem ser somente “fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito”. Eles fazem parte do gênero carta de reclamação e a adequada disposição desses elementos colabora na estabilidade do gênero em estudo.

2.4.2 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos discursivos e argumentativos

Na sessão anterior, discutimos aspectos mais característicos da estrutura do gênero textual carta de reclamação. Agora, faremos uma abordagem mais voltada aos aspectos discursivos e argumentativos.

Conforme verificamos na figura 03, item 2.1, deste capítulo, Boissinot (1992), além de classificar os textos em argumentativo diluído e construído, propõe uma subclassificação para os textos argumentativos construídos: argumentativo de tendência demonstrativa, expositiva e dialógica.

A carta de reclamação pode ser concebida como um gênero mais fortemente atrelado às características das tendências expositiva e dialógica. Da tendência expositiva, herda neutralidade aparente e a progressão da informação; já a presença das marcas de enunciação, que pode ser visualizada no uso dos modalizadores, é peculiar à tendência dialógica.

Partindo de elementos presentes nas propostas de Boissinot (1992) e Bronckart (1999), analisaremos neste item a progressão da informação, através do desenvolvimento do tema e da continuidade tópica; o uso dos articuladores argumentativos; e a modalização. Concebemos que o uso das categorias listadas acima serão os aspectos que determinarão a saída da argumentação diluída para a argumentação construída.

2.4.2.1 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica

O texto argumentativo de tendência expositiva tem como uma das principais características a “progressão da informação”, conforme Boissinot (1992, p. 44). Entendemos que uma das estratégias de progressão da informação é a continuidade tópica.

Koch (2008) apresenta uma elucidativa discussão sobre as categorias progressão/continuidade, progressão/continuidade referencial e progressão/continuidade temática. Para a autora, não existe consenso acerca da definição, pois tais termos variam não somente de perspectiva teórica para perspectiva teórica, mas de autor para autor.

A continuidade referencial, para Koch (2008), é responsável pela introdução no texto de referentes novos ou inferíveis a partir de outros elementos do co-texto, isto é, pela ativação

ou alocação dos referentes na memória de trabalho; e na remissão a referentes já introduzidos, do modo a serem realocados ou reativados na memória operacional do interlocutor.

A continuidade temática é apresentada por Koch (2008) em duas acepções. Na primeira delas, a perspectiva da Escola de Praga, designa-se progressão temática a forma como se dá a distribuição de temas e remas nos enunciados. Já a segunda acepção, considera a continuidade temática como o avanço do texto por meio de novas predicções sobre os elementos temáticos.

Já a continuidade ou progressão tópica postula que os textos compõem-se de segmentos tópicos, os quais são relacionados com o tema geral. Os estudos sobre a progressão tópica têm se consolidado com textos orais. A exemplo disso, podemos citar Jubran et al (1992, 1993).

Quanto à continuidade temática, Soares (1991), em sua tese de doutorado, investiga como se manifesta tal fenômeno em narrativas orais e escritas, tendo como uma das categorias de análise a forma de manutenção do tema. Para Soares (1991, p. 75):

uma das estratégias preferenciais para estabelecer a continuidade no nível semântico consiste em estabelecer um controle global sobre o texto através da tematização, isto é, um tema ou tópico organiza em termos sequenciais e referenciais o conjunto de proposições/sentenças que constituem o texto.

Jubran et al (1992) destacaram fenômenos da descontinuidade na progressão temática, provocando dificuldades no “andar” da informação, em decorrência de uma interrupção do desenvolvimento natural e contínuo de uma unidade temática.

Um texto, conforme Koch (2003, 2008), compõe-se de segmentos tópicos, relacionados ao tópico discursivo ou tema geral. A noção de tópico discursivo foi apresentada, conforme Jubran et al (1992), Brown e Yule (1983), como “aquilo acerca de que se está falando”. Os mesmos autores situam o tópico como uma questão de conteúdo informativo e, do mesmo modo, assinalam também que se trata de um processo essencialmente colaborativo, já que o tópico é construído no decorrer do ato interacional, pelos próprios participantes desse ato.

Para Jubran et al (1992), conceituar tópico como o assunto conduz a uma noção ampla, vaga e subjetiva, a qual carece de uma definição precisa e do estabelecimento de critérios objetivos. Como o tópico é uma construção conjunta, no processo de trocas verbais estão envolvidas circunstâncias como o conhecimento entre os interlocutores, a visão de mundo, o background de cada um em relação aos que falam, bem como as suas pressuposições.

As propriedades definidoras da categoria tópico são as de centração e de organicidade. A propriedade da centração abrange três traços: concernência, relevância e pontualização. A organicidade compreende relações de interdependência nos planos hierárquico e sequencial, englobando as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos, que se implicam pelo grau de abrangência do assunto e pelas articulações intertópicas relativas a adjacências ou interposições na linha discursiva.

Jubran et al (1992, 1993) postulam que um texto conversacional é constituído de fragmentos recobertos por um mesmo tópico. Cada conjunto de fragmentos constitui uma unidade de nível mais alto. Sucessivamente, cada uma dessas unidades, em seu próprio nível, representa um tópico. Níveis hierárquicos são distinguidos, com a finalidade de classificação do tópico: 1) segmento tópico – fragmento de nível mais baixo; 2) subtópico – conjunto de segmentos tópicos; 3) quadro tópico – conjunto de subtópicos; 4) supertópico – um tópico superior.

Jubran et al (1992) afirmam que as discontinuidades no sequenciamento tópico constituem dois grandes grupos: processos de inserção e processos de reconstrução.

As inserções são definidas como segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso. As inserções desempenham funções interativas relevantes, como explicar, ilustrar, atenuar, fazer ressalvas, introduzir avaliações ou atitudes do locutor etc., e podem ser realizadas por vontade do próprio locutor, ou podem ser, também, hetero-condicionadas, isso acontece quando o interlocutor “assalta” o turno e faz uma pergunta e/ou pede um esclarecimento, o que leva o locutor a ser obrigado a interromper sua elocução e responder ao interlocutor.

Há um tipo de inserção que não desempenha qualquer função relativamente ao tópico em curso, é sentida como uma quebra no fio discursivo: a digressão. As digressões tendem a causar um afrouxamento da coerência textual, a não ser quando vêm introduzidas por marcadores de digressão (*a propósito, por falar nisso, abrindo parênteses, antes que eu me esqueça, desculpe interromper* etc.). O uso desses marcadores revela que o falante tem consciência de que está provocando uma ruptura no desenvolvimento do tópico. As digressões, além de poderem ser introduzidas por marcadores que alertam o interlocutor quanto à suspensão temporária do tópico, podem, também, ser encerradas por meio de marcadores

(*voltando ao assunto, mas onde é que estávamos mesmo?*), que mostram claramente a intenção de apenas fazer parênteses no fluxo do discurso.

A reconstrução é definida como a re-elaboração da sequência discursiva, que provoca também uma diminuição de ritmo no fluxo informacional, com a volta de conteúdos já veiculados, é uma espécie de “patinação” na progressão discursiva. A função da reconstrução é formular melhor ou reformular um segmento maior ou menor do texto já produzido, com o objetivo de sanar problemas, detectados pelo próprio locutor, ou pelo parceiro. São as correções ou reparos, as repetições, os parafraseamentos e as adjunções.

Jubran et al (1993), levando em consideração os planos linear e hierárquico, definem que a descontinuidade na organização tópica se caracteriza pela inserção de tópicos constitutivos de um quadro tópico entre tópicos de um outro quadro tópico, mas que a organização sequencial, perturbada na linearidade, tende a se restabelecer, à medida que se atenta para níveis hierárquicos mais elevados, isto é, a continuidade postulada, em termos de só se abrir um novo tópico após o fechamento de outro, reaparece nos níveis mais altos da organização tópica. A partir disso, os autores caracterizam o fenômeno da inserção, em sentido amplo, como a ocorrência de um segmento tópico no interior de outro segmento tópico em desenvolvimento, num esquema do tipo A-B-A, o que significa que as inserções implicam a retomada do tópico anterior, que pode acontecer imediatamente ou em outro ponto da conversação, podendo, ainda, expandir-se por vários outros segmentos tópicos. Pode ocorrer de um tópico apenas colocado de passagem ser desenvolvido de modo pleno em momento posterior da conversação.

A descontinuidade tópica, também conforme Jubran et al (1993, p. 347),

(...) decorre de uma perturbação da seqüencialidade linear, verificada na seguinte situação: um tópico introduz-se na linha discursiva antes de ter sido esgotado o precedente, podendo haver ou não retorno deste, após a interrupção. Nos casos em que há retorno, temos os fenômenos da inserção e alternância; nos casos em que não há retorno, temos a ruptura ou corte.

A mudança de tópico, ocasionada pela continuidade ou descontinuidade tópica, pode ocorrer de três formas distintas: a) introdução de tópico após o encerramento/esgotamento do anterior; b) passagem gradativa de um foco de relevância para o outro, por meio de tópico de transição; e, por fim, c) introdução de um tópico por abandono do anterior, havendo um corte brusco do tópico que estava em pauta (JUBRAN et al, 1993).

Jubran et al (1992) apresentam marcas linguístico-discursivas da delimitação tópica, identificadas no corpus constituído por diálogos do Projeto NURC⁸. As marcas de que os autores falam sinalizam, principalmente, o começo e o fecho de um tópico. Elas são prosódicas, morfossintáticas, léxico-semânticas e de outros tipos, e se encontram sintetizadas no quadro a seguir.

Fig.11 – Marcas linguístico-discursivas da delimitação tópica (JUBRAN et al, 1992, p. 357)

	COMEÇO	FECHO
Prosódicas	Entonação ascendente	Entonação descendente
Morfossintáticas	Topicalização, deslocamento à esquerda	
Léxico-semânticas		Paráfrases, repetições, frases feitas, enunciados conclusivos (introduzidos por <i>enfim</i> , <i>então</i> , <i>pois é</i> , etc)
Marcadores	Marcadores: (<i>Agora, então, realmente, depois, depois disso, ainda, agora, e ai, e às vezes, e tem outro problema, e ainda mais porque, etc</i>) Atos ilocucionários: (<i>perguntas</i>)	Marcadores: (<i>não é? Né? Enfim</i>)
Outras	Silêncios, pausas, marcas de hesitação.	

As marcas linguístico-discursivas da delimitação tópica, apresentadas na figura 11, foram coletadas em textos falados, portanto, nesta pesquisa, dado o gênero textual em análise, espera-se não encontrar a maioria das marcas mostradas no quadro acima.

Pinheiro (2005), pesquisando sobre estratégias de organização tópica de diferentes gêneros textuais⁹, falados e escritos, estuda a organização dos segmentos em quadros tópicos. O autor conclui que a noção de topicalidade se evidencia em textos falados e escritos, sendo possível depreender uma organização dos assuntos, no plano vertical. No entanto, à medida que os textos medialmente escritos se aproximam, conceptualmente, da fala, ou vice-versa, vão sofrendo um processo de descontinuidade na organização linear dos segmentos tópicos. Essa gradação também ocorre no que diz respeito ao grau de abrangência dos assuntos. Os textos mais prototípicos da escrita apresentam quadros tópicos de organização hierárquica relativamente complexa, o que não se observa nos textos prototípicos da fala.

⁸ O Projeto de Estudo da Norma Urbana Culta - NURC, coordenado por Ataliba Teixeira de Castilho, objetiva descrever a língua falada culta, tendo os inquéritos sido coletados nas seguintes cidades: Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre.

⁹ Pinheiro (2005) constitui o *corpus* de seu estudo com os seguintes gêneros textuais: conversação espontânea, entrevista, aula e palestra, para a fala; carta pessoal, entrevista, artigo de opinião e artigo científico, para a escrita.

Neste estudo, verificamos, ao contrapormos os textos produzidos na situação inicial e final de cada grupo, como os alunos participantes da sequência didática, ou seja, os alunos do grupo experimental, superam os problemas relacionados às digressões cometidas nas produções iniciais. Analisaremos ainda como os textos produzidos pelos alunos do grupo controle, tanto na produção inicial quanto final, se comportam em relação à continuidade tópica.

Nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle, o que é possível verificar é em relação ao desenvolvimento de mais de um tema no mesmo texto, o que poderia caracterizar, talvez, na perspectiva de Jubran et al (1992), a presença de supertópicos, sem um razoável desenvolvimento dos tópicos atrelados aos supertópicos.

Duas categorias foram eleitas para discutir a questão da continuidade tópica: fuga total do tópico/tema proposto e fuga parcial do tópico/tema proposto. Consideramos fuga total das situações em que o texto não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de uma temática, sendo que aquela solicitada na proposta de escrita é somente uma das desenvolvidas.

2.4.2.2 Articuladores discursivo-argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas

Conforme Bronckart (1999), dentre os mecanismos de textualização, na conexão, há os organizadores textuais, considerados como mecanismos de organização textual global, responsáveis pela tarefa de dar a ver, ou sublinhar, o plano de texto.

Conforme Schneuwly; Rosat; Dolz (1989, p. 40)

Os organizadores textuais são considerados como marcas privilegiadas de determinadas operações da atividade da linguagem que dependem da planificação textual; não se trata apenas de operações de conexão, quer dizer, de encadeamento de estruturas proposicionais, como sugere o termo “conectores”, mas também de operações de segmentação que funcionam a diferentes níveis do texto.

Os organizadores textuais, conforme Bronckart (1999), podem ser agrupados nas seguintes categorias: conjunções coordenativas e subordinativas; advérbios e locuções adverbiais; sintagmas preposicionais e sintagmas nominais. Alguns desses organizadores têm valor temporal (ontem, hoje); alguns, valor espacial (dentro, acima) e outros indicam relações lógicas (mas, ao contrário, porque).

Boissinot (1992) considera os conectores argumentativos como uma das categorias constituintes dos índices de organização, que são elementos que auxiliam na identificação das teses apresentadas e do agenciamento dos argumentos.

De acordo com Koch (1992, p. 30), são variados os operadores argumentativos em um texto e eles “têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados, a direção (o sentido) para que apontam”. Neste estudo, detemo-nos naqueles organizadores textuais que colaboram para a argumentatividade, os quais, baseados em Koch (2006), denominaremos de articuladores discursivo-argumentativos.

Koch (1992, 2006), ao discutir as marcas de articulação na progressão textual, apresenta os articuladores discursivo-argumentativos. Para a autora, estes elementos são os responsáveis pelas relações discursivo-argumentativas de conjunção ou disjunção de argumentos, de justificação ou de explicação, de comparação, de conclusão, de comprovação, de generalização, de modalização da força ilocucionária, de correção, de reparação e de contrajunção.

Para a análise desta pesquisa, baseamo-nos nos estudos de Koch (1992, 2006) e de Pereira (2008) relativos à orientação argumentativa dada pelos articuladores discursivo-argumentativos, em que são destacadas as seguintes relações discursivas ou argumentativas:

a) conjunção – manifesta-se quando marcadores como *e, também, não só...mas também, tanto...como, além de, além disso, ainda, nem (= e não)* correlacionam enunciados que formam argumentos, os quais apontam para uma mesma conclusão.

b) disjunção argumentativa – estabelece-se por marcadores que introduzem argumentos alternativos, em enunciados distintos, levando a conclusões diferentes ou opostas: *ou, ou então, quer...quer, seja...seja etc.*

c) contrajunção – apresenta-se por meio de enunciados de orientações argumentativas diferenciadas, contrapondo-os e direcionando a conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, todavia etc.*

d) explicação ou justificativa – manifesta-se pela justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois etc.* Tais articuladores são usados para explicar ou justificar.

e) *comprovação* – materializa-se através de um novo ato de fala, acrescido de uma provável constatação da declaração apresentada: *tanto que*.

f) *conclusão* – manifesta-se por meio de marcadores como *portanto, logo, por conseguinte, pois etc*, insere-se um enunciado de valor conclusivo em relação a dois (ou mais) anteriores, os quais contêm as premissas; entre elas, em geral, uma continua implícita, por ser algo que é consenso ou verdade universal.

g) *comparação* – expressa-se por intermédio dos operadores (*tanto, tal*)...*como (quanto), mais...(do) que, menos (do) que*, evidenciando, entre o que se compara, uma relação de inferioridade, superioridade ou igualdade.

h) *generalização/extensão* – manifesta-se por meio de um enunciado posterior, que expressa uma generalização do fato anterior ou uma extensão da ideia nele contida: *aliás, também, é verdade que, bem, mas, de fato, realmente*.

i) *especificação/exemplificação* – manifesta-se por meio de um segundo enunciado, que particulariza e/ou esclarece uma declaração de ordem mais geral apresentada no primeiro: *por exemplo, como*.

j) *contraste* – materializa-se através de um enunciado, apresentando uma declaração que contrasta com a do enunciado anterior e gerando efeito retórico: *mas, ao passo que*.

k) *correção/redefinição* – manifesta-se por meio de um enunciado que corrige, suspende ou redefine o conteúdo do primeiro, atenuando ou reforçando o comprometimento com a verdade do que foi dito ou questiona a legitimidade da enunciação: *isto é, se, ou, ou melhor, de fato, pelo contrário, quer dizer*.

l) *gradação* – estabelece-se quando há hierarquia dos elementos numa escala orientada no sentido da conclusão, em que o elemento mais forte é assinalado: *até, mesmo, até mesmo, inclusive, ao menos, pelo menos, no mínimo*.

m) *pressuposição* – constitui-se com a introdução de conteúdos pressupostos no enunciado: *já, ainda, agora*.

n) *restrição* – manifesta-se quando há elementos no enunciado que direcionam à negação ou à exclusão: *um pouco, pouco, quase, apenas, só, somente*.

2.4.2.3 Modalização

Para Boissinot (1992), no sistema enunciativo, ou nos índices de enunciação, observam-se os polos enunciativos, as modalizações e as marcas de subjetividade presentes. Assim, na construção da argumentação, as escolhas dos elementos do sistema enunciativo ajudam a visualizar a passagem da tese refutada à tese proposta.

Pode parecer que, para o texto argumentativo de tendência expositiva, o estudo do sistema enunciativo seja pouco produtivo, mas são as marcas de modalização que também nos evidenciarão a neutralidade aparente, característica marcante no texto argumentativo de tendência expositiva. Em expressões como *é possível*, *é claro*, *é desejável*, conforme Parret (1988), pode-se dizer que, por se tratar de uma construção impessoal, em função modalizadora, retrata uma estratégia de camuflagem do destinador, que procura fazer parecer o seu discurso não como sendo o discurso de um sujeito, mas como o enunciado das relações necessárias entre as coisas, apagando assim as marcas de enunciação. Neves (1996) também identifica o adjetivo em posição predicativa como um expediente sintático, propositalmente, elaborado para sugerir distanciamento, uma vez que o falante, ainda que assuma um determinado posicionamento, transfere para fora do enunciado a responsabilidade pela emissão de seu comentário. Com essa estratégia, segundo a autora, o falante adquire foros de isenção e tenta dar maior autoridade a suas declarações.

Outra presença relevante das marcas de modalização é no momento em que os autores da carta reforçam a solicitação/reivindicação, circunstância em que a modalização deôntica se manifestará de forma bem marcada.

Como vimos na seção anterior, Bronckart (1999) propõe um esquema geral da arquitetura textual, em que distingue três níveis estruturais superpostos, que se apresentam como um folhado, constituído por três camadas superpostas, que são a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos.

Os mecanismos enunciativos, para o autor,

(...) contribuem para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, explicitando, de um lado, as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) que podem ser formuladas a respeito de um ou outro aspecto do conteúdo temático e, de outro, as próprias fontes dessas avaliações. (BRONCKART, 1999, p. 319)

Dentre os mecanismos enunciativos propostos por Bronckart (1999), analisaremos, no *corpus* da presente pesquisa, as expressões de modalização, uma vez que são as expressões de modalização que colaboram para o estabelecimento da coerência pragmática do texto, passando a explicitar as avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos que podem ser formulados sobre os aspectos referentes ao tema.

As modalizações têm como objetivo geral, segundo Bronckart (1999, p. 330), “traduzir, a partir de qualquer voz enunciativa, os diversos comentários ou avaliações formuladas a respeito de alguns elementos do conteúdo temático”. Pertencem, assim, a dimensão configuracional, pois contribuem para a coerência interativa do texto, “orientando o destinatário na interpretação de seu conteúdo temático” (BRONCKART, 1999, p. 330). Segundo o autor, no plano dos significantes, as modalizações são expressas por algumas estruturas linguísticas recorrentes, que podem ser agrupadas em quatro subconjuntos: modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

Na modalidade deôntica, o enunciado é apresentado pelo sujeito como algo que deve ocorrer necessariamente, dada uma obrigação, uma regra criada pelo *mundo social* – mundo das leis que regem uma sociedade e ditam o domínio do “poder” e do “dever”, sendo, portanto, situada no domínio do dever (obrigação e permissão) e ligada à volição e à ordem.

Dessa forma, conforme Neves (2000, p. 187), "obrigação e permissão podem corresponder a atos diretivos de fala, ligando-se ao imperativo". Daí se pode esperar que o interlocutor leve o outro a fazer algo, quer dizer, "enquanto ato diretivo a modalidade deôntica não está relacionada a uma avaliação do falante, mas a uma ação do próprio falante ou de outros" (NEVES, 2000, p. 189), sendo possível estabelecer, ainda de acordo com a autora, para a modalidade deôntica, um *continuum* que vai do absolutamente obrigatório ao permitido.

A modalidade pragmática aparece como uma categoria específica do interacionismo sociodiscursivo, referindo-se à expressão modalizada das intenções, razões, capacidade de ação etc. de uma entidade enunciativa posta em cena, ou seja, a responsabilidade pelo que é dito não é mais do enunciador e sim de uma *voz* polifônica.

Já quanto aos modalizadores lógicos e apreciativos, compartilhamos da proposta de Barros; Nascimento (2008). Com base em Castilho; Castilho (2002), as autoras optam por

subdividir os modalizadores lógicos em três subcategorias distintas: asseverativos (afirmativos e negativos); quase-asseverativos; e delimitadores.

Lembramos que, embora Castilho; Castilho (2002) se atenham à descrição da modalização veiculada por advérbios e tenham como *corpus* enunciados produzidos na modalidade oral, a proposta apresentada pelos autores pode ser extensiva à análise de outros elementos modalizadores, como a apresentada neste trabalho.

Os modalizadores asseverativos apresentam o conteúdo temático do que se afirma ou do que se nega, marcado no enunciado como fora de dúvida, ou seja, os modalizadores, neste caso, acentuam de forma positiva ou negativa o valor de verdade do que é veiculado. Já na subclasse dos quase-asseverativos, o conteúdo temático mobilizado pelo sujeito é colocado como quase certo, próximo à verdade, ou seja, como algo do domínio do eventual, do possível, do provável. Quanto aos delimitadores, mesmo não garantindo nem negando propriamente o valor de verdade do que se diz, fixam condições de verdade, ou seja, delimitam o âmbito das afirmações e das negações (NEVES, 2000), por isso, a pertinência em colocá-los na categoria dos modalizadores *lógicos*, já que estes são apoiados nos conhecimentos relativos ao mundo objetivo, mundo dos parâmetros que regem o meio físico, onde são testadas as condições de verdade. O uso da modalidade *lógica* não garante que o conteúdo do que se diz seja, realmente, verdadeiro, não-verdadeiro, possível etc. O que, certamente, esses modalizadores indicam,

[...] é que o falante quer marcar seu enunciado como digno de crédito, quanto a tais variáveis. Por isso mesmo, há muito de individual no modo de emprego desses elementos, havendo pessoas que, antecipando-se a uma possível desconfiança de seu interlocutor, modalizam continuamente o seu enunciado com elementos asseverativos. Por outro lado, há tipos de interlocução muito frouxos, nos quais a falta de consistência, e, a partir daí, abaixa credibilidade do que é dito se compensa com uma manifestação repetida de certeza ou de crença. (NEVES, 2002, p. 249).

Quanto à modalização apreciativa, assim como Barros; Nascimento (2008), apoiamonos no que vários estudos trazem como modalização afetiva ou atitudinal (NEVES, 2000; CASTILHO; CASTILHO, 2002) e também como modalização axiológica (KOCH, 2006). Assim, nesta categoria consideraremos tanto os modalizadores que expressam uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciado faz menção, como por exemplo, “**Mais uma vez**, o Palmeiras não foi campeão”, quanto os que denunciam uma atitude psicológica com que o sujeito se representa diante dos eventos de que fala o enunciado: “**Infelizmente**, nem sempre se pode confiar nas notícias veiculadas pela imprensa”.

As marcas linguísticas da modalização, conforme Bronckart (1999), agrupam-se em quatro subconjuntos¹⁰:

1) formas verbais no futuro do pretérito;

2) auxiliares de modo (querer, dever, ser necessário e poder) ou verbos que, por seu valor semântico próprio, podem às vezes funcionar como auxiliares de modo (crer, pensar, parecer, gostar de, ser obrigado a, ser preciso etc.);

3) advérbios ou locuções adverbiais (certamente, provavelmente, talvez, sem dúvida, claro, na verdade, quase etc.)

4) orações impessoais (é provável que, admite-se que, sem dúvida que etc.)

Já no plano dos significados, as estruturas linguísticas acima podem traduzir quatro funções de modalização, descritas da seguinte forma:

1) Modalizações Lógicas

– Apoiadas no **mundo objetivo**.

– Apresentam os elementos do ponto de vista de suas condições de verdade, como fatos atestados, possíveis, prováveis, eventuais etc.

– Marcação: unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos.

– Exemplo: “**É evidente que** a teoria filosófica da opinião como saber de segunda ordem suporia a existência (as matemáticas serviram de paradigma) de um saber certo.” (FRANÇOIS, F. *Morale et mise em mots*, p. 170 apud BRONCKART, 1999).

2) Modalizações Deônticas

– Apoiadas no **mundo social**.

¹⁰ Importante lembrar que os estudos de Bronckart (1999) foram feitos com textos em francês, mas conforme uma nota de tradução (p. 333): “As marcações de modalização em português são semelhantes às do francês, correspondendo às formas do condicional francês às formas do futuro do pretérito”.

– Apresentam os elementos como sendo do domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso.

– Marcação: unidades linguísticas de qualquer um dos quatro subconjuntos.

– Exemplo: “Semelhante advertência era necessária e jamais **deve** ser esquecida, pois a agitação suscita pelo ‘espinosismo’ exerceu...” (NEGRI, A. *L’anomalie sauvage*, p. 240 apud BRONCKART, 1999).

3) Modalizações Apreciativas

– Apoiadas no **mundo subjetivo**.

– Apresentam os elementos como benéficos, infelizes, estranhos etc., do ponto de vista da entidade avaliadora.

– Marcação: preferencialmente, por advérbios ou locuções adverbiais.

– Exemplo: “**Felizmente** fiz esta conferência em 47, agora seria interminável...” (BIANCIOTTI, H. *Sans la miséricorde du Christ*, p. 214 apud BRONCKART, 1999).

4) Modalizações Pragmáticas

– Contribuem para a explicitação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação às ações que é o agente, e atribuem a esse agente, intenções, razões ou capacidades de ação.

– Marcação: preferencialmente, pelo subconjunto dos auxiliares de modo.

– Exemplo: “Seus dentes rangiam, ela estava cinza: **quis** dar um passo em direção à janela em busca de um pouco de ar, mas não **pôde** senão estender os braços...” (DUMAS, A. *Les trois mousquetaires*, p. 397 apud BRONCKART, 1999).

Koch (2004a), assim como Bronckart (1999), lista algumas categorias linguísticas constituintes da manifestação da modalidade:

consideram-se modalizadores todos os elementos linguísticos diretamente ligados ao evento de produção do enunciado e que funcionam como indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Estes elementos

caracterizam os tipos de atos de fala que deseja desempenhar, revelam o maior ou menor grau de engajamento do falante com relação ao conteúdo proposicional veiculado, apontam as conclusões para as quais os diversos enunciados podem servir de argumento, selecionam os encadeamentos capazes de continuá-los...(KOCH, 2004a, p. 136).

Podemos nos valer dos elementos modalizadores porque, "ao produzir um discurso, o locutor manifesta suas intenções e sua atitude perante os enunciados que produz através de sucessivos atos ilocucionários" (KOCH, 2004a, p. 85) concretizados através de diversos "modos de lexicalização" oferecidos pela língua, a saber:

- a) performativos explícitos: eu ordeno, eu proíbo, eu permito etc.;
- b) auxiliares modais: poder, dever, querer, precisar etc.;
- c) predicados cristalizados: é certo, é preciso, é necessário, é provável etc.;
- d) advérbios modalizadores: provavelmente, certamente, necessariamente, possivelmente etc.;
- e) formas verbais perifrásticas: dever, poder, querer etc. + infinitivo;
- f) modos e tempos verbais: imperativo; certos empregos de subjuntivo; uso do futuro do pretérito com valor de probabilidade, hipótese, notícia não-confirmada; uso do imperfeito do indicativo com valor de irrealidade etc.;
- g) verbos de atitude proposicional: eu creio, eu sei, eu duvido, eu acho etc.;
- h) entonação: (que permite, por exemplo, distinguir uma ordem de um pedido, na linguagem oral);
- i) operadores argumentativos: pouco, um pouco, quase, apenas, mesmo etc.

Dos elementos expostos anteriormente, não trabalharemos com a entonação, pois não há, no *corpus* analisado, textos orais. Quanto aos operadores argumentativos, já foram discutidos em um item específico.

Sobre a relação entre modalização, contexto de produção e argumentação, Barros; Nascimento (2008, p. 05-06) apresentam a análise a seguir:

não há como fazer uma análise linguística das modalizações sem levar em consideração o contexto de produção textual, ou seja, quais as representações da situação que serviram de base de orientação para o ato da textualização. A expressão por meio de modalizadores implica sempre uma escolha linguística por parte do sujeito, não de forma aleatória, “inocente”, mas como um recurso argumentativo que visa um objetivo (finalidade discursiva). E é em função dos parâmetros que o contexto oferece que as escolhas modais são processadas e textualizadas.

Na perspectiva do Bronckart (1999), a frequência do uso de recursos modais pode estar relacionada ao gênero a que pertence o texto. Dessa forma, as modalizações poderão, por exemplo, estar ausentes na maioria dos dicionários, em muitas enciclopédias, já que, nestes tipos de texto, os elementos que compõem o conteúdo temático podem ser apresentados como dados absolutos ou “subtraídos de avaliação” (BRONCKART, 1999, p. 334). Já em textos de caráter argumentativo, como as cartas de reclamação, os artigos de opinião, as resenhas, a tendência é encontrar um grau maior de modalização, pois nestes o conteúdo mobilizado está sujeito a avaliações, julgamentos, debates.

Enquanto na continuidade tópica os elementos são predominantemente articulados à linearidade do texto, as modalizações, por sua vez, são relativamente independentes dessa linearidade e relativamente independentes da progressão. Na carta de reclamação, veremos que modalizações se manifestam nas várias partes do texto e estão atreladas aos propósitos comunicativos e interpretação do conteúdo temático.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 O universo de estudo

Situamos esta pesquisa no contexto de duas escolas públicas do ensino fundamental da Educação de Jovens e Adultos de Teresina – Piauí com o intuito de analisarmos o processo de apropriação do gênero textual carta de reclamação por alunos dos 3º e 4º blocos, participantes e não-participantes de uma sequência didática, verificando, especialmente, o uso dos elementos prototípicos da estrutura da carta de reclamação, conforme Bronckart (1999), Silva (2002) e Macedo (1999); a construção da argumentatividade e a organização textual, observando mais especificamente os articuladores discursivo-argumentativos, a continuidade tópica e as modalizações, de acordo com os estudos de Boissinot (1992), Bronckart (1999) e Koch (1992, 1997, 2004a, 2006); e aspectos referentes à inter-relação dos eventos de letramento e a qualidade dos textos produzidos, seguindo, principalmente, a perspectiva de Health (1982), Kleiman (1995a, 1995b), Lopes (2004), Rojo (1998, 2000), Street (1984, 1988) e Tfouni (1988, 1995).

Pretendemos, assim, por meio da produção e da coleta de textos em quatro turmas de alunos, sendo duas de cada bloco do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, verificar a influência das situações didáticas de produção de texto na apropriação do gênero textual carta de reclamação, bem como a influência dos eventos de letramento na aquisição do gênero em estudo.

Para a realização da pesquisa, seguimos as seguintes etapas:

- i) leituras para a seleção do referencial teórico, delimitação do objeto de estudo e definições metodológicas;
- ii) contato com os técnicos da Secretaria Municipal de Educação de Teresina para coletar informações sobre o funcionamento da EJA;
- iii) elaboração dos questionários a serem aplicados com os sujeitos da pesquisa: alunos e professores.
- iv) planejamento e elaboração de instrumentos para a intervenção em sala de aula;
- v) desenvolvimento de atividades de escrita e de adaptação de uma sequência didática em sala de aula para a coleta do *corpus*;
- vi) seleção do *corpus* de análise;

vii) análises quantitativa e qualitativa.

3.1.1 Funcionamento da Educação de Jovens e Adultos em Teresina.

Inicialmente, procuramos ter acesso ao mapa de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos do sistema municipal de educação, a fim de que pudéssemos saber em que locais funcionavam as turmas. Isso ocorreu a partir do primeiro contato com a Secretaria Municipal de Educação de Teresina – SEMEC, que aconteceu no dia 31/01/2006. Além disso, buscamos informações acerca do Livro Didático utilizado nas escolas e das orientações, que são dadas para a distribuição dos conteúdos a serem trabalhados nas salas de aula.

Ao conhecermos a localização das turmas do segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, verificamos que são poucas as escolas municipais que oferecem tal ensino. A justificativa para esse fato, conforme os técnicos da SEMEC, é a existência do Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária - ProJovem¹¹, que teve como consequência a migração de muitos alunos das turmas “regulares” da EJA, interessados, sobretudo, na bolsa que é paga aos alunos participantes do programa. O ProJovem teve, no ano de 2006, 3618 alunos matriculados em Teresina, enquanto a EJA atendeu somente 2314 alunos.

Os técnicos da SEMEC informaram que a Secretaria não tem nenhuma proposta curricular própria para a EJA, por isso seguem as orientações da proposta curricular para o segundo segmento da educação de jovens e adultos, distribuída pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2002). Essa proposta apresenta sugestões para seleção e organização do trabalho que pode ser desenvolvido com gêneros textuais orais e escritos. Os gêneros epistolares

¹¹ O ProJovem foi implantado em 2005, sob a coordenação da Secretaria-Geral da Presidência da República, em parceria com o Ministério da Educação, o Ministério do Trabalho e Emprego e o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, com o objetivo de atender jovens de 18 a 24 anos que terminaram a quarta série, mas não concluíram a oitava série do ensino fundamental e não têm vínculos formais de trabalho. Aos participantes, o ProJovem oferece oportunidades de elevação da escolaridade; de qualificação profissional; e de planejamento e execução de ações comunitárias de interesse público. O curso conta com carga horária de 1600 horas (1200 h. presenciais e 400 h. não-presenciais) desenvolvidas em 12 meses consecutivos e inclui disciplinas do ensino fundamental, aulas de inglês, de informática, aprendizado de uma profissão e atividades sociais e comunitárias de forma integrada. Ao final desse período os alunos recebem certificação de conclusão do ensino fundamental. Cada aluno, como forma de incentivo, recebe um auxílio de R\$ 100,00 (cem reais) por mês, desde que tenha 75% de frequência as aulas e cumpra as atividades programadas.

aparecem nesta proposta curricular na esfera das correspondências – carta comercial e carta pessoal; e na esfera da imprensa – carta do leitor.

Não há, no citado documento, orientação específica para trabalhar com cada um dos gêneros indicados, mas apenas uma seção: *Como ensinar o aluno a produzir texto de diferentes gêneros?* (BRASIL, 2002, p. 43). Neste item, os autores da proposta advogam a importância de se trabalhar a escrita a partir dos gêneros textuais e tecem severas críticas acerca de um ensino da escrita, que se restrinja às tipologias clássicas: narração, descrição e dissertação.

A organização das turmas da Educação de Jovens e Adultos não acontece por seriação, mas por blocos. Sendo assim, o Ensino Fundamental estrutura-se em quatro, cada um com duração de um ano letivo. Estabelecendo uma comparação com o ensino seriado, teríamos a seguinte correspondência: primeiro bloco, primeira e segunda séries; o segundo, a terceira e quarta; o terceiro, a quinta e sexta; e o quarto, a sétima e oitava séries.

3.1.2 Caracterização das escolas

As duas escolas investigadas nesta pesquisa pertencem ao sistema municipal de educação. Ambas estão localizadas na zona sul da capital do Piauí – Teresina. Tais escolas foram selecionadas, levando em consideração os seguintes aspectos: a) possuírem os blocos a serem investigados; b) os diretores, pedagogos e professores de língua portuguesa mostraram-se receptivos à pesquisa; c) a disciplina língua portuguesa ser ministrada por professores efetivos, e não temporários, diminuindo a possibilidade de mudança de professor durante a coleta dos dados.

As duas escolas funcionam nos três turnos. Pela manhã e à tarde, há turmas do ensino fundamental (1º ao 9º ano), cujos alunos apresentam faixa etária de 6 a 15 anos; e à noite funcionam as turmas da Educação de Jovens e Adultos, para os alunos maiores de 15 anos.

Os índices de evasão e reprovação das turmas de Educação de Jovens e Adultos são altos, considerando os índices do ensino diurno: a evasão no ano de 2006 foi de aproximadamente 40% e a reprovação de 20%. Ao conversarmos com as diretoras das escolas, ambas se mostraram bastante preocupadas com tais números, chegando a nos pedir sugestões para evitar que tantos alunos continuem abandonando a escola no turno noturno.

Financeiramente, as escolas são mantidas com verbas dos governos federal e municipal, sendo os recursos do tesouro federal repassados, anualmente, através do Programa de Dinheiro Direto na Escola – PDDE; enquanto os recursos financeiros provenientes do município vêm, semestralmente, através do Fundo Rotativo, que é administrado pela Secretaria Municipal de Educação.

A escola em que determinamos o funcionamento das turmas do grupo controle recebeu a denominação de EC. Inaugurada em 1952, é uma das escolas mais antigas do sistema municipal de ensino. Localiza-se em um bairro tradicional da zona sul da cidade de Teresina, próximo ao Centro, tendo sido administrada durante quarenta e três anos por uma única pessoa que conservou muitos aspectos de uma educação tradicional na comunidade.

Em março de 2005, com o processo de municipalização do ensino fundamental, a EC recebeu como anexo um prédio do Estado, onde funcionava uma creche, que foi integrado à Escola. Assim, foram acrescentados à sua área física: quatro salas de aula, uma biblioteca, um pátio coberto, uma sala como Laboratório de Redação e dois banheiros com cinco sanitários (cada um deles dispendo de um sanitário para portadores de necessidades especiais).

No ano de 2007, já observamos a EC trabalhando com a educação inclusiva, ao verificar em sua clientela alguns portadores de necessidades educativas especiais: dois cadeirantes (deficiência física), um surdo-mudo (deficiência auditiva), outros com déficit visual e de atenção e outras dificuldades de aprendizagem. Para atender a estes alunos, a escola, seguindo orientações legais, fez modificações na parte física, pedagógica e de relações humanas, entre elas: a construção de rampas, a adequação de banheiros e de outros espaços, além da execução de ações e projetos, com a finalidade de incluí-las de forma respeitosa no convívio social.

Atualmente, a instituição possui as seguintes dependências: treze salas de aula, uma biblioteca, uma secretaria, uma sala para diretoria, uma sala para os professores, uma cantina, um depósito de merenda, três banheiros masculinos, três banheiros femininos, um banheiro para funcionários, uma sala para ensino específico (APE), uma área aberta, uma quadra esportiva, um laboratório de informática equipado com vinte e dois computadores, um depósito para armazenamento de merenda com três freezers, uma biblioteca com 2000 livros e quinze periódicos e um laboratório de redação.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da unidade escolar, as famílias atendidas têm como grau de instrução, a maioria, o ensino fundamental completo e apresentam renda familiar em torno de um a três salários mínimos. Em relação às atividades de lazer, grande parte dessas famílias frequenta parques, clubes, shopping e outros ambientes de divertimento.

Preocupada com a aprendizagem de seus alunos e com a melhoria do ensino, a EC oferece, em dois dias da semana, no contraturno, aulas de reforço nas disciplinas Português e Matemática, que são ministradas por professores da Rede Municipal. Participam das aulas os alunos da 1ª e 2ª etapas do 2º bloco, 5ª, 6ª e 8ª séries, que, ao final de cada bimestre, apresentam baixo rendimento escolar. No momento em que a dificuldade de aprendizagem é superada, outro que apresente necessidade de reforço do conteúdo é convidado a participar.

Já a escola em que as turmas funcionaram como grupo experimental, ou seja, em que desenvolvemos a sequência didática recebeu a denominação de EE. Esta unidade escolar foi inaugurada em 2004, numa comunidade, que até então não possuía nenhuma escola pública de ensino fundamental. Dessa forma, para ter acesso à escolarização os alunos tinham que se deslocar para bairros vizinhos.

A EE também fica localizada na zona sul da cidade, entretanto, diferentemente da EC, situa-se em um bairro mais periférico, cuja acomodação é fruto de uma ocupação. Na época em que se deu a ocupação, em 1991, aconteceram conflitos entre os moradores e o poder público, porém atualmente os moradores já possuem os registros de seus imóveis.

A população que reside nas proximidades da escola é bastante carente, fato que pode ser constatado pela situação laboral dos alunos. Conforme levantamento apresentado no Projeto Político Pedagógico da Escola, a maioria das famílias sobrevivem do trabalho informal e 70% delas têm renda mensal inferior a um salário mínimo.

A escola dispõe das seguintes dependências: seis salas de aula, uma secretaria, uma sala para diretoria, uma sala para os professores, uma cantina, um depósito de merenda, um banheiro masculino, um banheiro feminino, um banheiro para funcionários, uma sala para ensino específico aos alunos portadores de necessidades especiais (APE), uma área aberta, uma sala que seria destinada ao grêmio, mas que, na época da coleta das informações, estava servindo como depósito de livros.

Como está claro na descrição até aqui apresentada, apesar de ambas as escolas pertencerem ao sistema municipal de educação, a EE apresenta diferenças que evidenciam uma infraestrutura inferior a EC: não possui biblioteca, laboratório de informática, laboratório de redação nem quadra esportiva. Além disso, seu espaço físico é significativamente menor e mais simples. A EE também não oferece aulas de reforço escolar, como faz a EC.

3.1.3 O livro didático utilizado nas turmas dos 3º e 4º blocos da EJA

Os livros didáticos adotados pelas duas escolas em que desenvolvemos a coleta dos dados, no 3º e 4º blocos da EJA, pertencem à coleção **Educação para Cidadania**, da Editora Suplegraf¹². Os livros são organizados de forma que um único volume contenha todas as disciplinas, sendo um volume por bloco.

No livro do 3º bloco não há nenhuma atividade que proponha a produção de cartas ou de qualquer outro gênero epistolar. Há somente sete propostas de produção de texto que não definem o gênero textual, o interlocutor, a forma de circulação do texto. As propostas centram-se nas tipologias, sendo a narrativa a predominante em quase todas as atividades.

O livro do 4º bloco não é diferente: apresenta apenas dez propostas de produção textual, das quais quatro aparecem na mesma página, sendo que o aluno deve selecionar somente uma a ser desenvolvida. Neste livro, também as propostas de redação apresentadas pelos autores priorizam as tipologias, não valorizando a produção de gêneros textuais.

3.2 Os sujeitos participantes

3.2.1 Alunos

Para o desenvolvimento da pesquisa, os alunos de quatro turmas foram distribuídos em grupos: um controle e outro experimental, conforme os blocos correspondentes, participando de distintas abordagens de ensino da escrita.

No grupo controle, constituído por uma turma do 3º bloco e uma do 4º, os participantes seguiram o planejamento corriqueiro da escola, sem qualquer interferência da pesquisadora, desenvolvendo as atividades tal qual o planejamento escolar previa.

¹² Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental. Editora Didática Suplegraf Ltda. São Paulo – SP. (autores responsáveis pelos conteúdos de Língua Portuguesa: Rosângela Carmo Muricy e Wilton Sousa Ormundo)

Já no grupo experimental, também constituído por uma turma do 3º bloco e uma do 4º, após o primeiro encontro, os sujeitos desenvolveram atividades com base em uma sequência didática, que foi realizada em onze encontros, visando à produção do gênero textual carta de reclamação. Nestas turmas, assumimos o papel de professora e aplicamos todas as atividades previstas na sequência didática que planejamos.

Entre os critérios metodológicos adotados para a seleção do material de análise, consideramos relevante a frequência aos encontros, fato que determinou a redução dos sujeitos participantes. Assim, do total de 80 sujeitos, apenas 48 tiveram participação na constituição do *corpus*.

Em relação ao sexo, faixa etária e situação laboral, os sujeitos apresentam situações bem diversificadas, como pode ser constatado na tabela 1.

Tabela 1 - Perfil da população investigada

TE	SEXO			FAIXA ETÁRIA				SITUAÇÃO LABORAL				
	T	M	F	15 a 25	26 a 35	36 a 45	46	Ramo de atividade				
								C	D	AG	A	DE
3EC	10	40%	60%	60%	20%	10%	10%	20%	60%	-	20%	-
3EE	11	45%	55%	64%	18%	18%	-	18%	36%	-	-	46%
4EC	12	17%	83%	59%	33%	8%	-	42%	50%	-	8%	-
4EE	15	33%	67%	73%	20%	7%	-	20%	33%	7%	7%	33%

Legenda:

TE – Turma/escola

T – Total de alunos

3EC – Terceiro bloco da escola controle

3EE – Terceiro bloco da escola experimental

4EC – Quarto bloco da escola controle

4EE – Quarto bloco da escola experimental

C – Comercário

D – Doméstico, babá, faxineiro e jardineiro

AG – Agropecuário

A – Autônomo

DE – Desempregado

Percebemos um maior número de mulheres dentre os sujeitos investigados. Esse dado pode ser consequência de dois motivos bem distintos: em relação aos homens, as mulheres estão mais comprometidas com formação escolar; ou ainda há um número maior de mulheres jovens e adultas que não concluíram o ensino fundamental.

A faixa etária dos sujeitos participantes é bastante ampla, variando entre 15 e 58 anos, como podemos constatar na tabela 1. A maioria dos alunos, nos quatro blocos, concentra-se na

faixa etária entre 15 e 25 anos, fato que denuncia que cada vez mais os jovens estão saindo do ensino fundamental diurno, que acontece em nove anos, para o noturno, em somente quatro anos.

Em relação à situação laboral, há uma acentuada diferença entre os sujeitos que constituem as turmas do grupo controle e as turmas do grupo experimental. Não há sujeitos desempregados nas turmas do primeiro grupo, já nas do segundo há 46% de desempregados em uma turma e 33% na outra. Este dado está em harmonia com a situação das comunidades onde os sujeitos habitam. O número de sujeitos desempregados do grupo experimental é bem alto, comparando-o com o do grupo controle, conforme constatamos na tabela 1. Esse é mais um dado que pode trazer implicações na relação entre os eventos de letramento e a apropriação da escrita. Posteriormente, no capítulo 04, verificaremos essa suposição.

Os alunos, no momento da intervenção em sala de aula, residiam no entorno das escolas, ou em bairros circunvizinhos e muitos eram trabalhadores ou responsáveis pelo lar, pais e mães de família, o que gerou atrasos e a ausência de alguns nos encontros planejados.

Em relação ao histórico escolar também temos dados diversificados, ao contrapormos os dois grupos, o que pode ser constatado nas tabelas 02 e 03, a seguir.

Tabela 02 - Histórico escolar no Ensino Regular

TE	ANOS DE ESTUDO INFÂNCIA/ ADOLESCÊNCIA			NÚMERO DE REPROVAÇÕES				NÚMERO DE EVASÃO				MOTIVOS QUE LEVARAM À EVASÃO ESCOLAR				
	1	2	3 ou +	1	2	3 ou +	N.	1	2	3 ou +	N.	T.	F.	FE	ENAN	MB
3EC	-	2,5%	97,5%	25%	20%	17,5%	37,5%	75%	12,5%	-	12,5%	32,5%	17,5%	-	-	37,5%
3EE	14%	10%	76%	14%	28%	33%	24%	43%	14%	14%	28%	43%	14%	14%	-	14%
4EC	-	-	100%	19%	35%	18%	28%	27%	9%	18%	45%	37%	17%	9%	-	27%
4EE	20%	-	80%	17%	16%	27%	19%	18%	27%	-	54%	18%	9%	-	9%	18%

Legenda:

TE – turma/escola

3EC – Terceiro bloco da escola controle

3EE – Terceiro bloco da escola experimental

4EC – Quarto bloco da escola controle

4EE – Quarto bloco da escola experimental

G - Grupo

N – Nenhuma

T – Trabalho

F – Família

FE – Falta de escola

ENAN – Escola não atendia às suas necessidades

MB – Mudança de bairro

Os dados da tabela 02 evidenciam que os alunos do grupo controle permaneceram mais tempo no ensino regular, em outras palavras, puderam vivenciar por um período maior as práticas de letramento proporcionadas pela escola. Talvez este seja um dos motivos de eles terem mais oportunidades de emprego.

Os sujeitos do grupo controle apresentam também um menor percentual de reprovação em relação ao grupo experimental. Além disso, estiveram na escola por um tempo maior, tiveram mais sucesso, ou seja, menos reprovações.

Em relação à evasão, o grupo controle apresenta um percentual um pouco maior, mas quando verificamos os motivos constatamos que as maiores ocorrências são relacionadas ao trabalho. Este dado se harmoniza quando relacionamos com a tabela 01, que apresenta um percentual alto de alunos empregados.

Os dados da tabela 02 confirmam que os alunos do grupo controle tiveram mais tempo de estudo no ensino regular, bem como um menor histórico de fracasso escolar. Na tabela 03, verificamos o tempo de estudo dos alunos na Educação de Jovens e Adultos.

Tabela 03 - Histórico escolar na Educação de Jovens e Adultos

TE	ANOS DE ESTUDO INFÂNCIA/ ADOLESCÊNCIA			NÚMERO DE REPROVAÇÕES				NÚMERO DE EVASÃO				MOTIVOS QUE LEVARAM À EVASÃO ESCOLAR				
	1	2	3 ou +	1	2	3	N.	1	2	3	N.	T.	F.	FE	ENAN	MB
3EC	75%	25%	-	4,5%	-	-	95,50%	12,5%	12,5%	-	75%	12,5%	-	-	-	25%
3EE	43%	28%	28%	14%	-	-	86%	14%	-	14%	71%	28%	14%	-	-	-
4EC	72%	9%	18%	18%	9%	-	72%	9%	18%	-	72%	18%	18%	9%	-	95%
4EE	45%	64%	-	9%	-	-	91%	9%	-	-	91%	-	-	-	9%	-

Legenda:

TE – turma/escola

3EC – Terceiro bloco da escola controle

3EE – Terceiro bloco da escola experimental

4EC – Quarto bloco da escola controle

4EE – Quarto bloco da escola experimental

N – Nenhuma

T – Trabalho

F – Família

FE – Falta de escola

ENAN – Escola não atendida às suas necessidades

MB – Mudança de bairro

Como podemos verificar, o grupo controle possui um menor tempo de estudo na EJA: mais de 70% dos alunos estão cursando pela primeira vez essa modalidade de ensino. Em relação ao índice de reprovação, diferentemente do Ensino Regular, os percentuais são bem mais baixos em ambos os grupos.

Conforme os números indicam, em relação ao histórico escolar, no geral, não há diferenças significativas entre os dois grupos.

Na tabela 04, apresentamos dados sobre os incentivadores de leitura e de escrita.

Tabela 04 - Incentivadores da prática de leitura e escrita

TE	Mãe ou responsável do sexo feminino	Pai ou responsável do sexo masculino	Professor (a)	Amigo (a)	Padre/ Pastor ou algum líder religioso	Colega ou superior no trabalho	Outra pessoa	Lê /escreve por iniciativa própria
3EC	40%	20%	40%	20%	20%	20%	20%	20%
3EE	54%	9%	36%	18%	-	36%	18%	18%
4EC	58%	50%	58%	42%	8%	23%	25%	8%
4EE	23%	40%	27%	15%	-	27%	20%	20%

A respeito da tabela 04, que objetiva retratar os mediadores/motivadores das práticas de letramento, percebemos que as interações na família, na escola e no trabalho são as que mais incentivam as práticas de letramento. A influência dos pais, especialmente da mãe, nos hábitos de leitura dos entrevistados também se revela nas respostas, que indicam quais foram as duas pessoas que mais influenciaram seu gosto pela leitura. A mãe é a mais mencionada pelos entrevistados, seguida do professor ou professora, do pai e do colega ou superior de trabalho. Observamos, ainda, que colega ou superior no trabalho também tem uma participação significativa.

3.2.2 Professores

Objetivando preservar a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa, chamaremos o professor do 3º e 4º bloco da escola das turmas do grupo controle de PC.

O PC ministra aulas no 3º e 4º blocos investigados. A docente possui duas graduações: licenciatura plena em Letras e bacharelado em Direito, cujos títulos foram em 1975 e 2003, respectivamente. Concluiu dois cursos de pós-graduação *lato sensu*: Planejamento

Educacional e Direito do Trabalho. A professora ensina língua portuguesa há vinte anos, mas trabalha na EJA há doze. Exerce também o magistério numa escola de ensino médio da rede privada e numa Faculdade de Direito.

A respeito do ensino da escrita, o PC afirma que trabalha todas as propostas de produção de texto presentes do livro didático (doravante LD), embora considere que a abordagem do LD não seja adequada ao nível dos alunos. O PC afirma que trabalha a produção de outros textos, além daqueles presentes no LD, como, por exemplo, cartas, bilhetes, requerimentos, recibos, convites e receitas culinárias. Ressalta que não solicita a produção de textos argumentativos e de poesias, pois são textos fora da realidade dos alunos.

O PC afirma que suas maiores dificuldades no trabalho com a produção de texto são referentes à falta de interesse dos alunos, pois estes não apreciam atividades de leitura e de escrita.

Em relação ao trabalho com a produção de cartas, o PC relatou já ter trabalhado carta pessoal com os alunos. Conforme relato, para esta atividade de produção de texto, houve um preparo prévio com a leitura de um exemplar de carta, momento em que foram explorados os elementos estruturais deste gênero. Quando indagado em relação à reação dos alunos ao trabalho com a carta, o PC foi um tanto vago em sua resposta: “*alguns alunos reagiram com simplicidade outros, com rejeição, mas por exigir deles o raciocínio*”. O PC declarou, ainda, que partindo dos conhecimentos demonstrados pelos alunos na produção das cartas, trabalhou com outros gêneros textuais, como convite e cartão de felicitações.

Sobre os aspectos que podem favorecer uma boa aprendizagem da escrita, a opinião do PC é a de que a disposição para querer aprender, a persistência, a observação e as repetidas tentativas são essenciais para se chegar ao “ponto ideal”.

Em relação aos critérios utilizados para corrigir e avaliar os textos dos alunos, o PC afirmou que considera o esforço e o interesse dos alunos em desenvolver a atividade proposta. A docente justifica seus critérios: “*alguns alunos não sabem, mas tentam e acatam as orientações; outros se fecham e se retiram da sala quando o assunto da aula é produção de texto*”. Essa grande rejeição dos alunos pelas atividades de produção de textos foi confirmada no momento das atividades de escrita – produção inicial e produção final, que compõem o *corpus* desta pesquisa.

Por fim, o PC fez um desabafo sobre as dificuldades para trabalhar com os alunos da EJA. Afirma que o material didático é ruim, mas é o único material escrito de que os alunos dispõem; tentando suprir esta carência, o PC elaborou, no ano de 2006, uma espécie de apostila para subsidiar o trabalho com produção textual, entretanto os alunos alegaram não ter condições financeiras para mandar fazer uma cópia do material.

Conforme justificamos no início da seção, preservamos a identidade dos sujeitos envolvidos nesta pesquisa. Assim, o professor dos 3º e 4º blocos das turmas do grupo experimental foi denominado de PE.

O PE concluiu licenciatura plena em Letras em 2005 e no primeiro semestre de 2007 estava escrevendo a monografia de conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu* em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua. O docente trabalha na EJA há um (01) ano, mas já trabalhou no ensino fundamental diurno por dois anos.

Em relação à prática com o ensino da escrita, o PE afirma não trabalhar todas as atividades de produção de texto presentes no LD, selecionando somente aquelas que não se repetem quanto ao gênero textual solicitado. Além das atividades presentes no LD, o docente sugere a produção de cartas, bilhetes e relatos, afirmando que estabelece como critério, ao propor outras atividades de produção de texto, os gêneros mais comuns no ensino escolar e sua funcionalidade.

As práticas de produção de texto do PE ocorrem sempre com leituras de textos ‘motivadores’ e discussão sobre o assunto do texto a ser escrito. Acrescenta que sua maior dificuldade nas atividades de produção de texto é a falta de um material didático mais apropriado aos alunos da EJA e o pouco tempo destinado às aulas de produção de texto.

O PE considera uma falha que o LD, ao propor a escrita de textos, não considere os eventos de letramento dos alunos e suas rotinas comunicativas.

Sobre os aspectos que podem favorecer uma boa aprendizagem da escrita, o PE acredita que o mais importante é o aluno ter informação acerca do assunto, necessidade de escrever e conhecimentos sobre o gênero textual a ser escrito.

Em relação aos critérios utilizados para corrigir e avaliar os textos dos alunos, o PE estabelece critérios que contemplam a coerência, coesão, pontuação, progressão e ortografia.

Quando indagado sobre o trabalho com a escrita de cartas, o PE afirmou que ainda não havia trabalhado cartas, mas que trabalharia no decorrer do ano letivo.

Tanto o PC quanto o PE consideram que o número de aulas de língua portuguesa é insuficiente para que se façam atividades de produção de texto de forma mais sistemática. Conforme a carga horária das escolas pesquisadas, são destinadas à disciplina língua portuguesa quatro aulas semanais, de quarenta minutos cada uma.

3.3 Procedimentos de coleta de dados

Os dados analisados neste estudo foram coletados em quatro etapas:

A primeira foi a ida às escolas para, no momento inicial, conversar com os professores sobre a pesquisa e pedir que eles respondessem a um questionário sobre o tempo de magistério, a formação, as práticas de ensino de escrita (apêndice A). Num segundo momento, conversamos com os alunos sobre a pesquisa e pedimos que eles também respondessem a um questionário sobre alguns dados pessoais e os eventos de letramento de que participam em variadas esferas comunicativas (apêndice A).

A segunda etapa foi a da proposta da produção inicial (apêndice B) realizada nas quatro turmas, em suas respectivas escolas, duas turmas compondo o grupo experimental e as outras duas, o grupo controle.

Prosseguimos com o desenvolvimento da sequência didática nas turmas selecionadas como grupo experimental, doravante denominadas 3E e 4E (apêndice C).

E finalmente, com as observações das aulas ministradas nas turmas selecionadas como grupo controle, doravante denominadas 3C e 4C, bem como o acompanhamento das produções iniciais e finais em cada uma das turmas.

Nas turmas do grupo experimental, atuamos como pesquisador e professor, durante o desenvolvimento de todos os passos da sequência didática.

Para o desenvolvimento da sequência didática nas turmas do grupo experimental, realizamos onze encontros, os quais ocorreram nos meses de fevereiro, março, abril, maio e junho de 2007, conforme quadros de planejamento (apêndices C e D). Os encontros foram

semanais, durante as aulas que o professor destinaria às atividades de produção de texto. O professor esteve presente em algumas aulas, mas nas outras vezes ausentou-se para desenvolver outras atividades, como atualização do diário de classe, elaboração e correção de provas. As outras aulas do professor eram assistidas pelas alunas colaboradoras da pesquisa (alunas do 7º período do curso de Letras). Elas assistiram às outras aulas da disciplina Língua Portuguesa e fizeram anotações sobre aspectos relacionados ao conteúdo da aula, às estratégias metodológicas utilizadas pelo professor e à reação dos alunos, objetivando monitorar o processo de ensino durante o período em que a sequência didática foi desenvolvida. Constatamos que, em nenhuma das aulas ministradas pelo PE, tópicos relacionados à produção de texto foram discutidos, em todas as aulas o docente trabalhou tópicos gramaticais ou interpretação de texto.

Nas turmas do grupo controle, contamos também com o trabalho de duas colaboradoras de pesquisa. Elas assistiram às aulas do professor e fizeram anotações sobre aspectos relacionados ao conteúdo da aula, às estratégias metodológicas utilizadas pelo professor e à reação dos alunos, com o intuito de verificar como era feito o trabalho com a produção de texto, sempre acompanhadas da pesquisadora. As colaboradoras de pesquisa fizeram anotações da aula e depois entregaram os relatórios com o detalhamento das anotações. Tais textos foram sintetizados e serão relatados no próximo item.

3.3.1 O desenvolvimento da intervenção em sala de aula e a coleta do *corpus*

O processo de coleta do *corpus* durou aproximadamente quatro meses, entre fevereiro e junho de 2007, ocorrendo durante o horário das aulas de língua portuguesa destinadas à produção de texto. Os encontros, semanais, deveriam ter tido a duração de oitenta minutos, mas nem sempre isso foi possível, em decorrência de atividades que aconteceram, sem um planejamento prévio da escola, ou por imprevistos, como atrasos de alunos, falta dos professores, fatos que acarretaram a redistribuição das aulas. Com isso a duração média dos encontros era de sessenta minutos.

Ao planejarmos a atuação no contexto escolar, além das leituras sobre aspectos mais teóricos de constituição do texto argumentativo, também fizemos leituras referentes às metodologias de ensino da escrita praticadas em sala de aula e às concepções de linguagem e, conseqüentemente, de ensino subjacentes ao trabalho desenvolvido nas aulas de língua portuguesa.

3.3.1.1 Procedimentos realizados com o grupo controle

No grupo controle, procuramos intervir o mínimo possível. As aulas foram ministradas pelo professor da turma e assistidas pelas colaboradoras de pesquisa, que procuraram não fazer qualquer comentário durante as aulas. A única intervenção feita foi a de combinarmos as datas, juntamente com o professor da turma, em que seriam aplicadas as produções de texto, as quais corresponderiam, grosso modo, à produção inicial e à produção final. Planejamos as datas das produções de forma que coincidisse com o mesmo período em que foi desenvolvida a sequência didática com o grupo experimental.

Havíamos combinado com o professor que ele solicitaria a produção de texto da mesma maneira que o faz no cotidiano de sua prática docente. O professor solicitou a produção da carta de reclamação, chamando, enfaticamente, a atenção para a existência de alguns elementos estruturais da carta (local, data, vocativo, assinatura). O PC foi solicitado várias vezes pelos alunos, que se mostraram aflitos e afirmavam não saber produzir o texto. O docente se mostrava preocupado e, em alguns momentos, ditou trechos para que os alunos copiassem.

Após a produção da carta de reclamação, aconteceu uma média de 15 aulas em cada turma, até a solicitação do texto que correspondeu à produção final. Por problemas de saúde, o PC faltou durante duas semanas. Temos a seguir a síntese do conteúdo dessas aulas:

Quadro 01 - Síntese das aulas realizadas no grupo controle – 3C

Número da Aula	Conteúdo trabalhado
01	Ortografia
02	Estudo do vocabulário, conforme atividade do livro didático
03	Interpretação de textos, conforme atividade do livro didático
04	Leitura oral de texto presente no livro didático
05	Aplicação de avaliação
06	Comentário sobre as questões de prova
07	Interpretação de textos, conforme atividade do livro didático
08	Estudo do vocabulário, conforme atividade do livro didático
09	Leitura oral de texto presente no livro didático
10	Discussão da uma letra de música, abordando a linguagem poética
11	Elementos da comunicação
12	Produção de um texto dissertativo, com no mínimo 12 linhas, sobre o tema de um texto do livro didático sobre clonagem
13	Acentuação gráfica
14	Acentuação gráfica

Quadro 02 - Síntese das aulas realizadas no grupo controle – 4C

Número da Aula	Conteúdo trabalhado
01	Ortografia
02	Estudo do vocabulário, conforme atividade do livro didático
03	Interpretação de textos, conforme atividade do livro didático
04	Acentuação gráfica
05	Acentuação gráfica
06	Leitura oral, seguida de um resumo escrito do texto lido
07	Leitura oral de texto presente no livro didático
08	Revisão de conteúdos para prova
09	Aplicação de avaliação
10	Comentário sobre as questões de prova
11	Leitura e interpretação de texto e atividades de vocabulário presente no livro didático
12	Leitura e interpretação de texto e atividades de vocabulário presente no livro didático
13	Conceito de frase, oração e período
14	Homônimos e parônimos
15	Acentuação gráfica

Como está evidenciado, pelos conteúdos expostos nos quadros 01 e 02, o professor não fez um trabalho sistemático com produção de texto. As aulas de língua portuguesa aconteceram tendo como parâmetro a sequência do livro didático e tópicos gramaticais isolados.

Ao final do período, que correspondeu ao desenvolvimento das atividades com o grupo experimental, pedimos ao professor que propusesse outra produção de texto, solicitando o gênero carta de reclamação.

Nesta segunda produção, o professor não apresentou modelo a nenhuma das turmas, mas fez uma breve exposição oral sobre os elementos da estrutura da carta, exemplificou alguns motivos que podem levar a uma reclamação: falta de água, energia elétrica, saneamento básico. O professor destacou, também, para os alunos, a importância da acentuação, do uso de letras maiúsculas e da correção ortográfica.

3.3.1.2 Procedimentos realizados com o grupo experimental

No grupo experimental, os encontros foram planejados com a adoção dos princípios da teoria sociointeracionista, uma vez que situamos nosso trabalho em perspectivas teóricas que compreendem a linguagem como instrumento de interação, e não de expressão do pensamento ou como um código. No desenvolvimento das estratégias metodológicas, procuramos nos orientar pelas *sequências didáticas* propostas por Schneuwly; Dolz (2004).

A sequência didática, como já vimos, é uma metodologia de aprendizagem estruturada nas seguintes etapas: apresentação da situação de interação; produção inicial, baseada em uma situação de comunicação que orienta a sequência didática; módulos que levam os alunos a se confrontarem com problemas do gênero, tratados de forma mais particular; e produção final.

A sequência didática, proposta como instrumento para o ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), tem a vantagem de ser sistemática, pois se apresenta como um todo coerente de módulos de atividades, com adaptabilidade em função da diversidade das situações de comunicação e das classes. Os módulos da sequência aplicada junto às turmas do grupo experimental foram planejados de forma a favorecer a apropriação do gênero textual carta de reclamação, principalmente no que concerne aos aspectos referentes às categorias de análise propostas neste estudo.

Consultamos, para a elaboração dos módulos e das atividades propostas em sala de aula, durante a sequência didática adaptada, livros teóricos e didáticos com enfoques voltados para a argumentação e gêneros essencialmente argumentativos (BOISSINOT 1992; BRONCKART 1999; KOCH, 2005). Esse material foi fundamental para a caracterização do gênero e a identificação de seus elementos prototípicos. Planejamos, para os encontros com o grupo experimental, leituras, exposições, debates e exercícios acerca do gênero carta de reclamação, explorando sua estrutura e características, bem como os elementos da argumentação presentes no gênero em estudo.

O primeiro passo para a execução da sequência didática foi a apresentação da situação de interação que seria desenvolvida durante os demais encontros, com a preparação da turma para a elaboração da produção inicial (ver figura 14). Durante a primeira etapa, objetivamos construir as representações da situação de comunicação por meio da produção inicial, bem como a explicitação das atividades de linguagem que seriam objeto de ensino-aprendizagem.

Nesta etapa, foram estabelecidos os seguintes pontos: o conteúdo a ser explorado; o gênero textual a ser usado e o destinatário. Schneuwly; Dolz (2004) chamam atenção especial sobre os conteúdos a serem trabalhados, pois é importante que os alunos se sintam envolvidos com a temática e percebam a importância que tal conteúdo tem na elaboração do texto.

Fig. 12 – Proposta de produção inicial sugerida ao grupo experimental

Com as fortes chuvas que aconteceram em Teresina, nos meses de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam os lugares considerados de risco. Uma das alternativas colocadas pelo prefeito Sílvio Mendes foi a remoção dessas famílias para morarem em bairros mais distantes, considerados mais seguros.

Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando da falta de estrutura da cidade para o enfrentamento das chuvas. Dê sua opinião sobre a posição do Prefeito acerca da remoção das famílias e aponte alternativas de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco.

No enunciado da atividade, objetivamos criar uma situação funcional, na qual os alunos deveriam agir, para a produção da carta de reclamação: os alunos tiveram como objetivo discutir um problema que naquele momento era bastante relevante para toda a cidade e, mais especificamente, para eles – moradores de um bairro com uma infraestrutura bastante precária. Além do mais, toda a população da cidade estava bastante comovida com o desabamento de uma casa, vitimando toda a família, em um bairro vizinho ao deles, conforme noticiado em

vários veículos de comunicação¹³. O tema, portanto, tocava de modo particularmente significativo os interesses daqueles alunos, sendo eles também moradores de áreas de risco.

Procuramos evidenciar a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos, que se materializam por meio de variados gêneros textuais, dentre eles a carta de reclamação. Combinamos também que as cartas produzidas seriam enviadas ao Prefeito.

A produção inicial de uma sequência didática objetivava fazer com que os alunos mostrassem para si mesmos e para o professor as representações e os conhecimentos que têm acerca do gênero textual em evidência. Foi exatamente a partir da análise da produção inicial que definimos mais precisamente os pontos que iriam ser trabalhados nos módulos da sequência didática, desenvolvidos nos encontros seguintes.

Após a produção inicial, seguimos com o planejamento e a execução dos módulos didáticos. Um aspecto importante em relação ao planejamento é o fato de ele ser o tempo todo realimentado e alterado conforme a execução das atividades. Iniciamos os módulos com um planejamento de todos os encontros, mas, no decorrer das atividades, com base no ritmo dos alunos, fizemos muitas alterações.

O quadro 03, a seguir, apresenta uma síntese dos módulos didáticos executados durante a sequência didática. Todas as atividades desenvolvidas estão mais bem detalhadas nos apêndices C e D.

¹³ Um portal de notícias sobre o Piauí veiculou a seguinte notícia: ‘As fortes chuvas que caíram na madrugada desta sexta-feira (23) em Teresina provocaram o desabamento de uma residência na Vila da Paz, zona Sul da Capital. O acidente teria provocado a morte de quatro pessoas da mesma família que residiam na casa, sendo duas delas crianças. Segundo a delegada geral, Hildete Evangelista, o desabamento aconteceu por volta das 4h30. “Estamos aguardando todo o procedimento para remover ao IML e identificar os corpos e promover a perícia no local do acidente”, informou a delegada geral. O superintendente da Defesa Civil no Piauí, Ernande Moura, classificou o desabamento como gravíssimo e afirmou que outras cerca de dez residências estão em situação de risco. “Estamos ainda providenciando uma avaliação completa para identificar os danos reais causados pelas chuvas, mas o local é de extremo risco”, contou. Ele ressaltou que essas famílias vizinhas da casa que desabou, na madrugada de hoje, já estão sendo retiradas e removidas para conjuntos da Prefeitura. Dois caminhões de mudanças já estão no local para fazer o transporte dos móveis dessas famílias. Ernande salientou que o local é de extremo risco, tendo em vista que está situada próximo a um barranco muito alto e ainda existe um grande acúmulo de lixo. “Isso contribuiu para o acúmulo de água das chuvas e desabamento do barranco”, explicou. (Portal www.acessepiaui.com.br, acessado dia 23/02/2007)

Quadro 03 - Síntese dos módulos didáticos desenvolvidos, nas turmas do grupo controle, no decorrer da sequência

Nº	OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO
01	Reconhecer os elementos prototípicos da estrutura do gênero textual carta de reclamação, contrapondo-os com outros gêneros epistolares.	Elementos da estrutura composicional da carta, nas categorias abertura, corpo e encerramento.	Apresentação, em transparências, de algumas cartas produzidas na produção inicial. Elaboração um quadro-síntese, juntamente com os alunos, elencando todos os elementos estruturais da carta encontrados nos exemplares mostrados. Discussão sobre a implicação da ausência de alguns elementos prototípicos para constituição do gênero textual
02	Discutir sobre a adequação da linguagem e tipo de interlocutor do gênero em estudo.	Adequação da linguagem ao interlocutor	Apresentação, em transparências, de cartas produzidas por eles na produção inicial. Discussão sobre os efeitos de sentido provocados a partir da seleção lexical utilizada. Discussão sobre as representações que temos dos nossos interlocutores.
03	Reconhecer e utilizar mecanismos de articulação entre orações e períodos.	Articuladores discursivo-argumentativos. Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores discursivo-argumentativos utilizados nas cartas da produção inicial.	Divisão da turma em grupos para a realização de um jogo (frases em um envelope, cortadas em tarjetas e misturadas, para serem organizadas e coladas em uma folha; algumas delas contendo articuladores argumentativos que permitirão a articulação entre as frases soltas para a formação de períodos). Em seguida, os alunos deverão identificar a relação estabelecida entre as frases. Elaboração de um quadro-síntese, juntamente com os alunos fazendo a correlação entre o articulador encontrado e a relação estabelecida entre orações, períodos e/ou parágrafos
04	Reconhecer os elementos constitutivos da carta de reclamação, a partir da análise de um texto de referência. Identificar os articuladores discursivo-argumentativos, as marcas de modalização e as estratégias de desenvolvimento do tema e continuidade tópica, na carta referência;	Articuladores argumentativos. Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores argumentativos; Identificação da tese refutada, tese proposta e do processo argumentativo; Modalizadores mais comuns na construção da argumentação;	Leitura de uma carta de reclamação enviada ao jornal Folha de São Paulo; Discussão sobre os sentidos estabelecidos pelos articuladores discursivo-argumentativos e modalizadores presentes na carta analisada; Identificação de trechos da carta em que há a solicitação e a reclamação
05	Exercitar elaboração de argumentos em defesa de um ponto de vista; Discutir algumas estratégias argumentativas: articuladores, modalizadores e continuidade tópica.	Tese refutada, tese proposta e processo argumentativo Argumentos em defesa de um ponto de vista; Elementos constitutivos da argumentação.	Sondagem sobre os temas que podem gerar uma carta de reclamação; selecionando três desses temas para aprofundar a discussão; Elaboração de teses contrárias e favoráveis aos temas selecionados; Construção de argumentos com base nas estratégias argumentativas. Elaboração de um esquema argumentativo.

06	Fazer uma lista de constatação da aprendizagem sobre carta de reclamação Reescrever as cartas da produção inicial; Verificar as aprendizagens dos módulos anteriores	Reescrita da produção inicial;	Retomada das discussões sobre as características da carta de reclamação; Entrega das cartas da produção inicial; Formação de duplas para que um leia e carta do outro e discutam alterações; Reescrita, individual, da carta da produção inicial.
07	Discutir algumas estratégias argumentativas; Identificar tais estratégias em textos de referência;	Estratégias argumentativas; Consistência dos argumentos; Defeitos em trechos argumentativos, provocados pelo uso inadequado dos articuladores.	Comparação entre as cartas da produção inicial com as cartas da segunda versão, selecionando trechos produzidos pelos próprios alunos para ilustrar os tópicos do conteúdo; Identificação, em trechos das próprias cartas e em textos de referência, das estratégias argumentativas estudadas;
08	Regatar as constatações em relação aos elementos caracterizadores da carta de reclamação, com base nas discussões feitas nos encontros anteriores. Discutir o tema a ser desenvolvido na produção final	Elementos caracterizadores da carta de reclamação, no que se refere aos aspectos estruturais e discursivo-argumentativos.	Demonstração dos itens do conteúdo em textos de referência e em textos produzidos pelos alunos
09	Propor a escrita da produção final	Carta de reclamação	Leitura da proposta de redação; Discussão sobre a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos; Exploração da temática

Por fim, após a execução das atividades planejadas para o grupo experimental, propusemos a produção final, conforme a figura 13.

Fig. 13 – Proposta de produção final sugerida ao grupo experimental

Um dos problemas que os moradores da Vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. Esse problema torna-se grave, pois, para ter acesso aos ônibus, os moradores necessitam se deslocar para BR 343, percorrendo uma distância aproximada de 01 quilômetro. Há a alegação de que não há número de passageiros suficiente para compensar o percurso e que as ruas da vila são muito ruins para o tráfego dos ônibus.

Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando desse problema e solicitando providências. Dê sua opinião e sugira alternativas para a questão.

A seleção do tema da produção final surgiu, inicialmente, a partir de uma conversa com a presidente da Associação de Moradores do Bairro. Ela afirmou que já havia mandado duas solicitações para a Prefeitura, mas não havia sido atendida. Após a conversa com a presidente da associação, levamos a questão para as duas turmas e constatamos que este era realmente um transtorno para os moradores daquela comunidade.

É importante destacar que a concepção de linguagem de base sociointeracionista guiou o nosso procedimento teórico-metodológico. Procuramos, então, instaurar em sala de aula um clima de produção textual interativa e co-participativa (em algumas atividades os alunos trabalharam em pares), mas que situasse o pesquisador como principal mediador.

3.4 A constituição do *corpus*

O *corpus* coletado compõe-se dos questionários aplicados junto aos sujeitos, de noventa e seis textos produzidos (anexo A), em momentos distintos, nas salas de aula das quatro turmas e das anotações da pesquisadora e das colaboradoras de pesquisa.

Os questionários tiveram como objetivo principal investigar os eventos de letramento de que os sujeitos participam, para relacionarmos à qualidade dos textos produzidos. Contemplaram também questões relativas ao histórico escolar e à situação laboral dos sujeitos, para que pudéssemos traçar um perfil mais fidedigno desses sujeitos.

As anotações das colaboradoras de pesquisa objetivavam registrar os conteúdos trabalhados pelo PE e pelo PC e suas estratégias didáticas.

Como a produção textual foi realizada em situação “normal” de sala de aula, recolhemos os textos de todos os alunos presentes nos momentos de escrita, mas, ao submetermos o material obtido aos critérios metodológicos de nossa pesquisa, selecionamos apenas os textos dos alunos integrantes dos grupos controle e experimental que estiveram presentes nos dois momentos de escrita.

Desse modo, o *corpus* de análise consta de dois textos produzidos por cada um dos sujeitos dos grupos experimental e controle, os quais foram digitados com a transcrição fiel da escrita de cada produtor, preservando-se inclusive os ditos *erros ortográficos*, na perspectiva da gramática normativa. O total de noventa e seis textos compôs o corpus para verificação de nossas hipóteses.

Os textos produzidos pelos sujeitos foram submetidos à seguinte codificação: número do aluno, bloco e grupo. Por exemplo: **013C** representa o aluno número um, matriculado no terceiro bloco do grupo controle, onde **01** indica a numeração do aluno, **3** indica que o sujeito é aluno do terceiro bloco e **C** corresponde ao grupo controle.

3.5 Procedimentos de análise

A investigação aqui proposta parte das observações de um fenômeno particular, a apropriação de elementos caracterizadores do gênero textual carta de reclamação, aspectos referentes aos elementos estruturais e à argumentatividade, em textos produzidos por alunos do ensino fundamental da educação de jovens e adultos matriculados em duas escolas públicas do município de Teresina, para, a partir das regularidades verificadas, avançar em direção a uma generalização, o que caracteriza a adoção do método indutivo.

Inicialmente, procuramos identificar a utilização dos elementos estruturais caracterizadores do gênero textual carta de reclamação; dos articuladores discursivo-argumentativos, dos modalizadores e da continuidade tópica por todos os alunos na primeira versão de seus textos, para, em seguida, calcularmos a frequência das ocorrências e dos elementos mais utilizados.

Após a segunda versão, adotamos o mesmo procedimento de análise para possibilitar uma análise comparativa das ocorrências verificadas dentro de cada grupo e entre os dois grupos, com o objetivo de começarmos a análise qualitativa.

Outros aspectos que serão submetidos à análise são a relação entre os eventos de letramento de que os sujeitos participam e a qualidade dos textos produzidos. Em outras palavras, verificaremos se uma maior inserção em eventos de letramento acarreta melhores textos, ou seja, uma maior apropriação do gênero em estudo.

A análise das duas versões produzidas por cada um dos alunos dos grupos, controle e experimental, segue procedimentos quantitativos e qualitativos. Inicialmente, procuramos identificar, como categoria da primeira hipótese, os elementos constituintes da estrutura do gênero carta de reclamação.

Como categorias referentes à segunda hipótese, isto é, os aspectos discursivo-argumentativos, verificamos os articuladores argumentativos e as relação discursivas estabelecidas por estes, as modalizações e a continuidade tópica. Para isso, avaliamos os dados das produções em cada grupo, comparamos entre si e entre os dois grupos.

Por fim, como última hipótese, verificamos os eventos de letramento de que os alunos participam, objetivando fazer uma relação entre tais eventos e a qualidade dos textos produzidos.

Desse modo, propusemos o seguinte modelo de análise para o gênero carta de reclamação:

Fig.14 – Modelo de análise da carta de reclamação

Carta de Reclamação	Situação Comunicativa	Modelo de argumentação (construído/mais construído)	ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DO GÊNERO	
			ESTRUTURAIS	DISCURSIVO-ARGUMENTATIVOS
	Propósito comunicativo		Cabeçalho Vocativo Saudação Constatação Inicial Problematização Reivindicação Pré-encerramento Despedida Assinatura	Desenvolvimento do tema; Continuidade tópica; Articuladores discursivo-argumentativos; Relações discursivas estabelecidas pelos articuladores; Modalizações

Para a demonstração dos resultados dessa etapa, os dados foram quantificados e, posteriormente, digitados no Microsoft Excel 2003, o que facilitou a construção das tabelas, as quais serão apresentadas no próximo capítulo.

Já os procedimentos de análise e discussão foram iniciados com a avaliação dos textos produzidos na situação inicial pelos alunos do grupo controle, a fim de compararmos com os produzidos pelo grupo experimental. Prosseguimos, analisando não só a produção final deste último grupo, mas também sua primeira produção para estabelecermos uma comparação e avaliarmos os possíveis avanços dos alunos na apropriação do gênero carta de reclamação.

Por fim, partimos para nossa última hipótese, de caráter qualitativo. Nessa etapa, selecionamos cartas de ambos os grupos, produções inicial e final, a fim de verificarmos a relação entre a participação em eventos de letramento e a apropriação do gênero textual carta de reclamação.

CAPÍTULO 4

LEITURA INTERPRETATIVA DOS DADOS: APLICAÇÃO DE UMA PROPOSTA DE ANÁLISE PARA O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO E IMPLICAÇÕES DO LETRAMENTO NA APROPRIAÇÃO DESTE GÊNERO

Neste capítulo, apresentamos a análise e a discussão dos dados coletados no decorrer deste estudo com o objetivo de comprovar ou refutar as hipóteses que orientam a pesquisa: *i*) cartas de reclamação, produzidas em um contexto de produção estruturado a partir de sequências didáticas escolares, apresentam uma estrutura mais próxima do modelo prototípico de carta; *ii*) ao longo do processo, na análise das produções de cada um dos grupos, observar-se-á, no grupo experimental, o uso mais apropriado dos elementos estruturais do gênero em estudo; *iii*) após o desenvolvimento da sequência didática, ao se contraporem os textos produzidos pelos dois grupos, verificar-se-á, com base no uso de articuladores argumentativos, na manutenção da continuidade tópica, e no uso dos modalizadores, a instauração de uma maior força argumentativa nos textos escritos pelos participantes do grupo experimental em contraposição aos escritos pelos participantes do grupo controle; *iv*) independente da instrução escolar, os sujeitos que participam de um número maior de eventos de letramento produzem textos mais próximos do modelo prototípico de carta de reclamação.

4.1 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos estruturais

Partimos, nesta pesquisa, do pressuposto de que os gêneros se estabilizam por meio das categorias estruturais que lhes são prototípicas e consideramos que um gênero textual é caracterizado por formas linguísticas estáveis e convencionais que correspondem a situações de comunicação precisas. Para Schneuwly; Dolz (2004), os gêneros textuais podem ser comparados a um "mega-instrumento", utilizado pelos interlocutores nas diferentes situações de linguagem e definido por três dimensões: a) os conteúdos veiculados; b) a estrutura comunicativa comum aos textos pertencentes ao gênero; c) a configuração específica das unidades linguísticas que compõem o texto.

Nesse sentido, buscamos analisar, como primeiro objetivo deste estudo, o processo de apropriação do gênero carta de reclamação, no que se refere aos seus elementos estruturais, por alunos do 3º e 4º blocos do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos, participantes e não-participantes de uma sequência didática.

O modelo de carta de reclamação aqui apresentado é formado por alguns elementos característicos dos demais gêneros epistolares, constituídos por três categorias maiores: abertura, corpo e encerramento.

As três categorias constituintes da carta de reclamação se desdobram nos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo, saudação (MACEDO, 1999; SILVA, 2002), constatação inicial – dados e ponto de vista; argumentos + problematização (BRONCKART, 1999); resolução + reivindicação (MACEDO, 1999) e conclusão-avaliação (BRONCKART, 1999), pré-encerramento, despedida e assinatura (MACEDO, 1999; SILVA, 2002).

Acrescentamos também a categoria disposição tipográfica, que, conforme Boissinot (1992), é uma das categorias constituintes dos índices de organização textual. Os índices de organização textual são formados pela disposição tipográfica, progressão temática, conectores argumentativos e procedimentos retóricos, sendo responsáveis, conforme o autor, pela orientação do texto. A disposição tipográfica, para Boissinot (1992), está associada à distribuição formal dos blocos de informações no texto, e a progressão temática, ao desenvolvimento do tema de modo linear ou não¹⁴.

Nas análises feitas por Boissinot (1992), a disposição tipográfica somente é considerada na dimensão dos parágrafos. Além deste aspecto, consideramos como disposição tipográfica a disposição espacial adequada dos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura, pois, conforme discutimos no Capítulo 2, estes elementos exercem funções importantes no gênero em estudo nesta pesquisa.

Alguns autores, como Maingueneau (2002), consideram alguns itens como elementos paratextuais. Para este autor, em específico, paratexto é o conjunto de fragmentos verbais que acompanham o texto propriamente dito; pode tratar-se de unidades amplas (prefácios, textos figurando na capa etc.) ou unidades reduzidas: um título, uma assinatura, uma data, um intertítulo, uma rubrica, notas de rodapé ou comentários na margem das páginas.

Consideramos, porém, que os elementos cabeçalho, vocativo, saudação, despedida e assinatura não podem ser somente “fragmentos que acompanham o texto propriamente dito”.

¹⁴ Na organização da análise deste estudo, a disposição tipográfica será discutida neste item, e a progressão temática será focalizada no item seguinte (4.2).

Eles fazem parte do gênero carta de reclamação e a adequada disposição desses elementos colabora para a estabilidade deste gênero.

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. É nestas categorias que encontramos as marcas de argumentação, cuja discussão será feita a partir da próxima seção.

Conforme discutido no item 2.4.1, o caminho percorrido para estabelecer as categorias acima explicitadas partiu das reflexões presentes em Boissinot (1992), Bronckart (1999), Macedo (1999) e Silva (2002).

Partimos da hipótese de que os textos dos alunos participantes do grupo experimental apresentariam maior frequência dos elementos estruturais em comparação com os textos dos alunos integrantes do grupo controle. Procedemos à discussão dos dados, apresentando os resultados verificados em cada um dos grupos, para, então, compará-los.

4.1.1 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação nas produções textuais dos alunos do grupo *controle*

As atividades do grupo controle foram conduzidas pelo próprio professor da turma, acompanhado de duas alunas colaboradoras da pesquisa, conforme já explicitado na Metodologia. A única intervenção que fizemos foi combinar com o professor o gênero que deveria ser solicitado e a data em que deveriam ser feitas as produções iniciais e finais, doravante PI e PF, respectivamente.

Iniciamos a análise examinando os elementos referentes à estrutura do gênero carta de reclamação. Os resultados estão sintetizados na tabela 05, demonstrando o total de textos em que foram registradas as ocorrências, ou seja, o total de alunos que fizeram uso dos seguintes elementos: cabeçalho, vocativo, saudação, constatação inicial, argumentação/problematização, resolução/ reivindicação, conclusão/ avaliação, pré-encerramento, despedida e assinatura.

Tabela 05 - Elementos estruturais presentes nas PI e PF do grupo controle

G	Abertura						Corpo da carta						Encerramento				Disposição Tipográfica					
	C		V		S		CI		AP		RR		CA		PE		D		A			
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
3CPI	9	90	10	100	0	0	9	90	7	70	7	70	2	20	7	70	8	80	9	90	10	100
3CPF	7	60	9	90	3	30	10	100	6	60	5	50	3	30	7	70	7	70	10	100	9	90
4CPI	6	50	12	100	1	8	12	100	7	58	10	83	4	33	7	58	2	16	10	83	10	83
4CPF	6	50	12	100	0	0	12	100	9	75	8	66	5	41	8	66	10	83	12	100	9	75

Legenda:

G – Grupo

C – Cabeçalho

V – Vocativo

S – Saudação

CI – Constatação inicial

AP – Argumentação/ Problematização

RR – Resolução/ Reivindicação

CA – Conclusão/ Avaliação

PE – Pré-encerramento

D – Despedida

A – Assinatura

FA – Frequência Absoluta

Na tabela 05, podemos verificar que:

i) os alunos do grupo controle ou não apresentaram variação significativa no uso dos elementos da carta, bem como da disposição tipográfica, ou apresentaram um decréscimo, em relação à PI;

ii) na disposição tipográfica das PI, nos 3º e 4º blocos, o grupo controle obteve 100% e 75%, respectivamente, ao passo que nas PF obteve 90% e 83%, ou seja, houve também um decréscimo no uso;

iii) na abertura da carta, os elementos vocativo e cabeçalho nas PF do 3º bloco foram menos utilizados, ao passo que no 4º bloco foram mantidos os mesmos percentuais;

iv) o elemento saudação, também constituinte da abertura da carta, teve seu maior percentual na PF do 3º bloco, porém, conforme será ilustrado nesta seção, no exemplo (01), foi usado, no gênero em questão, de forma inadequada.

v) no corpo da carta, com exceção da constatação inicial, as outras categorias obtiveram um baixo percentual, destacando-se a conclusão/avaliação com variação de 20% a 41%.

vi) no encerramento da carta, destaca-se o elemento despedida, com variação de 16% e 83% nas PI e PF do 4º bloco, respectivamente.

Conforme os dados da tabela 05, constatamos que os alunos do grupo controle apresentaram uma pequena variação no uso dos elementos estruturais ou decréscimo. Para ilustrar, vejamos um caso de uso do cabeçalho: 3C PI = 90% e PF = 60%. Tal variação leva-nos a inferir que o uso do cabeçalho (local e data) por parte dos alunos na PI, pode ser atribuído, principalmente, à explicitação do modelo de carta feita pelo docente no momento da produção inicial e não à apropriação de fato desta categoria.

Vejamos um exemplo de um aluno do 4º bloco do grupo controle: (1) “olá lurdinha tudo bem espero que sim”¹⁵ (074C-PI). Conforme o trecho transcrito, o aluno usou o vocativo e a saudação inicial, respeitando a disposição tipográfica prototípica dos gêneros epistolares. Entretanto, a forma de se referir ao interlocutor a quem é feita a solicitação – neste caso, a diretora da escola – é inadequada, uma vez que em cartas de reclamação espera-se uma linguagem mais formal e uma relação de distanciamento com o interlocutor. Outro aspecto diz respeito ao tipo de saudação inicial que é muito comum em cartas pessoais, mas em cartas de reclamação torna-se inadequado, conforme ilustrado em (1).

No exemplo (2), identificamos outra inadequação:

(2) - Olha Professora Eva a quir na sala de aula estamos sendo projidicado, porque falta alguns professor, como o de inglês, já estamo com quais um mês que estamos estudando e este professor nunca apareceu a qui (104C-PI).

Como vemos, no exemplo (2), o aluno faz uso de marcador discursivo ‘olha’, de natureza imperativa e predominantemente fática. O escrevente procura na escrita do seu texto fazer presente o seu interlocutor. Ele o convoca, interpela-o, enfim, incita-o a participar da interlocução. Pode-se recuperar o efeito discursivo dessa intenção na abertura dos enunciados, encabeçados pelo marcador discursivo *olha, olhe*: o escrevente deseja instigar a atenção e o envolvimento do destinatário para o que vai ser anunciado. Entretanto, o uso deste tipo de marcador é mais característico de gêneros que utilizam uma linguagem mais informal, tais como cartas pessoais, sendo inadequado para o gênero em estudo.

¹⁵ Lembramos que os textos foram digitados observando-se, fielmente, a escrita dos sujeitos participantes da pesquisa.

Os dois exemplos discutidos acima ilustram que os sujeitos conhecem e fazem uso das categorias constituintes dos gêneros epistolares. Vemos que os alunos do grupo controle até fazem adequadamente a disposição tipográfica dos elementos que constituem a carta de reclamação, mas não conseguem adequar o registro usado aos propósitos da carta e ao interlocutor.

Com relação ao corpo da carta, um número significativo de alunos demonstrou dificuldades com os elementos Resolução/Reivindicação e Conclusão/Avaliação. Essas categorias, que constituem o corpo da carta, são de grande importância para o propósito do gênero em foco, é exatamente no corpo da carta que o propósito comunicativo é explicitado, bem como a argumentação é construída.

A respeito do encerramento da carta um aspecto que se destaca relaciona-se com a categoria despedida, uma vez que no 4º bloco há avanço significativo da PI para PF.

No que diz respeito à disposição tipográfica, assim como a maioria dos elementos da abertura, corpo e encerramento da carta, também há a evidência de que os alunos do grupo controle de fato não se apropriaram dessas categorias textuais: nas PI foi maior o percentual de alunos que usou adequadamente os elementos da disposição tipográfica. Este dado nos deixou um tanto perplexos, pois evidenciou que os produtores da carta de reclamação, alunos do grupo controle, ao fazerem uso de alguns elementos constituintes do gênero em estudo o fizeram com muitas dúvidas, levantando, certamente, hipóteses sobre a adequação desses elementos, e, após três meses de aula, deixaram de usá-los.

Um aspecto que foge um pouco das categorias aqui discutidas, mas que merece ser comentado refere-se ao destinatário das cartas produzidas pelos sujeitos do grupo controle: mais de 50% escolhem a vice-diretora da escola, o que se explica pelo fato de a destinatária da carta estar todos os dias na escola e, pelo que pudemos observar, é uma pessoa acessível, que está frequentemente pelos corredores. A função sociocomunicativa do gênero em estudo pode ficar completada, pois o aluno reproduz a perspectiva de que a escrita na escola tem como principal função exercitar a escrita. Pensamos que o processo de aprendizagem da escrita deve ser visto como a construção de uma nova prática social que se torna uma atividade discursiva autônoma.

4.1.2 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação nas produções textuais dos alunos do grupo experimental

Nesta seção serão apresentados os dados presentes nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental. Os alunos deste grupo tiveram suas atividades de produção de texto estruturadas por meio de sequências didáticas. Além disso, no intervalo entre as duas produções – PI e PF – foram desenvolvidos os módulos didáticos, conforme já explicitado na Metodologia.

Na tabela 06, a seguir, há a demonstração dos números dos elementos usados pelos alunos do grupo experimental nas duas produções.

Tabela 06 - Elementos estruturais presentes nas PI e PF do grupo experimental

G	Abertura						Corpo da carta						Encerramento				Disposição Tipográfica					
	C		V		S		CI		AP		RR		CA		PE		D		A		FA	%
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%				
3EPI	1	9	8	73	1	9	9	82	8	73	7	64	5	45	1	9	1	9	1	9	2	18
3EPF	8	73	11	100	0	0	11	100	11	100	11	100	6	55	10	91	9	82	10	91	8	73
4EPI	6	40	11	73	2	13	13	87	12	80	11	73	4	27	4	27	2	13	2	13	4	27
4EPF	15	100	15	100	0	0	15	100	15	100	12	80	11	73	12	80	13	87	14	93	15	100

Legenda:

G - Grupo

C - Cabeçalho

V - Vocativo

S - Saudação

CI - Constatação inicial

AP - Argumentação/ Problematização

RR - Resolução/ Reivindicação

CA - Conclusão/ Avaliação

PE - Pré-encerramento

D - Despedida

A - Assinatura

FA - Frequência Absoluta

Na tabela 06, podemos verificar que:

i) os dados referentes ao grupo experimental evidenciam um significativo acréscimo no uso de quase todos os elementos;

ii) na abertura da carta, com exceção da saudação inicial, os elementos apresentam aumento expressivo na produção final;

iii) no corpo da carta, todos os elementos tiveram um aumento significativo, sendo que no 3º bloco o aumento foi o menos expressivo: 45% e 55% na PI e PF, respectivamente;

iv) no encerramento da carta, todos os elementos se apresentaram em maior número na PF;

v) 100% dos alunos do 4º bloco e 73% dos do 3º bloco utilizaram adequadamente a disposição tipográfica.

Os dados demonstram que houve um acréscimo no uso de todos os elementos estruturais. Esse aspecto confirma que as categorias eleitas como constituintes da carta de reclamação podem ter sua aprendizagem facilitada por meio das atividades desenvolvidas na sequência didática.

A saudação inicial, conforme Silva (2002), é um espaço de negociação com o interlocutor, mediante estratégias interativas, que, geralmente, traduzem uma atitude de intimidade. Porém tal intimidade não é adequada ao contexto comunicativo de cartas de reclamação. Na PI, verificamos que 9% e 13% dos alunos do 3º e 4º bloco, respectivamente, usaram a saudação na abertura da carta, conforme pode ser visualizado no exemplo: **(03)** “olá prefeito” **(043E-PI)**. Já nas produções finais nenhum dos alunos fez uso da saudação inicial.

No corpo da carta, os textos produzidos na PF tiveram o uso aumentado das categorias: constatação inicial, argumentação/problematização, resolução /reivindicação. Convém ressaltar que nas duas primeiras o percentual foi de 100%, e na terceira, de 80%.

Em relação à disposição tipográfica, verificamos que na PI somente 18% dos alunos fazem a adequada disposição dos elementos da carta. Vemos, a seguir, um dos textos em que o aluno não faz uso de nenhuma das convenções tipográficas do gênero carta de reclamação.

(04) Quero enformar ao senhor
 Prefeito desta cidade
 Senhor silvio mendes
 Que os acontecimentos das chuvas
 Agora que estão começando
 E já ouvimos falar de varias tragerdia
 De a contecimentos como quedas de casas
 Ruas alagadas, buracos nas estradas etc.
 Gostaríamos que o senhor como
 Prefeito desta cidade
 Tomasse por gentileza uma imediata
 Providencia.
 Antes que aconteça mais algo de grave como acidentes ou mesmo mertes.
 Envio esta carta a prefeitura municipal de Teresina:

Obrigado! **(064E - PI)**

O texto transcrito no exemplo (04) foi escrito por um aluno do 4º bloco, no contexto da PI. É possível vermos que o aluno organiza as informações como se estivesse compondo versos, fazendo um poema. No exemplo (04), além da inadequação no quesito disposição tipográfica, há outros problemas, referentes às outras hipóteses, que serão discutidos nas próximas seções.

O mesmo aluno que produziu o texto exposto no exemplo (04) escreveu, na PF, o texto apresentado no exemplo (05), a seguir.

(05) Teresina 14 de junho de 2007
 “Senhor Prefeito Silvio Mendes
 Venho apresentar o problema de não ter em meu bairro, uma linha de ônibus coletivo circulando em nossa comunidade. Aqui na Vila Nossa senhora da quia. Esse problema se agrava a cada dia qui passa. Por que o percurso de onde moramos, até chegarmos na parada de ônibus é mais ou menos 1 km de distância. Aqui, “Senhor Silvio tem, velhinhos, gestantes e crianças que precisam de condução de transportes para se locomoverem. Para colégio p/ hospital ou mesmo para o Banco. Aqui em nossa comunidade tem mais de 750 famílias, precisamos de ônibus é um direito nosso. E nossa comunidade e grande.
 Em teresina quase todos os bairros e comunidade tem ônibus.
 Por que só a nossa não tem?
 Tome providencia.
 Atenciosamente
 xx¹⁶ **(064E – PF)**.

Percebemos que o aluno faz a adequada disposição tipográfica, além de apresentar com clareza a constatação inicial: *“o problema de não ter em meu bairro, uma linha de ônibus coletivo circulando em nossa comunidade. Aqui na Vila Nossa senhora da quia”*. Em seguida, o aluno apresenta os argumentos, seguidos de um questionamento, em defesa da constatação evidenciada no trecho: *Esse problema se agrava a cada dia qui passa. Por que o percurso de onde moramos, até chegarmos na parada de ônibus é mais ou menos 1 km de distância ... Por que só a nossa não tem?*. Por último, faz sua reivindicação: *Tome providencia*. Comparando os exemplos (04) e (05), fica evidenciado que o aluno apresentou uma significativa evolução não somente em relação à adequada disposição tipográfica, mas em todos os elementos constituintes da carta.

¹⁶ A utilização do código ‘xx’ indica que aluno fez uso da assinatura ao final da carta.

4.1.3 Aspectos estruturais do gênero textual carta de reclamação presentes nos textos dos alunos dos grupos controle e experimental

Nas duas seções anteriores, discutimos, separadamente, os dados e os resultados verificados nos textos dos alunos dos grupos controle e experimental. Pretendemos, nesta seção, comparar os resultados dos dois grupos, observando os aspectos apreendidos pelos grupos e a interferência das condições de produção nos resultados. Para isso, agrupamos todos os dados na tabela 07.

Tabela 07 - Elementos estruturais presentes nas PI e PF dos grupos controle e experimental

G	Abertura				Corpo da carta								Encerramento				Disposição Tipográfica					
	C		V		S		CI		AP		RR		CA		PE		D		A		FA	%
	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%	FA	%		
3CI	9	90	10	100	0	0	9	90	7	70	7	70	2	20	7	70	8	80	9	90	10	100
3CF	7	70	9	90	3	30	10	100	6	60	5	50	3	30	7	70	7	70	10	100	9	90
3EI	1	9	8	73	1	9	9	82	8	73	7	64	5	45	1	9	1	9	1	9	0	0
3EF	8	73	11	100	0	0	11	100	11	100	11	100	6	55	10	91	9	82	10	91	8	73
4CI	6	50	12	100	1	8	12	100	7	58	10	83	4	33	7	58	2	16	10	83	9	75
4CF	6	50	12	100	0	0	12	100	9	75	8	66	5	41	8	66	10	83	12	100	10	83
4EI	6	40	11	73	2	13	15	100	12	80	11	73	4	27	4	27	2	13	2	13	4	27
4EF	15	100	15	100	0	0	13	87	15	100	12	80	11	73	12	80	13	87	14	93	15	100

Legenda:

- G – Grupo
- C – Cabeçalho
- V – Vocativo
- S – Saudação
- CI – Constatação inicial
- AP – Argumentação/ Problematização
- RR – Resolução/ Reivindicação
- CA – Conclusão/ Avaliação
- PE – Pré-encerramento
- D – Despedida
- A – Assinatura
- FA – Frequência Absoluta

Analisando a tabela 07, podemos concluir, em geral, que nos textos dos participantes do grupo controle não houve mudanças no uso dos elementos estruturais da carta de reclamação no intervalo de tempo entre a PI e a PF.

Em relação ao uso da saudação, conforme vimos no exemplo (1), discutido anteriormente, o que aconteceu em alguns casos foi a transposição de saberes sobre cartas pessoais para o gênero carta de reclamação, gerando uma inadequação na forma de interagir com o interlocutor, com o tema e com a própria situação comunicativa. Vejamos um exemplo

de um texto produzido por um sujeito do grupo controle, ilustrando o uso da saudação: **(06)** ‘Oi tudo bem Querida diretora?’ **(073C - PF)**.

No exemplo (06), fragmento de um texto da PF do grupo controle, o aluno usa as expressões *oi* e *querida*, que não fazem parte do ritual epistolar de cartas de reclamação.

Os dados da tabela acima repetem a tendência verificada nas turmas do grupo controle em relação ao grupo experimental. Ou seja, os sujeitos não-participantes da sequência didática não apresentaram evolução na aprendizagem dos elementos estruturais da carta de reclamação. Numa perspectiva inversa, o que aconteceu foi um decréscimo no uso da maioria dos elementos nos textos dos sujeitos do grupo controle.

A grande maioria dos alunos do grupo experimental passou a usar todos os elementos estruturais e a fazer a adequada disposição tipográfica de tais elementos. Podemos ilustrar nossa constatação com os exemplos (07) e (08).

(07) - e muito trite por que tem bairros aqui em Teresina que não porde da uma chuva desarpa para muita família muitas pessoas morrem e eu queria que o prefeito olhace para es família desabrigadas para taomar providencia da uma alternativa de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco. prefeito e muito triste a pessoas esta somido e acorda de baixo de uma tragedia por riso eu peso para você olhe para nois prisipamete para aquelas família desabriga. **(013E – PI)**.

(08) Teresina 14 de Junho de 2007

Senhor Exelentissimo Prefeito

Venho solicitar ao senhor encarecidamente sobre o assunto que necessitamos urgentemente de Transporte Coletivo na Vila da Guia pois precisamos dele para nossa locomoção com o exemplo de casa para a escola pois precisamos desse transporte rapidamente

Mas para que o senhor mande colocar a rota de ônibus na Vila da Guia tambem precisa ajeitar as ruas que estão munto precarias precisando de asfaltos pois assim ficaria melhor para a localização do ônibus pela vila.

Essa rota de ônibus ajudaria a vida de muitas pessoas como a de estudantes idoso gestantes criacas e etc... pois como o senhor é um prefeito de responsabilidade vai corresponder urgêntimente a o meu pedido e muito obrigado pela sai atenção
xxx **(013E - PF)**.

Como vemos, no exemplo (07), da PI, o sujeito não faz uso de nenhum dos elementos da abertura nem do encerramento. Em relação ao corpo da carta, faz um relato um tanto confuso e finaliza com a solicitação.

Já na PF, transcrita no exemplo (08), produzida pelo mesmo aluno, participante da sequência didática, apresenta melhor distribuição das informações, configurando também

melhor organização textual, apesar de o texto ainda apresentar alguns problemas no uso das normas gramaticais. Verificamos que, após as atividades de intervenção didática, estruturadas por meio da sequência didática, houve um significativo avanço na aprendizagem do gênero textual estudado.

Analisando, agora, dois textos produzidos por alunos do grupo controle (09) e (10), verificamos um movimento inverso, ou seja, na PI o aluno teve um melhor desempenho que na PF.

(09) Teresina

Sr. Prefeito

Nós moradores da Avenida Odilom Araújo, queremos reclamar ao senhor da falta de limpeza nas ruas, muitos lixos espalhados nas calçadas os calçamentos mal colocados, os depósitos de lixo abertos e o odor muito forte.

Não estamos mais aguentando isso e por causa desses problemas, nós moradores vinhamos a fazer esta carta e também que a coleta de lixo da prefeitura municipal, em vez de limpar faz e sujar mais as ruas de Teresina.

E queremos que a coleta de lixo seja mais organizada. e que em vez de sujar que limpe as ruas de Teresina.

Atenciosamente: xxx **(013C – PI)**.

(10) Carta de reclamação

Sr. diretora quero fazer-lhe uma reclamação sobre a falta de educação dos alunos na sala de aula, os alunos não estão respeitando os professores ficam a aula inteira jogando papel uns nós outros. fazendo bagunça do começo ao fim das aulas. não sabem se comunicar uns com os outros vivem dizendo palavrão na sala e gritando mas alto do que professor, semana passada um aluno jogou papel na professora enquanto ela estava escrevendo ela se virou imediatamente e perguntou quem tinha jogado papel nas costas dela e o aluno que tinha jogado o papel nela ficou calado e ninguém da sala falou nada só que a professora muito irritada colocou a sala inteira de castigo e não deixou ir para o recreio e isto não é justo pois ele sempre faz isto com os professores e nos e que levamos toda a culpa e por isto estamos mandando essa carta de reclamação para ver se melhora esta situação por que isto é grave, muito grave mesmo

Obrigado por sua atenção

A escola agradece!!!

Xxx **(013C - PF)**.

Vemos, no exemplo (09), a PI de um aluno do 3º bloco do grupo controle. A carta é dirigida a uma autoridade com poderes para resolver o problema colocado e se trata do prefeito da cidade – alguém pouco acessível. Com exceção da data, o aluno usa adequadamente todos os elementos da abertura e do encerramento da carta. No corpo da carta, ele apresenta a constatação inicial *‘falta de limpeza nas ruas, muitos lixos espalhados nas calçadas os calçamentos mal colocados, os depósitos de lixo abertos e o odor muito forte’*. Posteriormente, argumenta por meio de justificativas, reforçando a importância do que está pleiteando. Por fim, reivindica uma melhor organização da coleta de lixo no seu bairro.

Já na produção final, exemplo (10), o aluno tem como destinatário da carta a diretora da escola, reclamando de algo que não parece ser somente um problema administrativo: a falta de educação dos alunos. O aluno não faz uso do cabeçalho e do vocativo e, estranhamente, dá um título ao texto, reproduzindo uma marca típica do gênero redação escolar em que há sempre a presença de um título.

A análise e discussão dos exemplos (07), (08), (09) e (10) nos leva às seguintes constatações: a) os alunos cuja aprendizagem foi mediada pelas atividades estruturadas na sequência didática se apropriaram dos elementos estruturais da carta de reclamação; b) os aspectos evidenciados nos exemplos (09) e (10) nos dão pistas de que apesar de um encaminhamento didático inadequado em ambas as situações de produção textual, o aluno pode produzir um texto melhor na produção inicial.

Avaliamos que os resultados observados nos grupos controle e experimental em relação à quantidade e à adequação dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação confirmam nossa hipótese de que, após a realização da sequência didática, identificaríamos maior quantidade e uma melhor adequação dos elementos estruturais nos textos dos alunos do grupo experimental em contraposição aos dos alunos do grupo controle.

Os dados evidenciam, portanto, que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura composicional do gênero textual em questão foram resolvidas. A maioria dos participantes da sequência didática viu-se capaz de mobilizar os conteúdos trabalhados no decorrer dos módulos didáticos e organizá-los nos seus textos.

A comparação entre os dois grupos deixa evidente um ponto bastante vinculado à distinção social, que é aquele referente aos eventos e práticas de letramento. Observamos, desde a PI, que muitos alunos do grupo controle já conheciam, pelas experiências em outras esferas que não a escolar, o gênero de texto em questão¹⁷. Uma maior inserção em práticas de letramento no ambiente familiar e de trabalho pode ser decisiva na determinação das diferenças, sobretudo, com relação à PI. Essas diferenças, entretanto, são bastante compensadas, no caso dos alunos do grupo experimental, pelo desenvolvimento da sequência didática.

¹⁷ Constatamos este aspecto com base nos instrumentos que verificaram os eventos de letramento presentes nas rotinas comunicativas dos sujeitos, cuja discussão será aprofundada no item 4.3.

Verificamos, por fim, que o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas revelou-se instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e cumprindo um duplo papel: *de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar*. (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

No próximo item, discutiremos aspectos mais específicos da dimensão discursiva e argumentativa do gênero carta de reclamação, os quais foram elencados nas seguintes categorias: continuidade tópica, articuladores argumentativos e modalizadores.

4.2 A carta de reclamação como texto argumentativo: aspectos discursivos e argumentativos

No item 4.1, apresentamos a discussão dos dados quantitativos referentes aos aspectos mais característicos da estrutura do gênero textual carta de reclamação. Agora, faremos uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa, voltada para a construção da argumentação.

Dividimos esta seção em três tópicos: desenvolvimento do tema e continuidade tópica, articuladores discursivo-argumentativos/relações discursivas estabelecidas pelos articuladores, e modalizadores, correspondentes às categorias eleitas para análise. Em virtude de a carta de reclamação poder ser concebida como um gênero mais fortemente atrelado às tendências expositiva e dialógica, conforme Boissinot (1992), as categorias relacionadas marcam bem as características do tipo de argumentação presente no gênero textual carta de reclamação.

Da tendência expositiva, a carta de reclamação herda a neutralidade aparente e a progressão da informação; já a presença das marcas de enunciação, pode ser constatada no uso dos modalizadores, que é peculiar à tendência dialógica.

Apresentaremos, primeiramente, os dados referentes ao grupo experimental, contrapondo PI com PF, buscando mostrar como o uso de elementos do desenvolvimento do tema e da continuidade tópica, articuladores discursivo-argumentativos/relações discursivas estabelecidas pelos articuladores, e modalizadores colaboram para a construção da argumentação.

Em seguida, faremos o mesmo procedimento com os textos dos alunos do grupo controle e, por fim, estabeleceremos uma contraposição entre os textos produzidos pelos dois

grupos com os quais trabalhamos, tendo em vista a diferença apontada por Boissinot (1992) entre o texto argumentativo diluído e o texto argumentativo construído.

4.2.1. Desenvolvimento do tema e continuidade tópica

A carta de reclamação, considerada como um texto argumentativo de tendência expositiva (BOISSINOT, 1992, p. 44), tem como uma das principais características a ‘progressão da informação’. Entendemos que uma das estratégias de progressão da informação é a continuidade tópica, na perspectiva apresentada por Jubran et al (1992, 1993).

Verificaremos, ao contrapormos os textos produzidos nas situações inicial e final de cada grupo, como os alunos participantes da sequência didática, ou seja, os alunos do grupo experimental, superam os problemas relacionados à continuidade tópica constatados nas PI. Analisaremos, ainda, como os textos produzidos pelos alunos do grupo controle, tanto na PI quanto na PF, se apresentam em relação a esta questão.

Também será tópico de discussão neste item o desenvolvimento e a manutenção do tópico discursivo/tema proposto nas atividades de produção de texto. Esta categoria só poderá ser analisada nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental, uma vez que nas turmas do grupo controle o professor não explicitou claramente o tópico discursivo sobre o qual o texto deveria ser desenvolvido, fixando-se basicamente no gênero a ser escrito.

Desse modo, nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle, só é possível verificar pontos relativos ao desenvolvimento de mais de um tópico discursivo no mesmo texto, o que poderia caracterizar, talvez, na perspectiva de Jubran et al (1992), a presença de supertópicos, sem um razoável desenvolvimento dos tópicos atrelados a tais supertópicos. Denominaremos este fenômeno de fuga parcial ao tema. Esse aspecto foi verificado em aproximadamente 50% dos textos, manifestando-se da seguinte forma: o aluno faz mais de uma reclamação na mesma carta, sem que consiga justificar e/ou defender a tese proposta em cada uma das reclamações, tais questões serão discutidas de forma mais aprofundada no item 4.2.1.2.

Duas categorias foram eleitas para discutir a questão da continuidade tópica: fuga total ao tema/tópico discursivo proposto e fuga parcial ao tema/tópico discursivo proposto. Consideramos fuga total, quando o texto não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico,

sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.

Na fuga parcial ao tema também é muito comum o fenômeno da digressão que, conforme Jubran et al (1992), tende a causar um afrouxamento da coerência textual, a não ser quando vem introduzido por marcadores de digressão. A autora, que trabalha com o *corpus* do NURC, lista alguns destes marcadores de digressão (*a propósito, por falar nisso, abrindo parênteses, antes que eu me esqueça, desculpe interromper etc.*), mais típicos da língua falada, sendo, possivelmente, inadequados ao gênero em questão neste estudo.

4.2.1.1 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental

Conforme já explicitado na Metodologia deste estudo, com os alunos que fizeram parte do grupo experimental foi desenvolvida uma sequência didática, baseada nos estudos de Schneuwly; Dolz (2004). A primeira atividade da sequência didática foi a proposta de produção textual, denominada PI, que teve como objetivo diagnosticar os conhecimentos que os alunos já tinham consolidado sobre o gênero carta de reclamação. Para esta atividade, desenvolvemos as propostas de redação transcritas nas figuras 12 e 13¹⁸.

Fig. 12- Proposta de produção inicial sugerida ao grupo experimental

Com as fortes chuvas que aconteceram em Teresina, nos meses de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam os lugares considerados de risco. Uma das alternativas colocadas pelo prefeito Sílvio Mendes foi a remoção dessas famílias para morarem em bairros mais distantes, considerados mais seguros.

Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando da falta de estrutura da cidade para o enfrentamento das chuvas. Dê sua opinião sobre a posição do Prefeito acerca da remoção das famílias e aponte alternativas de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco.

¹⁸ Estas figuras já constam no Capítulo 3 deste estudo, mas, objetivando facilitar a informação ao leitor, as trouxemos novamente para esta seção.

Fig. 13- Proposta de produção final sugerida ao grupo experimental

Um dos problemas que os moradores da Vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. Esse problema torna-se grave, pois, para ter acesso aos ônibus, os moradores necessitam se deslocar para BR 343, percorrendo uma distância aproximada de 01 quilômetro. Há a alegação de que não há número de passageiros suficiente para compensar o percurso e que as ruas da Vila são muito ruins para o tráfego dos ônibus.

Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando desse problema e solicitando providências. Dê sua opinião e sugira alternativas para a questão

Como podemos verificar, os temas foram propostos de forma bem explícita. Além do mais, havia na comunidade todo um contexto de discussão da problemática apontada nas propostas de redação, conforme contextualização apresentada no Capítulo 03. Não obstante tudo isso, ainda houve fuga total ao tema, conforme pode ser visto da tabela 08.

Tabela 08 - Desenvolvimento do tema nos textos produzidos nos grupos experimentais

TURMA	Fuga ao tema/tópico discursivo		Total	
	VR	%	VR	%
3EPI	5	45	2	18
3EPF	2	18	0	0
4EPI	12	80	1	7
4EPF	2	13	0	0

A tabela acima permite-nos destacar que:

i) 18% dos alunos do 3º bloco e 7% dos alunos do 4º bloco apresentaram fuga total ao tema proposto na PI;

ii) na PF, não houve nenhum caso de fuga total ao tema nos textos produzidos;

iii) o percentual de fuga parcial ao tema foi bastante significativo nas PI (45 % e 80%, nos 3º e 4º blocos, respectivamente);

iv) na PF a fuga parcial ainda se manifestou, embora de forma bem mais reduzida.

Vejamos no exemplo (11), a seguir, que o aluno não escreve sobre o tópico discursivo solicitado na proposta de produção textual, conforme Fig. 09.

(11) Sr prefeito Silvio mende queira em primeiro lugar preste-me atenção no que eu vou falar por meio desta carta.

Prefeito por favor ajude as pessoas pobre se situações como aqueles que estão desempregados, sem casa, sem moradia, principalmente que estão desempregados, sem emprego, pior não é aqueles que não tem casas, pior é aquele que não tem emprego, tendo empreg tem quase tudo, por que com o emprego podemos compra tudo que agente que, podemos comprar comida pra os nossos filhos, podemos comprar roupas, remédios, objeto pra casa, etc. e tambem podemos construir a nossas casas.

prefeito Silvio Mendes só ocorre tudo isso por que não temos da onde tirar, não adianta, um chegar com uma roupa outro chega com um prato de comida e depois não vam mais dá essas coisas, isso também vira mania e toda veze só espera por isso ai monte uma empresa de emprego, e dê emprego pra o povo, que é bem melhor do que viverem mendigando.

Autora xxx **(093E - PI)**.

O exemplo (11) é a PI de aluno do 3º bloco do grupo experimental. Como podemos verificar, o aluno fez somente uma breve referência ao tema proposto na solicitação da produção textual (*Prefeito por favor ajude as pessoas pobre se situações como aqueles que estão desempregados, sem casa, sem moradia*). No restante do texto, o aluno segue fazendo uma discussão sobre a falta de emprego. Como vemos, o aluno desenvolveu o tópico sobre o qual se propôs escrever, ou seja, construiu seu texto todo em defesa da necessidade de emprego e renda.

Um dos postulados da perspectiva sociointeracionista, conforme Bronckart (1999), é considerar as necessidades sociocomunicativas dos sujeitos. O exemplo (11) pode retratar este aspecto, que se refere ao fato de o aluno ter uma necessidade mais emergencial de emprego, ou seja, mais importante para ele, naquele momento, era reivindicar empregos para sua comunidade, pois, conforme seu esquema argumentativo, com emprego é possível resolver vários problemas inclusive aqueles relativos à moradia.

Já no texto elaborado na produção final, transcrito no exemplo (12), o mesmo aluno abordou o tema solicitado na proposta de redação, conforme a Fig. 10, embora tenha abordado outros dois temas: necessidade de um posto de policiamento ostensivo e de um mercado público.

(12) Senhor Silvio Mendes gostaria que o senhor prestasse mais atencao em nossos problemas porque nós precisamos muito da sua ajuda. Nós precisamos de ônibus coletivo para nos locomover da vila pra cidade, mas as ruas estão estragadas, e tem que concertar primeiro como sem falta, porque nós precisamos do ônibus e da rua concertada

Prefeito Silvio Mendes nós também precisamos de segurança, pois aqui não temos segurança corremos o risco de ser assaltada e de outro perigo maior. De morrer. De ser estupada. Etc. por isso precisamos de um P.P.O de plantão

Senhor Silvio Mendes, precisamos também de um mercado publico, porque temos que sair da vila pra os mercados do Dirceu I II. Então isso também nós precisamos, e também serve pra que as pessoas trabalhem. Tudo isso é meu pedido. E precisamos

de muito mais ajuda. Não olhe pra nó só em tempo de política. Porque os políticos
somos nós sem nós vocês não são políticos
Aguardo sua resposta
Assina
xx **(093E - PF)**.

Apesar de, na PF, o aluno não ter conseguido se ater somente ao tema solicitado, percebemos que ele consegue manter a continuidade tópica, uma vez que os tópicos desenvolvidos se relacionam, ou seja, todos tratam de aspectos referentes à melhoria da infraestrutura para o Bairro. Na perspectiva de Jubran et al (1992) este fenômeno seria o que os autores classificam como subtópicos, os quais são hierarquicamente dependentes de um tópico superior – supertópico. Tal fenômeno se refere à organicidade, uma das propriedades definidoras de tópico, que compreende relações de interdependência nos planos hierárquico e sequencial, englobando as dependências de superordenação e subordenação entre tópicos que se implicam pelo grau de abrangência do assunto.

Conforme ficou evidenciado, na PF, o aluno se ateu ao tópico que se propôs a desenvolver, pois nas atividades desenvolvidas durante a sequência didática foi trabalhada a importância do desenvolvimento e da manutenção do tópico. O que demonstra que o aluno se apropriou dessa estratégia, colaborando para a construção da argumentação do seu texto.

4.2.1.2 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle

Conforme já explicamos no início deste tópico, com os textos produzidos pelos alunos do grupo controle não será possível verificar a categoria “fuga total ao tema”, pois durante a proposta da atividade de escrita, o professor se ateu somente ao gênero textual, não definindo o conteúdo temático a ser explorado nas produções. Portanto, verificamos a presença de mais de uma reclamação na mesma carta, bem como o não-desenvolvimento dos tópicos presentes nas reclamações.

A tabela 09, a seguir, mostra os números referentes ao que consideramos fuga parcial ao tema.

Tabela 09 - Comparação do desenvolvimento do tema nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle

	Fuga ao tema/tópico discursivo			
	Parcial		Total	
GRUPO	VL	%	VL	%
3CPI	4	40	-	-
3CPF	3	30	-	-
4CPI	9	73	-	-
4CPF	7	58	-	-

Observando a tabela acima, verificamos os seguintes aspectos:

i) nos textos da PF do grupo controle, de ambas as turmas, os alunos conseguem se ater mais a uma única temática.

ii) os alunos do 4º bloco, comparativamente aos alunos do 3º bloco, apresentam mais dificuldades em relação ao desenvolvimento do tema.

O exemplo (13) ilustra bem o problema de várias reclamações em um mesmo texto.

Vejamos:

(13) Teresina, 02 de Abril de 2007

Sr.Prefeito já faz 13 anos que eu moro no conj. João Emilio Falcão, e eu gosto muito de lá.

Más as vezes eu tenho até vontade de mudar de lá, Porque falta luz nos postes das ruas.

E as vezes ao caros de som, nos bares, não respeita as pessoas e botam o som muito alto, e não é so isso o carro de lixo passa muito pouco, podiam passar mais vezes, e alguns vizinhos não respeitãom os outros com o lixo, agora mesmo na porta da minha casa, um vizinho colocou todo tipo de lixo, ex. matos, pal, e outros lixos fico cheio de lixo na minha porta, quando agente colocar lixo fora do tambor o carro de lixo não apanha e agente tem que pagar para retirar e eles não mandaro retira, eu tive que pagar uma carrocinha para tirar que cobrou 10.00 Reais.

Eu acho muito injusto os vizinhos que não respeitam os outros.

Faltam tambem policial nas ruas, a semana passada meu esposo deixou o carro fora e os ladrões entraram dentro mas como não tinha nada prar roubar, eles decharam as portas do carro abertas, isto é tudo o que eu tenho de reclamar, mas se eu fosse falar mais coisas o senhor não daria conta.

Obrigado por ter lido a minha carta

Atenciosamente. (x) **(063C – PI)**

O produtor do texto apresenta cinco tópicos no seu texto:

- 1- *falta de postes de iluminação pública;*
- 2- *excesso de barulho nos bares;*
- 3- *coleta de lixo deficiente;*
- 4- *postura dos vizinhos em relação ao lixo;*
- 5- *ausência de policiamento nas ruas.*

Como vemos, a continuidade tópica do texto ficou muito prejudicada. O texto apresenta fragilidades na centração, que, conforme Jubran et al (1992), é propriedade fundamental do tópico. O aluno não consegue sistematizar uma reclamação seguida de reivindicação, que seria o ritual típico das cartas de reclamação.

Outro aspecto é a inadequação de algumas reclamações, considerando que o interlocutor (o prefeito da cidade) não teria ‘competência’ para apresentar soluções para casos como: *alguns vizinhos não respeitãom os outros com o lixo, agora mesmo na porta da minha casa, um visinho colocou todo tipo de lixo, ex. matos, pal, e outros lixos fico cheio de lixo na minha porta*. Como vemos, o redator desconhece a função principal da carta de reclamação, que, conforme Barbosa (2005), é a de veicular uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter e que o destinatário tem o poder de resolver.

Outro aspecto percebido em alguns textos do grupo controle, conforme pode ser visualizado no exemplo (19), a seguir, é o que podemos chamar de argumentação diluída, conforme Boissinot (1992), caracterizada pela escrita fragmentada, pela falta de desenvolvimento do tópico apresentado e pela fusão de mais de uma reclamação, sem que nenhuma das duas seja devidamente desenvolvida.

(14) Teresina 2 de abril de 2007

Prezada – Diretora

Gostaria de fazer uma reclamação falando a respeito dos computadores, pois minha tia ja esta perguntando pois ja estamos em abril, e também sobre a professora de inglês, pois ja faz tempo que nós não temos aula de computação.

Diretora termina esta pequena reclamação e desculpe pelos erros ta

Atenciosamente

Aluna – x **(073C - PI)**.

Como observamos, o texto acima, que foi escrito por um aluno do 3º bloco do grupo controle, é uma carta um tanto curta, com duas reclamações, sendo que a passagem de um tópico para o outro foi feita bruscamente, gerando digressão, conforme Jubran et al (1992).

Outro aspecto evidenciado foi o caráter ficcional de alguns textos, como se a carta de reclamação não fosse da esfera do mundo conjunto. Conforme Bronckart (1999), no mundo conjunto, os fatos são apresentados como acessíveis ao mundo ordinário dos protagonistas da interação linguística, havendo representações mobilizadas não ancoradas em origem específica, organizadas em referência mais ou menos direta às coordenadas gerais do mundo de ação da linguagem em curso.

Como podemos visualizar no exemplo (15), o aluno se refere a um aspecto disjuncto do mundo real da ação de linguagem.

(15) Teresina, 10 de abril de 2007.

Sr(o).presidente

Se eu pudesse falar com o senhor pessoalmente eu tinha o enorme prazer de conversar com o senhor.

O que esta acontecendo no nosso pais coisas que são bastante irregularmente. A questão e essa, e por que foi aprovado, que milhões de presos fossem soltos e com isso só faz, apiorar mais a nossas vidas, vai aumentar, as mortes, roubos, sequestros, assaltos e outras coisas mais.

O povo brasileiro está precisando e de emprego e não que soltem os bandidos temos pais de familia passando fome por que não tem. por isso eu peço encarecidamente um pouco mais de juizo e um pouco mais de consciência pela vida do ser humano Brasileiro nós também queremos aprender viver e saber viver.

Aluno: xxx **(094C – PI)**

O mesmo aluno, na sua PF, escreve à diretora tratando de aspectos rotineiros da escola, conforme pode ser constatado no exemplo (16).

(16) Teresina: (PI)

Sr(a) Diretora quero lhe pedir um humilde favor. que a senhora libere o portão da frente para agente entrar eu moro tão longe e todo dia eu venho para a escola e ainda eu tenho que arrodia a escola para entrar. eu chego cansada todo dia na escola, será que todo o ano vai ser assim. A Senhora tem que tomar uma providência sobre isto é, muito cansativo. e outra coisa nós mulheres estamos cansadas de ficar esperando no pé do portão esperando o vigia para abrir o banheiro que humilhação se nós mulheres estivermos aperrriadas agente faz a nossa necessidade ali mesmo por que o vigia fica demorando, o portão que tem acesso ao banheiro devi ficar aberto direto por que si não daqui alguns tempos a escola não vai mais querer estudar mais ninguém e ainda mais com o carrapato do vigia seu Paulo ele é muito chato gosta de querer mandar demais até parece quem é o diretor da escola e ele.

Anteciosamente

Passar Bem Xxx. **(094C – PF)**.

Outra ocorrência em relação ao tema, evidenciada nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle, refere-se à repetição do tema nas duas cartas – PI e PF, ou seja, como o aluno não tem mesmo expectativa de que seu texto extrapole os muros escolares e seja encaminhado ao destinatário, ele não tem preocupação com os aspectos interativos do texto. Podemos constatar este problema nos exemplos (17) e (18), a seguir.

(17) Teresina, 10 de Abril de 2007

Carta de reclamação

Senhor prefeito no local onde eu moro, conjunto Murilo Rezende, Bairro Ilhotas, está em siduação critica porque não pode chover forte que as ruas alagam ai eu resolvi mantar está carta para o senhor por causa que nós do conjunto não estamos mais suportando essa sintuação, poriso queremos que o Senhor dome loco sua profidencias para que esto nuca mais acondeça.

Nesta carta também vou falar de outro problema que está acontecendo noconjunto, nos portes de iluminação publica estão sem lânpada assim fica na escuridão os

bandidos aproveitam e assaltam porço resolveu falar de dois problemas que estão acontecendo.

Xxx (124C – PI).

(18) Teresina, 12 de junho de 2007

Caro Senhor prefeito onde eu no conjunto Murilo Rezende está avendo muitos problemas sobre etupulação de escotos em tupidos e alacamento, porisso estou escrevendo esta carta de reclamão.

Quando chove as ruas alacam por causa que a água da chuva não pode descer pela tupulação de esgoto que estão entupidas.

Quero sua ajuda senhor prefeito para que resolva o meu problema loco estou aguardando ansiosamente para que este problema seja resolveto.

Atenciosamente: x (124C – PF).

Outro aspecto que merece ser destacado é em relação à qualidade do texto, consideramos que o texto da produção inicial é melhor, porque, apesar de o aluno se propor a desenvolver dois tópicos: *escoamento das águas da chuva e falta de iluminação pública*, o aluno apresenta a constatação inicial, seguida de argumentos e justificativas, finalizando com a reivindicação para solução do problema apresentado na constatação inicial.

4.2.1.3 Desenvolvimento do tema e continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental em comparação aos textos produzidos pelos alunos do grupo controle

Na tabela 10, a seguir, são apresentados os dados referentes ao desenvolvimento do tema nas PI e PF dos grupos controle e experimental. Os dados expostos nessa tabela têm o objetivo de facilitar a comparação do desempenho dos grupos no que se refere ao desenvolvimento do tema.

Tabela 10 - Comparação do desenvolvimento do tema nos textos produzidos nos grupos controle e experimental.

TURMA	Fuga ao tema/tópico discursivo		Total	
	Parcial			
	VL	%	VL	%
3CPI	4	40	-	-
3EPI	5	45	2	18
3CPF	3	30	-	-
3EPF	2	18	0	0
4CPI	9	73	-	-
4EPI	12	80	1	7
4CPF	7	58	-	-
4EPF	2	13	0	0

A tabela 10 evidencia os seguintes aspectos:

i) nas PI, observa-se que há mais fuga parcial do tema nos textos do grupo experimental do que naqueles do grupo controle;

ii) nas PF, na categoria fuga parcial, os alunos do grupo experimental tiveram bem menos problemas que os alunos do grupo controle.

Os números evidenciam que os alunos que constituíram o grupo experimental apresentaram mais problemas relativos à continuidade tópica, porém estes problemas foram sendo sanados com as atividades desenvolvidas durante a sequência didática. Com as atividades propostas, a maioria dos alunos viu-se capaz de mobilizar os conteúdos trabalhados no decorrer dos módulos didáticos e organizá-los de maneira adequada.

Logo, podemos inferir que o modelo interacionista sociodiscursivo de análise de textos possibilitou-nos uma análise das produções dos alunos, revelando claramente as diferenças entre os textos iniciais e finais e apontando para a eficiência das atividades desenvolvidas nesta perspectiva.

Apesar de o modelo de análise desenvolvido por Jubran et al (1992, 1993) ter sido aplicado em textos orais, constatamos que as categorias de análise eleitas, nesta pesquisa, para a consolidação da interpretação dos dados foram suficientes para discutir as questões relacionadas ao desenvolvimento do tema e da continuidade tópica nos textos produzidos pelos alunos dos grupos controle e experimental.

4.2.2 Articuladores discursivo-argumentativos e o estabelecimento das relações discursivas

Seguimos, neste item, a perspectiva de Bronckart (1999), para quem dentre os mecanismos de textualização, no domínio da categoria conexão, há os organizadores textuais, considerados como mecanismos de organização textual global, responsáveis pela tarefa de dar a ver, ou sublinhar, o plano de texto.

Os organizadores textuais, conforme Bronckart (1999, p. 265-6) podem ser agrupados nas seguintes categorias: as conjunções coordenativas e subordinativas; os advérbios e locuções adverbiais; os sintagmas preposicionais e os sintagmas nominais. Alguns desses

organizadores têm valor temporal (“ontem”, “hoje” e as datas em geral), outros têm valor espacial (“dentro”, “acima”, “abaixo”) e outros indicam relações lógicas (“mas”, “ao contrário”, “porque”).

Conforme já justificamos no Capítulo 2, deter-nos-emos nos organizadores textuais que colaboram para a argumentatividade que denominaremos de articuladores discursivo-argumentativos, com base em Koch (2006).

Analisamos, no processo de apropriação do gênero carta de reclamação, o uso dos articuladores discursivo-argumentativos e das relações discursivas na construção da argumentatividade por alunos dos 3º e 4º blocos da EJA, participantes e não-participantes de uma sequência didática.

Desse modo, a análise e a discussão dos dados que empreendemos, a partir da próxima seção, objetivam comprovar as hipóteses que orientam a pesquisa:

i) haverá nas produções finais do grupo experimental, em comparação com as do grupo controle, uma maior frequência e diversidade dos articuladores discursivo-argumentativos;

ii) os textos produzidos pelos alunos do grupo experimental, ao serem comparados aos do grupo controle, apresentarão relações discursivas estabelecidas com base na utilização de articuladores discursivo-argumentativos, as quais estarão contribuindo para a instauração de uma maior força argumentativa;

iii) os textos produzidos pelos alunos do grupo experimental, sujeitos participantes da sequência didática, demonstrarão apropriação da argumentação construída em contraposição aos produzidos pelos alunos do grupo controle, que apresentarão marcas de uma argumentação diluída.

iv) haverá nas turmas do 3º bloco, de ambos os grupos, um menor uso e variedade dos articuladores discursivo-argumentativos e das relações discursivas em relação aos alunos da turma do 4º bloco;

Para tanto, identificamos o uso dos articuladores discursivo-argumentativos, tanto no que se refere à frequência como à variação, pelos sujeitos participantes dos grupos controle e experimental, na PI e na PF.

Conforme já exposta na Metodologia, a coleta do *corpus* transcorreu sob diferentes condições de produção, em sala de aula. Na análise, verificamos a frequência e a diversidade dos articuladores, observando os textos de cada um dos grupos, comparando-os entre si, para então estabelecermos uma comparação dos textos finais dos participantes de ambos os grupos.

Durante essa etapa, identificamos os articuladores discursivo-argumentativos nas cartas de reclamação e realizamos um levantamento quantitativo, por acreditarmos que após a intervenção no grupo experimental, um dos primeiros fatores indicativos da apropriação seria o uso, pelos participantes desse grupo, de maior quantidade e variedade de articuladores.

4.2.2.1 A frequência e a variedade dos articuladores discursivo-argumentativos

4.2.2.1.1 A utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle

No grupo controle, a PI teve a participação de 22 sujeitos, sendo 10 alunos matriculados no 3º bloco e 12 alunos matriculados no 4º bloco, cujos resultados são apresentados na tabela 17, em que aparecem os dados relativos aos textos dos alunos, bem como a forma dos articuladores utilizados por cada um dos alunos.

Foram totalizados 59 articuladores discursivo-argumentativos, distribuídos através de 10 formas utilizadas pelos alunos do 3º bloco do grupo controle, na PI e PF. As formas a seguir foram utilizadas, entretanto não houve repetição dentro de um mesmo texto: *também, até, como, ou, mesmo*.

Tabela 11 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 3º bloco – PI

Produção inicial 3C								
Alunos	Tot. Mar	não repetidas	Formas					
			e	mas	só	porque	Ou	Pois
013C	6	1	5	-	-	-	-	-
023C	5	2	3	-	-	-	-	-
033C	6	2	2	-	-	2	-	-
043C	5	2	3	-	-	-	-	-
053C	5	3	2	-	-	-	-	-
063C	12	2	8	2	-	-	-	-
073C	4	1	2	-	-	-	-	3
083C	3	3		-	-	-	-	-
093C	4	-	2	-	-	-	-	2
103C	9	2	2	-	-	5	-	-

Conforme os dados apresentados na tabela, podemos verificar que na PI do grupo controle ocorre:

- i) variação de três (083C) a doze (063C) articuladores e de duas até quatro formas por texto;
- ii) uso superior a seis articuladores por 20% dos alunos;
- iii) variação de uma até três formas sem repetição por todos os alunos;
- iv) significativa utilização da forma *e*, correspondendo a 29 ocorrências, ou seja, praticamente 50% dos total de articuladores utilizados nos textos;
- v) utilização com mais frequência pelos alunos das formas *e*, *porque* e *pois*.

A forma que foi mais usada – *e* – apresenta uma baixa força argumentativa, conforme Freitas (2006). Assim, outras formas que valorizassem ideias, tidas como mais importantes pelos alunos, aumentariam a possibilidade de convencimento do leitor. Analisemos o exemplo (19), extraído do texto que apresentou maior número de articuladores, dos quais 8 correspondem ao articulador *e*.

(19)Eu não reclamo não é por ter tanta gente mas por que lá acumular muito lixo e eles colocão no nosso tambor, é tanto lixo que derrama no chão, e não dar pra colocar o nosso lixo, é saco de estagos de carvão queimado, e é resto de comida pode, e

muitas garrafas de guaraná que ficão jogadas no chão, e as vezes meu esposo varrir e apanha todo lixo e as garrafas por que vai todo lixo pra minha porta de casa e eu tenho medo do mosquito da dengue, eu já reclamei com eles pra que eles passam comprar um tambor pra eles colocar lá, mas eles não tão nem ai. Tam bem tem alguns visinhos que colocão portas velhas quebradas e intulho de construções perto da minha porta e não mandão tarrar, eles tem que pedir a uma carrocinha pra tirar por que o carro do lixo não leva e não tão nem ai (**063C – PF**).

No exemplo acima, notamos o uso das formas mais usadas por todo o grupo ao tratar do tópico *dificuldades de convivência com os vizinhos*. A forma *e* sugere a intenção de o aluno acrescentar ideias compatíveis ao que vem desenvolvendo, no sentido de levar o leitor à conclusão de que *a falta de respeito ao espaço coletivo pode ser ilustrada com vários fatos*, entretanto parece-nos excessivo seu uso e desnecessário em algumas orações. No primeiro uso, por exemplo, a conjunção *e* poderia ser substituída pelo relativo *que*: *lá acumular muito lixo que eles colocão no nosso tambor*.

Na PF, os alunos do 3º bloco do grupo controle fizeram uso de 83 articuladores argumentativos e 10 formas, distribuídos conforme a tabela a seguir. As formas que não se repetiram foram as seguintes: *pois, mesmo, só, também*.

Tabela 12 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 3º bloco – PF

Produção final 3C									
Alunos	Tot. Marc.	Não repetidas	Formas						
			Repetidas						
			e	mas	Só	Porque	ou	Pois	
013C	11	4	7	-	-	-	-	-	-
023C	6	2	4	-	-	-	-	-	-
033C	5	-	2	-	-	3	-	-	-
043C	3	3	-	-	-	-	-	-	-
053C	9	1	4	2	-	-	2	-	-
063C	19	1	10	5	-	3	-	-	-
073C	7	1	-	2	-	4	-	-	-
083C	1	1	-	-	-	-	-	-	-
093C	12	4	3	-	2	3	-	-	-
103C	10	1	2	-	-	7	-	-	-

Observando a tabela acima, verificamos que nas PF dos alunos do grupo controle há:

- i) variação de um a dezenove articuladores e de uma até sete formas por texto;
- ii) uso superior a cinco articuladores por 70% do grupo;

iii) apenas três alunos utilizam até cinco articuladores sem repetição;

iv) variação de apenas quatro formas sem repetição pelo aluno que mais utilizou articuladores;

v) utilização de apenas um articulador pelo 083C;

vi) assim como 'na PI, significativa utilização da forma *e*, em detrimento das outras formas;

vii) maior frequência de uso das formas *e*, *mas* e *porque* pelos alunos.

Considerando os dados da PF, no grupo controle, notamos que a frequência de uso dos articuladores teve um aumento razoável (59 – 83), entretanto a quantidade de formas utilizadas continuou a mesma. Ou seja, os alunos fizeram um maior uso dos articuladores, porém não conseguiram aumentar a variedade, bem como, no geral, não demonstraram proficiência no uso dos articuladores discursivo-argumentativos. Como se observa em (20).

(20) Diretora eu queria saber po que nois não entrarmos pela frente do colegio porque é uma, frente tão bonita, ssie para ficar bonita nois respeitamos a prassa do colégio e feito sso para enfeite porque nois não temos aseso a parssa porla, é obrigado a entra pelos fundu do colegio inteiro queremos que você libera o colegio inteiro porque para nois poder andar a praça para converssa com as garotas.

Obrigado pela sua atenção e pensa bem para libera o portao principal para entrarmos obrigado.

De: xxx (033C – PF).

Como vemos, no exemplo (20), o aluno faz uso do articulador *porque* no mesmo parágrafo quatro vezes, na linha 1 (duas vezes – *po que* e *porque*) e nas linhas 3 e 4. Na primeira ocorrência, embora com a inadequação ortográfica, observamos que o aluno cobra um motivo ou explicação para o não acesso através do portão da frente do colégio, prossegue evidenciando a justificativa para que haja o acesso pretendido e retoma na linha 3 o não acesso, cobrando-o. Na linha 4, o uso é inadequado e desnecessário, já que a relação evidenciada é de finalidade: *você libera o colegio inteiro porque para nois poder andar a praça para converssa com as garotas*. Vemos que o aluno, por desconhecer outros articuladores e não ter segurança acerca do valor semântico daqueles que conhece, faz o uso verificado acima, ou seja, utiliza em excesso e inadequadamente as poucas formas que conhece.

Os textos produzidos pelos alunos do 3º bloco, tanto no contexto da PI quanto no da PF, levam-nos a afirmar que a variedade de articuladores foi um tanto restrita. Esse fator constitui um aspecto negativo, dada a variedade de articuladores disponíveis na Língua. Parece-nos oportuno afirmar que, de um modo geral, os textos analisados representam uma abordagem não só econômica, do ponto de vista formal, como limitada, do ponto de vista lexical.

Os alunos do 4º bloco utilizaram, na PI, 61 articuladores e 09 formas distintas, dados sintetizados na tabela 13, em que aparecem os resultados relativos aos textos dos 12 alunos, evidenciando o total e a forma dos articuladores utilizados por cada um dos sujeitos.

Nesta turma, as formas não-repetidas foram: *ou, só, pois e também*.

Tabela 13 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 4º bloco – PI

Produção inicial 4C												
Formas												
Alunos	Tot. Marc.	não repetidas	Repetidas									
			E	mas	só	mesmo	porque	também	pois	como	nem	
014C	3	1	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
024C	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
034C	7	-	5	-	-	-	-	-	2	-	-	-
044C	16	4	4	2	-	-	-	-	2	4	-	-
054C	4	3	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
064C	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
074C	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
084C	6	2	-	-	-	-	-	2	-	-	2	-
094C	6	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-
104C	7	1	4	-	-	-	-	2	-	-	-	-
114C	7	1	4	-	-	-	-	-	-	-	-	2
124C	3	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Podemos verificar que, na PI, nos textos dos alunos do 4º bloco do grupo controle, ocorre:

i) variação de um (024C e 064C) a dezesseis (044C) articuladores e de uma até nove formas por texto;

ii) uso superior a seis articuladores por 33% dos alunos;

iii) variação de uma a até quatro formas sem repetição por todos os alunos;

iv) significativa utilização da forma *e*, correspondendo a 23 ocorrências, ou seja, 38% do total de articuladores utilizados nos textos;

v) utilização com mais frequência pelos alunos das formas *e*, *porque* e *pois*.

Os dados acima mostram que os alunos usaram poucas formas de articuladores e uma significativa repetição, fato também observado nos textos produzidos pelos alunos matriculados no 3º bloco.

Os alunos do 4º bloco do grupo controle, na PF, fizeram uso de 67 articuladores argumentativos e 08 formas, distribuídos conforme a tabela 14.

Nesta turma, as formas não repetidas foram: *até*, *por exemplo*, *menos*.

Tabela 14 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo controle 4º bloco – PF

Alunos	Tot. Marc.	Produção Final 4C								
		Não repetidas	Formas							
			Repetidas							
			e	mas	só	mesmo	porque	pois	como	nem
014C	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-
024C	5	1	2	-	-	-	-	-	-	2
034C	9	5	2	-	-	-	-	-	2	-
044C	14	2	5	-	-	-	2	5	-	-
054C	25	-	8	3	3	3	6	-	-	-
064C	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
074C	5	-	2	3	-	-	-	-	-	-
084C	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-
094C	8	2	4	-	-	-	2	-	-	-
104C	11	3	3	2	-	-	3	-	-	-
114C	5	1	-	2	-	-	2	-	-	-
124C	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-

Podemos verificar que, na PF, nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle ocorre:

i) variação de um (064C) a vinte e cinco (054C) articuladores e de uma até sete formas por texto;

ii) uso superior a seis articuladores por 41% dos alunos;

iii) variação de uma até cinco formas sem repetição;

iv) significativa utilização da forma *e*, correspondendo a 26 ocorrências, ou seja, 39% do total de articuladores utilizados nos textos;

v) utilização com mais frequência pelos alunos das formas *e*, *porque* e *mas*.

Os dados acima mostram que, apesar do uso significativo dos articuladores argumentativos, houve pouca variedade. Outro aspecto a destacar é que, apesar do uso significativo, muitas vezes não se verificou o estabelecimento da relação discursiva esperada. Podemos constatar essa dificuldade de uso com o exemplo (21).

(21) Senhor Presidente Lula, escrevo esta pequena Carta, para reclamar sobre as ligações que não esta podendo nos presídios, eu acho isso muito chato, pois as famílias daquelas pessoas está muito sofrendo, pois só saber que o filho esta preso já é ruim, imagine não pode si comunicar para saber si está tudo bem, porque um lugar daquele é órivel, olhe as dificuldades das pessoas pobres muitas mães, não tem dinheiro para ir visita o filho, por que elas moram em outra cidade, e a única maneira de saber si o filho esta bem é por telefone, eu acho que tem algumas mães que esta desisperada, sem saber noticia de seu filho, pois há família não tem culpa de tem o filho maginal, e as mães não merece sofrer tanto assim, pois coração de mãe e grande e limpo e piedoso e não vê maldade nos outros, muito menos em seu próprio filho, por isso eu reclamor deixe as mães falar com seus filhos que estão presos, pois você dará uma grande alegria pura o coração de cada uma delas. **(044C – PF)**

O aluno construiu seu circuito argumentativo usando basicamente as formas *porque* e *pois*. Entretanto, vemos que esse uso não acontece de modo totalmente adequado. Há, por exemplo, cinco ocorrências do articulador *pois*, a primeira introduz uma justificativa, já a segunda poderia ser descartada com uma oração reduzida “ao saber que o filho está preso...”. Os demais usos da forma *pois* levam a uma repetição que poderia ter sido evitada, se ele tivesse domínio e opções de escolha para a constituição de um processo argumentativo mais bem elaborado, ou seja, para uma argumentação construída. No caso, com a predominância da relação de justificativa.

Na tabela 15, a seguir, apresentamos os números gerais das turmas do grupo controle no que se refere ao total geral de articuladores e de formas usados pelos alunos.

Tabela 15 - Desempenho comparado dos alunos do grupo controle, nas PI e PF nos 3º e 4º grupos:

Grupo	Total de Articuladores		Total de formas	
	PI	PF	PI	PF
3C	59	83	10	10
4C	61	87	09	08

Com base nos números expostos na tabela acima, podemos observar que:

i) ao compararmos a PI com a PF, tanto no 3º quanto no 4º bloco houve aumento da quantidade de articuladores utilizados;

ii) no 3º bloco, apesar de um número maior de articuladores utilizados na PF, o número de formas, nas PI e PF, foi o mesmo;

iii) no 4º bloco, houve um decréscimo na variedade de marcas utilizadas, ou seja, na PI foram usadas 09, ao passo que na PF foram 08;

iv) tanto na PI, quanto na PF, o número de formas usadas pelo 4C é menor que o usado pelo 3C .

Conforme é possível constatar, houve um aumento no uso dos articuladores comparando-se a PI com PF, entretanto houve decréscimo em relação à quantidade de formas utilizadas. Isso demonstra que os alunos não se apropriaram de novas formas de articuladores no período de três meses entre as duas produções de texto.

Uma ilustração curiosa pode ser observada com os textos produzidos pelo aluno 05, do 4º bloco. Na PI, o aluno usou somente 04 articuladores, já na PF fez uso de 25, conforme pode ser constatado nos exemplos (22) e (23), a seguir.

(22) Sra Diretora estou lhe escrevendo esta carta encaricidamente Por que nos estamos sem professora de inglês então não só eu como todos estaos se sentindo prejudicado quero que a senhora resolva (esse) isso porque no final nos que saimos prejudicado. **(054C – PI)**.

(23) O Lar” Senhora diretora esta carta e de uma aluna da noite e essa reclamação e destinada a vocês da direção do colégio neste o qual nos encontramos todas as noites e com orgulho...
Olha O meu problema foi nas provas passadas e vai continuar si a senhora não mudar os horarios da provas que vinherem! Então eu acho que as provas devem ser entregas no horario normal depois que bater a campa. Porque não adianta a gente ficar com os dois primeiros horários livris;.. vocês pensando que os alunos tão estudando: quanto

na verdade_ tão sor conversando palestrando ê atrapalhando quem tar mesmo enteresada na prova por isso, Eu acho que tem que ser entregue as provas nos primeiros horio por que sor os dois ultimos são muinto...muinto curto para respondelas_ E tenta lembrar alguma coisa que esquecê_ Eu mesma esqueço um pouco e tentando lembra, o tempo, passou tão rapido que eu cheguei entregar a maioria de lapis mesmo! Porque e não gosto de já responder de caneta eu passo a limpa depois respondo.....

Olha de coração mesmo e que ninguem estuda dentro da sala, esse tempo vago so fez a gente esquecer o que a prendeu etc

Olha também tem um grave problema com o professor de, ciencias, ede, geografia_ por que eles passa o Exercício para a gente responder na sala em casa mas eles não conferem no quadro e nem ler em voz olha pra gente houveir o aluno so leva o caderno na mesa e eles da o visto sem conferi todasperguntas ê R_ ... pode tá certo mas tam há um grande possibilidade de tar todo errado então para que tar perguntando_ Toda hora pode tar certo, mas para que não pergunta porque ele não pode a tender todos ao mes tempo pode tar errado,

Em fim por enquanto e sor

Então espero que leiam com carinho com atenção mas pensem no problema.

desculpem-me pela caligrafia ta certo!! (054C – PF).

Podemos verificar que o texto produzido no contexto da PI foi bem curto, porém os articuladores utilizados, *porque*, *não só ... como* e *então*, estão sendo usados adequadamente, favorecendo sua organização. A opção pela expressão *não só ... como* demonstra um bom uso, pois imprime maior força argumentativa ao enunciado do que se tivesse sido usada a forma *e*. Já no exemplo (23), referente à PF, o aluno produziu um texto bem maior, com um maior número de articuladores, porém há alguns problemas com a estruturação do texto: *Porque não adianta a gente ficar com os dois primeiros horários livris;.. vocês pensando que os alunos tão estudando: quanto na verdade tão sor conversando palestrando ê atrapalhando quem tar mesmo enteresada na prova por isso, Eu acho que tem que ser entregue as provas nos primeiros horio por que sor os dois ultimos são muinto...muinto curto para respondelas_ E tenta lembrar alguma coisa que esquecê_*. Verificamos que não há um domínio em relação ao uso dos articuladores, pois estes vão sendo distribuídos, sem que necessariamente estejam ligados ao enunciado que justificam ou concluem, como, por exemplo, *porque* e *por isso*. O primeiro deveria estar no enunciado anterior e o segundo está separado do enunciado, que deveria estar introduzindo, pela pontuação. Observamos também o desconhecimento com a própria grafia dos articuladores *e* (ê) e *só* (sor). Além disso, alguns articuladores parecem ser usados sem que haja a apropriação de seu significado: *Então espero que leiam com carinho com atenção mas pensem no problema*. O aluno utiliza o articulador *mas*, gerando a expectativa no leitor de que será construída uma relação de *contrajunção*, entretanto a relação estabelecida é de *conjunção*.

Nesse contexto, embora os textos produzidos pelos alunos que constituem o grupo controle possam até apresentar uma maior variedade de articuladores discursivo-

argumentativos na PF, podemos perceber que os alunos expressam pouco conhecimento dessas marcas linguísticas, utilizando-as sem evidenciar apropriação.

Outro aspecto que merece destaque é o fato de os alunos do 4º bloco terem apresentado uma menor variedade do uso dos articuladores discursivo-argumentativos em relação aos do 3º bloco. O esperado seria o contrário: bloco mais avançado, aluno com maior domínio e mais conhecimentos sobre a língua. Acreditamos que a análise dos eventos de letramento de que os sujeitos participam poderá esclarecer esta constatação.

4.2.2.1.2 A utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental

Os alunos do 3º bloco utilizaram, na PI, 74 articuladores e 13 formas distintas, o que está sintetizado na tabela 16, em que aparecem os dados relativos aos onze alunos, referentes ao total e à forma dos articuladores utilizados por cada um dos sujeitos.

Nesta turma as formas não repetidas foram as seguintes: *até, quase, pois, ou melhor, como, pelo menos.*

Tabela 16 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental do 3º bloco – PI

		Produção Inicial 3E													
		Formas													
		não	Repetidas												
Alunos	Tot.	repetidas	e	mas	só	mesmo	porque	também	quase	ou	pois	como	nem	até	mesmo
013E	3	3	1	-	-	-	1	-	-	1	-	-	-	-	-
23E	13	5	2	-	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-
033E	7	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	2	-	-
043E	08	4	-	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
053E	4	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
063E	5	1	-	-	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
073E	10	4	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3
083E	08	1	5	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
095E	09	-	3	-	2	-	2	2	-	-	-	-	-	-	-
105E	6	1	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
115E	13	3	5	-	3	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-

Com base na tabela 16, verificamos que nos textos da PI do 3º bloco do grupo experimental ocorre:

i) variação de três (013E) a treze (023E) articuladores e de três até oito formas por texto;

ii) uso igual ou superior a oito marcadores nos textos de oito alunos, cerca de 80% do grupo;

iii) variação de seis até sete formas sem repetição nos textos de três alunos;

iv) variação de oito formas sem repetição no texto de 023E, o qual é também o que apresenta maior variedade, o redator utiliza em seu texto oito das 15 formas e 13 dos 87 articuladores argumentativos registrados em todo o grupo;

v) maior utilização das formas *e*, *só*, *porque* e *mas* pelos alunos.

Ao avaliarmos os dados da PI do 3º bloco do grupo *experimental*, observamos que os alunos desse grupo fazem uso significativo de marcadores. No que se refere ao funcionamento dessas marcas linguísticas no texto, porém, não notamos domínio sobre seu uso, como podemos verificar nos fragmentos transcritos das PI dos alunos que utilizaram maior número de marcadores e formas:

(24) gostaria de comunica que a cidade prezeza de alguas melhorias para ser uma cidade melhor para todas mora bem e ter melhorias para todos assim como o senhor que tiver au opotunidade de ter uma casa boa assim como o senhor todos merrese ter também o senhor não acha que todos pessoa meresse uma opotunidade de ter uma casa boa nem todos muito tem opotunidade de mora bem nem ter uma vida como o senho prefeito aque eu teixo a minha recramação como uma sedadam! (033E – PI).

(25)_ Caro prefeito Sivil Mendes é com grande precissao que escrevo esta carta: para Revidicar sobre a falta de estrutura de nossa cidade que não e das melhores. Por isso olhe para o lado dos mas necessitados mas são os que moram nas vilas de nosa cidade. por que você já sabe que no inverno é aquela calamidade: para melhorar é melhor investi em saneamento básico e moradia propria para todos: Mas como não pode ressover o poplemo de todos resolve pelomenos a metade para que posa viver melho e ajuda o procimo. (053E – PI).

No primeiro dos exemplos, é possível verificarmos o uso dos articuladores *assim como* (2 vezes), *e*, *nem* (2 vezes), *como* (2 vezes). Podemos ilustrar a inadequação com o uso do articulador *assim como*, cuja repetição se deu nas linhas 2 e 3. Este articulador poderia ter funcionado como um importante elemento argumentativo de comparação, entretanto devido à

repetição desnecessária, que provocou o truncamento do período, não houve a adequada relação discursiva.

No exemplo (25), vemos que o aluno também usa uma quantidade significativa de articuladores: *por isso, mas* (2 vezes), *porque, já, melhor, e*. Este uso, porém, apresenta inadequações. Uma delas pode ser visualizada no trecho a seguir: *Por isso olhe para o lado dos mas necessitados mas são os que moram nas vilas de nosa cidade*. O uso do articulador *mas* não está estabelecendo a relação de *contrajunção*, que lhe é típica; pelo teor do trecho, o leitor espera que seja estabelecida uma relação de *explicação/justificativa*. Inadequação semelhante acontece também na segunda ocorrência do articulador *mas*, em *‘Mas como não pode ressover o poplemo de todos resolve pelo menos a metade para que posa viver melho e ajuda o procimo’*, pelo teor das informações presentes no texto, espera-se uma relação de *explicação/justificativa*, que seria bem estabelecida com o articulador *já que*, por exemplo.

Na PF, os sujeitos participantes do grupo experimental utilizaram 99 marcadores e 20 formas que foram distribuídos em seus 11 textos, conforme indica a tabela 17.

As formas não repetidas utilizadas pelos alunos, na PF, foram as seguintes: *por exemplo, mas também, só, ou melhor, portanto, já, nem e menos*.

Tabela 17 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental do 3º bloco – PF

Produção Final 3E													
Formas													
Alunos	Tot. Marc	Não Repetidas	Repetidas										
			e	Mas	só	mesmo	porque	também	ou	pois	como	nem	Até
013E	9	3	-	-	-	-	-	-	-	4	2	-	-
023E	7	2	-	-	-	-	2	-	2	-	-	-	-
033E	7	1	6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
043E	5	3	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	-
053E	7	5	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
063E	5	1	2	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-
073E	4	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
083E	13	3	3	3	-	-	4	-	-	-	-	-	-
093E	11	3	-	-	-	-	4	4	-	-	-	-	-
103E	6	4	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
113E	8	2	3	-	-	-	2	-	-	-	-	-	2

Podemos verificar que na PI do grupo experimental ocorre:

i) variação de seis (103E) a treze (083E) articuladores e de duas até seis formas por texto;

ii) uso superior a seis articuladores por 90% dos alunos;

iii) variação do uso de duas até seis formas sem repetição por todos os alunos;

iv) utilização da forma *e*, correspondendo a 16 ocorrências;

v) utilização pelos alunos, com mais frequência, das formas *e*, *porque* e *pois*.

Os dados acima mostram que houve um aumento no uso e na variedade, bem como na funcionalidade dos articuladores discursivo-argumentativos, como se constata no exemplo (26), a seguir.

(26)...outro problema são as ruas que não tem a menor capacidade do coletivo fazer o percurso. mais para o senhor nada é impossível, porque o senhor é um homem trabalhador. Por isso eu lhe peço encarecidamente sua compreensão. **(023E – PF)**.

No exemplo (26), vemos que o aluno utiliza os articuladores *mais* (mas), *porque* e *por isso*, estabelecendo adequadamente as relações de *contrajunção* e *explicação/justificativa* e *conclusão* respectivamente. Outro aspecto positivo foi a progressiva substituição da forma *e* por outras formas, sendo adequadas às relações discursivas estabelecidas.

Os quinze alunos do 4º bloco do grupo experimental utilizaram, na PI, o total de 59 articuladores e 12 formas, que foram distribuídos em suas produções, conforme a tabela 18.

As formas não repetidas que apareceram nas produções dos alunos na PI foram: *ou*, *já*, *também*, *até*, *menos*.

Tabela 18 - Frequência de utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos do grupo experimental 4º bloco – PI

Produção Inicial 4E												
Alunos	Tot. Marc.	Formas										
		Não repetidas	Repetidas									
			E	mas	Só	porque	Também	ou	pois	como	nem	menos
014E	4	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
024E	11	1	-	-	2	6	-	-	-	-	2	-
034E	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
044E	7	2	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-
054E	8	1	5	-	-	-	2	-	-	-	-	-
064E	6	4	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-
074E	2	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
084E	3	1	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-
094E	19	4	7	-	5	-	-	-	3	-	-	-
104E	5	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-
114E	7	-	3	-	-	-	-	-	4	-	-	-
124E	4	1	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-
134E	5	1	2	-	-	2	-	-	-	-	-	-
144E	2	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
154E	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Podemos verificar que na PI do grupo experimental ocorre:

i) variação de um (034E) a dezenove (094E) articuladores e de uma até sete formas por texto;

ii) uso superior a seis articuladores por 33% dos alunos;

iii) variação de uma até três formas sem repetição por todos os alunos;

iv) significativa utilização da forma *e*, correspondendo a 29 ocorrências, ou seja, praticamente 50% dos total de articuladores utilizados nos textos;

v) utilização com mais frequência pelos alunos das formas *e*, *porque* e *só*.

Os dados acima mostram que houve um número pequeno de articuladores argumentativos nas produções textuais dos alunos do 4º bloco, na PI, comparativamente aos alunos do 3º bloco (59 e 74, respectivamente, discutidos anteriormente). Outro aspecto,

Podemos verificar que, na PF do 4º bloco do grupo experimental, ocorre:

- i) variação de um (134E) a doze (094E) articuladores e de uma até seis formas por texto;
- ii) uso superior a seis articuladores por 40% dos alunos;
- iii) variação de uma até seis formas sem repetição por todos os alunos;
- iv) utilização da forma *e*, correspondendo a 25 ocorrências, ou seja, praticamente 27% dos total de articuladores utilizados nos textos;
- v) utilização com mais frequência pelos alunos das formas *e*, *porque* e *pois*.

Os dados mostram que houve um avanço tanto em relação ao total de articuladores discursivo-argumentativos, quanto em relação à variedade de formas utilizadas. Observa-se também uma significativa redução no uso do articulador *e*.

A situação de dois alunos nos chamou a atenção: 024E e 094E. Nas PI eles usaram um total de 11 e 19 articuladores discursivo-argumentativos, ao passo que nas PF usaram 04 e 12, respectivamente. Como vemos, ao contrário do que era esperado, houve uma redução na quantidade e na variedade dos articuladores discursivo-argumentativos usados nas produções textuais. Fomos, então, verificar a frequência desses dois alunos aos encontros e constatamos que o aluno 024E participou de quatro aulas (de um total de doze), mas 094E esteve presente em dez.

As informações sobre o desempenho do sujeito 094E na apropriação dos articuladores discursivo-argumentativos nos instigam a refletir sobre as causas desse resultado. Duas questões, pelo menos, devem ser consideradas: 1- Por que, mesmo com um encaminhamento didático considerado adequado, alguns alunos não conseguiram êxito em suas aprendizagens?; 2 – Que alternativas didáticas poderiam ter sido implementadas para que o sujeito obtivesse outro resultado?

Assim como o fizemos em relação às turmas do grupo controle, estabelecemos a comparação das duas produções deste grupo, nas duas turmas, que pode ser observada na tabela 20.

Tabela 20 - Desempenho comparado dos alunos do grupo experimental, nas duas produções textuais e nos dois blocos.

Grupo	Total de Articuladores		Total de formas	
	PI	PF	PI	PF
3E	74	99	13	20
4E	59	91	12	18

Com base nos números expostos na tabela 20, podemos observar que:

i) ao comparamos a PI com a PF, tanto no 3º quanto no 4º bloco, houve aumento da quantidade dos articuladores e das formas utilizadas pelos alunos dos dois blocos;

ii) considerando que o 3º bloco tem quatro alunos a menos que o 4º bloco, os alunos do 3º bloco apresentaram melhor desempenho tanto em relação à variedade quanto à quantidade dos articuladores usados.

Os exemplos (28) e (29) apresentam a PI e a PF de um mesmo aluno do 3º bloco do grupo experimental.

(28) – Caro prefeito Sivil Mendes é com grande precissao que escrevo esta carta: para Revidicar sobre a falta de estrutura de nossa cidade que não e das melhores. Por isso olhe para o lado dos mas necessitados que são os que moram nas vilas de nosa cidade. por que você já sabe que no inverno é aquela calamidade: para melhorar é melhor investi em saneamento básico e moradia propria para todos: Mas como não pode ressover o poplemo de todos resolve pelomenos a metade para que posa viver melho e ajuda o procimo. Espero que você possa ler com a tenção: **(053E - PI)**.

(29) Teresina 24 de junho de 2007
Ecelenticimo prefeito Sivil mendes:
Escrevo esta carta para relatar um grande poplema que a contece no bairro em que eu moro de nome Vila da Guia que é a fauna de transporte ou melho não há sirculação de transportes coletivo pra os moradores.
portanto esse proplema para nós moradores e gravicimo por que não so eu como outros moradores já sentiro na péle ter que caminhar quase um quilômetro para chega ate a parada mais procima do bairo, sem falar no risco que, corro de ser demitido do meu emprego por chegar atrazado, a sim como os outros moradores.
Mas a credito que o senho com a sencibilidade que tenha vai solicionar brevemente o proplema do nosso bairo.
Atenciosamente aguardo providências.
(xxx) **(053E – PF)**.

Nos exemplos (28) e (29) podemos constatar o progresso do aluno no que se refere ao uso e à adequação dos articuladores utilizados. No primeiro texto, o aluno utiliza as formas *por isso*, *por que* (porque) e *mas*. Já na PF, o aluno utiliza *ou melhor*, *portanto*, *porque*, *não só*, *como*, *já*, *quase*, *até*, *assim como*, *mas*. Vemos que a qualidade do exemplo (29) se dá não só

pela quantidade dos articuladores, mas, principalmente, pela variedade e funcionalidade, assim como pelas relações discursivas estabelecidas, as quais serão analisadas na seção 4.2.2.2 desta tese.

4.2.2.1.3 O desempenho dos grupos controle e experimental em relação à frequência de uso e à diversidade de articuladores discursivo-argumentativos nas duas produções

Para finalizarmos a discussão sobre o uso dos articuladores argumentativos, apresentamos a tabela 21, a seguir, em que estão consolidados todos os números referentes ao total de marcadores e de formas utilizados pelos alunos dos dois grupos e das quatro turmas.

Tabela 21 - Desempenho comparado dos alunos dos grupos controle e experimental, nas duas produções textuais e nos dois blocos

Grupo	Total de Articuladores		Total de formas	
	PI	PF	PI	PF
3E	74	99	13	20
4E	59	83	12	20
3C	59	83	10	10
4C	61	87	09	08

Com base nos números expostos na tabela acima, podemos observar que:

i) no grupo controle, ao compararmos a PI com a PF, tanto no 3º quanto no 4º bloco houve aumento da quantidade de articuladores utilizados;

ii) no 3º bloco, dos alunos do grupo controle, apesar de um número maior de articuladores utilizados na PF, o número de formas foi o mesmo da PI;

iii) no 4º bloco, ainda do grupo controle, houve um decréscimo na variedade de marcas utilizadas, ou seja, na PI foram empregadas 09, ao passo que na PF foram 08;

iv) em relação aos alunos do grupo experimental, ao compararmos a PI com a PF, no 3º e 4º blocos, houve aumento tanto da quantidade de articuladores quanto de formas utilizadas pelos alunos das duas turmas.

Ao verificarmos a utilização dos articuladores discursivo-argumentativos pelos alunos dos grupos controle e experimental, constatamos que essas marcas linguísticas fazem parte do vocabulário dos participantes de ambos os grupos, tanto na PI quanto na PF. Entretanto, o

grupo controle, que não participou da metodologia que desenvolvemos para apropriação dessas marcas, demonstra a redução da frequência de uso da primeira produção para a última, enquanto o grupo experimental a intensifica, o que indica, do ponto de vista quantitativo, melhor desempenho deste último grupo em relação ao uso dos articuladores.

Confirmamos, portanto, a hipótese de que a participação dos alunos na sequência didática colaboraria para o resultado encontrado, uma vez que os articuladores discursivo-argumentativos foram discutidos em relação ao papel que desempenham na construção da argumentação. Além disso, após a realização da sequência didática, supomos que identificaríamos maior quantidade e diversidade de articuladores nas produções dos alunos do grupo experimental em contraposição às dos alunos do grupo controle.

4.2.2.2 Os articuladores discursivo-argumentativos, o estabelecimento das relações discursivas e a instauração da força argumentativa

Na medida em que verificamos a distribuição e o funcionamento dos articuladores discursivo-argumentativos, apresentados na seção anterior, fomos reconhecendo as formas, a fim de identificarmos as relações discursivas estabelecidas, assim como a instauração da argumentatividade, conforme o propósito comunicativo dos alunos na PI e PF, aspectos que pretendemos discutir nesta seção.

Após o exame de cada uma das produções dos alunos dos grupos controle e experimental, a comparação dessas produções no próprio grupo e entre os dois, esperamos encontrar nas PF do grupo experimental relações discursivas estabelecidas com base na utilização dos articuladores discursivo-argumentativos, contribuindo para a instauração de uma maior força argumentativa.

4.2.2.2.1 O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos do grupo *controle*.

Pelos dados da seção, pudemos constatar que, tanto na PI quanto na PF, os alunos do grupo controle usaram um número representativo de articuladores discursivo-argumentativos, indicando assim a busca de instauração da argumentatividade em seus textos por meio dessas marcas linguísticas.

Dentre os 59 marcadores utilizados na PI pelos alunos do 3º bloco do grupo controle, identificamos com maior frequência as formas *e*, *porque* e *pois*, respectivamente, 29, 07 e 06. Tais dados nos levam a inferir, fundamentados nas pesquisas de Koch (1992, 2004a, 2004b), que as relações discursivas mais estabelecidas por esses alunos foram as de *conjunção* e *explicação*, embora haja nos textos outras formas indicadoras dessas relações e ainda o fato de, principalmente, o marcador *e* ser usado para estabelecer outros tipos de relação.

Já na PF, os alunos usaram 83 articuladores e as formas mais frequentes foram *e*, *mas* e *porque*. Entretanto, verificamos que o número de relações discursivas estabelecidas foi menor do que na PI, conforme mostra a tabela a seguir.

Tabela 22 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo controle

Relações discursivas	3C	
	PI	PF
Explicação ou justificativa	23	18
Disjunção argumentativa	1	2
Contrajunção	3	7
Conjunção	20	22
Generalização/extensão	1	3
Especificação/exemplificação	1	0
Restrição	2	4
Gradação	3	3

Com base na tabela 22, verificamos que:

i) há, nas PI dos alunos do grupo controle, oito tipos de relações discursivas, já nas PF esta diversidade é reduzida para sete tipos;

ii) nas PI, destacam-se as relações de *conjunção*, *explicação/justificativa* e poderíamos ainda destacar o estabelecimento mais frequente das relações de *contrajunção* e de *gradação*; ao passo que nas PF, além das duas que se destacaram na primeira produção, apresentam maior uso as relações de *contrajunção* e de *restrição*;

Os dados revelam que a instauração da argumentatividade, com base no uso dos articuladores argumentativos, deu-se com baixa intensidade, já que a tendência dos alunos, ao organizarem seus argumentos em torno da reclamação, foi de estabelecer principalmente relações de *conjunção* por meio do marcador *e*, característico da oralidade, conforme Pereira (2008) e Freitas (2006).

O exemplo (30), a seguir, ilustra esse uso.

(30) Teresina, 02 de Abril de 2007

Sr.Prefeito já faz 13 anos que eu moro no conj. João Emilio Falcão, e eu gosto muitos de lá.

Más as vezes eu tenho até vontade de mudar de lá, Porque falta luz nos portes das ruas.

E as vezes ao caros de som, nos bares, não respeita as pessoas e botam o som muito alto, e não é so isso o carro de lixo passa muito pouco, podiam passar mais vezes, e alguns vizinhos não respeitãom os outros com o lixo, agora mesmo na porta da minha casa, um visinho colocou todo tipo de lixo, ex. matos, pal, e outros lixos fico cheio de lixo na minha porta, quando agente colocar lixo fora do tambor o carro de lixo não apanha e agente tem que pagar para retirar e eles não mandaro retira, eu tive que pagar uma carrocinha para tirar que cobrou 10.00 Reais.

Eu acho muito injusto os visinhos que não respeitam os outros.

Faltam tambem policial nas ruas, a semana passada meu esposo deixou o carro fora e os ladrões entraram dentro mas como não tinha nada prar roubar, eles decharam as portas do carro abertas, isto é tudo o que eu tenho de reclamar, mas se eu fosse falar mais coisas o senhor não daria conta.

Obrigado por ter lido a minha carta

Atenciosamente. (x) (063C – PI)

No exemplo (30), verificamos 8 vezes o uso do articulador *e* estabelecendo, na maior parte das ocorrências, a relação de *conjunção*, uma tendência observada nos textos do grupo controle. No exemplo específico, um dos primeiros argumentos é introduzido pelo articulador *e*, seguido de dois outros com os articuladores *mas* e *porque*. No bloco de texto que segue, a dominância é do *e*, ao lermos as primeiras linhas parece tratar-se de uma conversa. O redator agrupa os argumentos utilizando a forma *e*, ao mesmo tempo em que descreve os fatos, os quais são resumidos, quase ao final do texto, com o enunciado *isto é tudo o que eu tenho de reclamar*. Se 063C tivesse optado por outros marcadores e relações discursivas, que instituem maior força argumentativa aos enunciados, certamente estaria mais próximo de ter sua reivindicação atendida.

Nesse sentido, verificamos que não houve uma maior proficiência em relação ao estabelecimento das relações discursivas comparando-se os textos da PI com os da PF. Ao contrário, o que houve foi uma diminuição das relações de *explicação* e *justificativa*, as quais exercem um importante papel na construção da argumentação na carta de reclamação.

No que se refere à classificação de Boissinot (1992) sobre a elaboração da argumentação, constatamos que alguns textos que apresentaram uma argumentação mais construída na PI, passaram a apresentar, na PF, uma escrita mais fragmentada, tornando a argumentação mais diluída.

Nas turmas do 4º bloco do grupo controle se repete a tendência de um maior número de relações de *explicação/justificativa* e *conjunção*, como pode ser visto na tabela 23.

Tabela 23 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo controle

Relações discursivas	4C	
	PI	PF
Explicação ou justificativa	25	16
Disjunção argumentativa	1	0
Contração	1	8
Conjunção	13	10
Generalização/extensão	4	5
Especificação/exemplificação	1	1
Restrição	3	6
Gradação	0	6
Conclusão	1	0

Conforme a tabela 23, verificamos que:

i) houve variação de até oito tipos de relações discursivas na PI e sete tipos de relações discursivas da PF, ocorrendo maior variedade na produção da PI;

ii) as relações de *conjunção* e *explicação/justificativa* são as mais representativas, embora tenha ocorrido um decréscimo de ambas da PI para a PF;

iii) é possível destacar ainda nas PI as relações de *generalização* e de *restrição*; já nas PF a incidência de uso recai também sobre as relações de *contração*, *restrição* e *gradação*.

Levando em conta os dados expostos acima, percebemos que a tendência do grupo foi a de estabelecer relações de *explicação/justificativa* com maior frequência em ambas as produções; apesar de não ter sido estabelecido um ensino sistemático dos articuladores discursivo-argumentativos e das relações discursivas estabelecidas por estes.

Na tabela 24, apresentamos a junção das duas tabelas anteriores, com o objetivo de facilitar a análise comparativa entre as turmas.

Tabela 24 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco do grupo controle

Relações discursivas	3C		4C	
	PI	PF	PI	PF
Explicação ou justificativa	23	18	25	16
Disjunção argumentativa	1	2	1	0
Contração	3	7	1	8
Conjunção	21	22	13	10
Generalização/extensão	1	3	4	5
Especificação/exemplificação	1	0	1	1
Correção/redefinição	0	1	0	0
Restrição	2	4	3	6
Gradação	3	3	0	6
Conclusão	0	0	1	0

Observando a tabela 24, constatamos que:

i) no 3º bloco, das duas produções, houve oito tipos de relações discursivas, ocorrendo maior variedade na produção da PI;

ii) no 4º bloco, das duas produções, houve variação de até oito tipos de relações discursivas, ocorrendo maior variedade na produção da PI;

iii) as relações de *conjunção* e *explicação* são as mais frequentes nos textos dos alunos de ambos os blocos;

iv) entre a primeira e a segunda produção, do 3º bloco, houve um decréscimo nas relações de *explicação* e um leve acréscimo nas de *conjunção*;

v) já no 4º grupo, entre a primeira e a segunda produção, houve um decréscimo tanto nas relações de *conjunção* quanto de *explicação*;

Levando em conta os dados apresentados na tabela 24, percebemos que a tendência verificada no 3º bloco foi de redução no número de relações de *explicação/justificativa* e de acréscimo na relação de *conjunção*. Já com os textos produzidos pelos alunos do 4º bloco, houve um decréscimo tanto nas relações de *conjunção* quanto de *explicação*.

Vejamos, nos exemplos (31) e (32), trechos das cartas de um mesmo aluno, na PI e na PF, respectivamente.

(31) Teresina 02 de abril de 2007

Senhor secretario de segurança
pedimos mais policiamento na Ruas para que possamos ter mais segurança para ir e volta de nossa casa sem medo de ser assaltados ou mesmo mortos todos os dias uma pessoa e assaltada e mais uma vítima da violencia por tanto pedimos policiamento nas Ruas em todos os bairros
espero que possa atende u meu pedido

xxx **(083C – PI)**

(32) Teresina Piaui 13 – 06 – 2007

Saudação Senhorís governates gostaria de Fazer um Reclamação queria que os senhoris Mehlorse a situação da Saude que esa precaria Ten que Mehlorar em Termo do Atedimentos, as vaga que são poucas para muita pessoas Mais Ampolacias e Medicos 24 horas para Atende a população pobre mais Remedios nas Farmacias.

Mais vagas nas Filas de espera. em Fim e preciso Mehlora em todo em que Diz Respeita Saude no Brasil.

Derde ja agradeço
pela sua Ateção

Assinado. Xxx **(083C – PI)**

No exemplo (31), observamos que, ao dirigir-se ao secretário de segurança, pessoa que atenderá à sua reivindicação, o aluno elabora um circuito argumentativo, recorrendo aos articuladores *para que, e, ou mesmo e por tanto* (portanto) e com isso orienta seus enunciados na direção pretendida que *é a de requerer policiamento para garantir a segurança de ir e vir de sua casa a outros lugares*. Já em (32), o aluno invoca os governantes e vai justapondo os aspectos que considera necessários para que a situação da saúde melhore no Brasil, mas não verificamos em seu texto a constituição da argumentação mais elaborada ou com maior força argumentativa, pois a presença de articuladores é praticamente inexistente, dando ao texto um teor mais informativo do que argumentativo.

4.2.2.2.2 O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos do grupo experimental

Nas duas produções do grupo experimental, de modo semelhante ao ocorrido com as do grupo controle, verificamos a propensão à utilização dos articuladores discursivo-argumentativos como um dos recursos de constituição da argumentatividade. Entretanto, os tipos de relações discursivas estabelecidas pelos alunos, nos dois grupos, farão bastante diferença, conforme exposto nas discussões a seguir.

Ao redigirem a PI, os alunos do 3º bloco do grupo experimental fizeram uso de 79 articuladores discursivo-argumentativos, já na PF utilizaram 99 articuladores, sendo 13 e 20 formas, respectivamente. Os articuladores mais utilizados foram *e, porque e mas*, na PI; já na PF temos, *pois e porque*. Na tabela 25, apresentamos, em ambas as produções, a variedade e a frequência de uso das relações identificadas nos textos dos alunos.

Tabela 25 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo experimental

Relações Discursivas	3E	
	PI	PF
Explicação ou justificativa	13	27
Disjunção argumentativa	2	4
Contrajunção	5	5
Conjunção	18	17
Especificação/exemplificação	2	8
Correção/redefinição	0	1
Restrição	5	4
Pressuposição	0	1
Gradação	1	4
Conclusão	0	1

Considerando a tabela 25, depreendemos que:

- i) Há uma variedade de 7 e 10 relações discursivas na PI e PF, respectivamente;
- ii) Sobressaem com maior número de ocorrências as relações de *conjunção* e *explicação/justificativa* na PI; e de *explicação/justificativa* e *conjunção* na PF;
- iii) As relações de *especificação/exemplificação* e de *contrajunção*, também se destacam, na PF.

O primeiro aspecto que pode ser destacado refere-se à variedade das relações discursivas: ao compararmos os textos da PF como os da PI, observamos que os alunos usaram 3 relações a mais. Os dados nos mostram, ainda, que os alunos do 3º bloco do grupo experimental, na PI, utilizam mais as relações de *conjunção*, ao passo que, na PF, as relações mais frequentes são as de *explicação/justificativa*. Esse fato nos leva a concluir que os alunos, após o estudo sistematizado por meio da sequência didática, passaram a usar mais a categoria argumentação/problematização, cuja materialização linguística pode acontecer mediada por articuladores indicadores de explicação.

Os exemplos (33) e (34), a seguir, nos mostram o avanço de um aluno, da PI para a PF, em relação ao uso adequado dos articuladores como organizadores textuais e marcas linguísticas argumentativas, destacando-se, no último texto, a relação de explicação/justificativa.

(33) Bom eu acho que o prefeito Silvio Mendes deveria olha rum, pouco mais pela sociedade e não se preocupar só com o lado oposto dele, como vemos tem muitas ruas precisando de uma reforma, por causa dos estragos das chuvas e isso é um perigo para as pessoas, e também há falta de energia em várias ruas são bastante escuras e isso causa a maior facilidade para os marginais praticarem os atos maldosos deles colocando a vida de muitas pessoas em riscos, pessoas honestas trabalhadoras que as vezes trabalham somente, para o pão de cada dia dos seus filhos. Sim também há muitas pessoas desabrigadas, outras morando em lugares muito perigosos como nos barrancos ou na beira dos rios, e isso só porque o prefeito não olha para essas pessoas carentes que precisam de ajuda. E isso você pode melhorar concertza e você prefeito não liga para os pobres você só quer saber das pessoas que estão ao seu nível. Que vergonha hein! **(113E – PI)**.

(34) Senhor prefeito Silvio Mendes o senhor deveria providenciar ônibus pra, nossa comunidade para facilitar a vida de cada um de nós, porque o percurso das casas até a avenida é longe. E há perigo no percurso da avenida até as ruas do bairro e muitas pessoas tem dificuldades no deslocamento, para fazer as suas obrigações por ex: pessoas doentes, idosas gestantes ou com crianças pequenas. Outra coisa que o senhor deveria providenciar que é a melhora das ruas para facilitar os movimentos dos trânsitos para livrar de acidentes. E quanto ao número de passageiros eu acho que não tem importância, afinal todos nós pagamos impostos eu espero que o senhor tome alguma atitude porque todos nós precisamos muito agradeço pela sua compreensão. **(113E – PF)**.

Ao compararmos os exemplos (33) e (34), verificamos no primeiro uma maior utilização de articuladores e de relações discursivas estabelecidas. Apesar de tais marcas instituírem argumentatividade, não são usadas para atingir o propósito comunicativo do aluno que é o de reclamar por meio de uma carta. Percebemos em primeiro plano a reunião de argumentos para a formação de opinião. Já no segundo exemplo, produzido após a participação na sequência didática, desde a primeira justificativa elaborada, notamos a orientação argumentativa, para que o prefeito seja induzido a tomar providências diante do que está sendo reclamado. O redator recorre aos articuladores *porque*, *e*, *por exemplo* e *afinal* para a construção do circuito argumentativo em que há dominância da relação de *explicação/justificativa*.

No que concerne aos textos escritos pelos alunos do 4º bloco do grupo *experimental*, há a utilização de 59 articuladores na PI e de 91 na PF, sendo os mais usados em ambas as produções são: *e*, *porque* e *pois*. Veremos, portanto, que as relações mais frequentes são as de *conjunção* e *explicação*.

Tabela 26 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo experimental

Relações discursivas	4E	
	PI	PF
Explicação ou justificativa	16	23
Disjunção argumentativa	2	3
Contração	3	4
Conjunção	27	30
Generalização/extensão	1	3
Especificação/exemplificação	1	3
Correção/redefinição	1	1
Restrição	1	6
Gradação	2	2

De acordo com a tabela 26, observamos que:

- i) registra-se a variedade de nove relações discursivas, em ambas as produções;
- ii) há maior número de ocorrências das relações de *conjunção* e de *explicação/justificativa*, em ambas as turmas;
- iii) na PF, houve um significativo crescimento do número de relações de *justificativa* e de *restrição*.

Ao compararmos os textos da PI com os da PF, os dados revelam que, no 4º bloco do grupo experimental, além de um expressivo aumento na quantidade de articuladores usados pelos alunos, houve também significativo aumento no estabelecimento da relação de *explicação/justificativa*. Esse uso reflete uma melhor proficiência na construção do sentido das cartas, notadamente quando o aluno problematiza a questão apontada na carta de reclamação.

Após analisarmos cada uma das produções do grupo *experimental*, comparamos os resultados, que se encontram sintetizados na tabela 27, a seguir.

Tabela 27 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco do grupo experimental

Relações discursivas	3E		4E	
	PI	PF	PI	PF
Explicação ou justificativa	13	27	16	23
Disjunção argumentativa	2	4	2	3
Contrajunção	5	5	3	4
Conjunção	18	17	27	30
Generalização/extensão	0	0	1	3
Especificação/exemplificação	2	8	1	3
Correção/redefinição	0	1	1	1
Restrição	5	4	1	6
Pressuposição	0	1	0	0
Gradação	1	4	2	2
Conclusão	0	1	0	0

A tabela 27 nos mostra que:

i) nos textos da PI, as relações discursivas mais presentes foram as de *conjunção*; seguidas das de *explicação e justificativa*, situação que se inverte na PF do 3º bloco;

ii) na PF também se destacam as relações de *especificação/exemplificação* e de *restrição*, nos 3º e 4º blocos, respectivamente.

Tendo em vista os dados, verificamos que, apesar de a relação de *conjunção* manter-se com maior número de ocorrências na PF do 4º bloco, há em ambas as turmas um uso progressivo da relação de *explicação/justificativa*, configurando-se, assim, a tendência de os alunos instituírem uma maior força argumentativa na PF. Os exemplos (35) e (36) a seguir ilustram este aspecto.

(35) - tem bairros aqui em Teresina que não porde da uma chuva desarpa para muita família muitas pessoas morrem e eu queria que o prefeito olhace para es família desabrigadas para taomar providencia da uma alternativa de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco. prefeito e muito triste a pessoas esta

somido *e* acorda de baixo de uma tragédia por riso eu peso para você olhe para nois prisipamete para aquelas família desabriga. (013E – PI)

(36) Venho solicitar ao senhor encarecidamente sobre o assunto que necessitamos urgentemente de Transporte Coletivo na Vila da Guia pois precisamos dele para nossa locomoção com o exemplo de casa para a escola pois precisamos desse transporte rapidamente

Mas para que o senhor mande colocar a rota de ônibus na Vila da Guia tambem precisa ajeitar as ruas que estão munto precarias precisando de asfaltos pois assim ficaria melhor para a localização do ônibus pela vila.

Essa rota de ônibus ajudaria a vida de muitas pessoas como a de estudantes idoso gestantes criacas e etc... pois como o senhor é um prefeito de responsabilidade vai corresponder urgentemente a o meu pedido e muito obrigado pela sai atenção (013E - PF)

Verificamos que, no exemplo (35), extraído da PI, o aluno apresenta, basicamente, um texto informativo, recorrendo a um número restrito de articuladores argumentativos, dentre os quais *e* e *por riso* (por isso) para estabelecer relações discursivas de *conjunção* e de *conclusão*, respectivamente. Entretanto observamos, no exemplo (36) transcrito do texto produzido pelo mesmo aluno, após a execução das atividades da sequência didática, a utilização de um maior número de articuladores, os quais intensificam a argumentatividade e instauram relações discursivas como: as de *explicação* introduzidas pela forma *pois*; a de *contrajunção*, através do articulador *mas* e a de *conjunção* com o articulador *também*. Notamos, assim, que os articuladores e as relações discursivas assumem o papel de organizar o texto do aluno e fortalecer seu ponto de vista, para o alcance de seu propósito comunicativo.

Tal resultado nos leva a concluir que há nas produções analisadas o estabelecimento de relações discursivas com base na utilização de articuladores, que contribuem para a instituição de maior força argumentativa nos textos produzidos, após a sequência didática, pelos sujeitos participantes do grupo experimental. Considerando a proposta de Boissinot (1992), podemos classificar a PI de 013E como um texto de argumentação mais ‘frouxa’ ou diluída e a PF, pelo progresso apresentado, como um texto bem próximo de uma argumentação ‘construída’, já que ainda há algumas inadequações de organização do circuito argumentativo e de estruturação do gênero em foco, bem como de nível gramatical e ortográfico.

4.2.2.2.3 O estabelecimento das relações discursivas e a instauração da argumentatividade pelos alunos dos grupos controle e experimental nas duas produções

Ao verificarmos as relações estabelecidas e a instauração da argumentatividade nas produções dos redatores dos grupos controle e experimental, constatamos que em ambos os grupos há uma tendência de constituição da argumentação com base nesse recurso linguístico. Desse modo, sintetizamos os dados na tabela 28.

Tabela 28 - Relações discursivas presentes nas PI e PF do 3º e 4º bloco dos grupos controle e experimental

Relações Discursivas	3E		4E		3C		4C	
	PI	PF	PI	PF	PI	PF	PI	PF
Explicação ou justificativa	13	27	16	23	23	18	25	16
Disjunção argumentativa	2	4	2	3	1	2	1	0
Contrajunção	5	5	3	4	3	7	1	8
Conjunção	18	17	27	30	21	22	13	10
Generalização/extensão	0	0	1	3	1	3	4	5
Especificação/exemplificação	2	8	1	3	1	0	1	1
Correção/redefinição	0	1	1	1	0	1	0	0
Restrição	5	4	1	6	2	4	3	6
Pressuposição	0	1	0	0	0	0	0	0
Gradação	1	4	2	2	3	3	0	6
Conclusão	0	1	0	0	0	0	1	0

A tabela 28 mostra-nos que:

i) em ambos os grupos, nos dois blocos, as relações que mais ocorrem são *conjunção* e *explicação/justificativa*;

ii) enquanto no grupo experimental, também em ambos os blocos, há a tendência ao aumento de relações de *explicação/justificativa*; no grupo controle há uma redução das ocorrências destas relações;

iii) da primeira para a segunda produção, há no grupo controle um crescimento do uso das relações discursivas de *contrajunção*;

iv) alunos do 3º bloco do grupo experimental foram os que mais progrediram no que se refere à quantidade e variedade de relações discursivas estabelecidas.

Dessa forma, os dados indicam que, embora os grupos não cheguem a utilizar toda a variedade de relações discursivas disponíveis na língua, conforme Koch (1992, 2004a, 2004b), há uma diversidade considerável do uso. No que concerne às relações que foram mais

utilizadas por ambos os grupos, podemos constatar que houve, predominantemente, pelos redatores do grupo controle, a tendência ao estabelecimento de relações de *conjunção*; já no grupo experimental, apesar de um número significativo de relações de *conjunção*, a relação discursiva em que há um progressivo aumento do uso é a de *explicação/justificativa*.

Ao compararmos os resultados dos dois grupos, observando as tendências seguidas por seus alunos, confirmamos a hipótese de que haveria nas produções do grupo experimental, em contraposição às do grupo controle, mais relações discursivas estabelecidas com base na utilização de articuladores discursivo-argumentativos e que estas contribuiriam para a instauração de maior força argumentativa. Convém acrescentarmos que, conseqüentemente, tais relações contribuem para a realização do propósito comunicativo do aluno-reclamante e para instauração da argumentatividade.

Assim, podemos concluir que as atividades realizadas durante a sequência, mais especificamente algumas atividades constantes no ANEXO D, colaboraram para o estabelecimento adequado das relações discursivas pelos alunos do grupo experimental, favorecendo a evolução de uma argumentação mais diluída para uma argumentação mais construída.

4.2.3. Modalização

Pesquisadores como Koch (1992,2004b) defendem que a argumentatividade constitui uma característica essencial da interação social que se dá por intermédio da linguagem humana (KOCH, 2004b). Por outro lado, reconhece-se que, em certos gêneros textuais, a argumentação se apresenta de forma mais velada e, em outros, de forma explícita. Dentre as marcas linguísticas que permitem avaliar o grau de argumentação instaurado no texto estão os elementos modalizadores, uma vez que, conforme asseveram Bronckart (1999) e Koch, são indicadores de intenções, sentimentos e atitudes do produtor, seja com relação ao conteúdo da mensagem, seja com relação ao interlocutor.

Pertencendo à dimensão configuracional do texto e contribuindo para o estabelecimento da coerência pragmática ou interativa, de acordo com Bronckart (1999) e Koch (2004b), as modalizações têm a função de orientar o interlocutor na interpretação do conteúdo temático do texto. Baseado na teoria dos três mundos de Habermas (mundo objetivo, social e subjetivo), Bronckart destaca quatro tipos de funções de modalização que surgem no texto através de marcas linguísticas específicas:

1. As modalizações lógicas: avaliam o conteúdo temático através de conhecimentos organizados no mundo objetivo sob o ponto de vista de suas condições de verdade;
2. As modalizações deônticas: avaliam o conteúdo temático através da expressão de valores, opiniões e regras do convívio social;
3. As modalizações apreciativas: avaliam o conteúdo temático através de expressões oriundas do mundo subjetivo, da voz originária dos julgamentos, que podem ser, de acordo com a entidade avaliadora: infelizes ou felizes, benéficos ou maléficos, absurdos, estranhos;
4. As modalidades pragmáticas: indicam a responsabilidade das instâncias enunciativas em relação às ações, intenções, razões etc. na proposição de um conteúdo temático.

Conforme já havíamos justificado no Capítulo 2, seção 2.3.2.3, a modalização lógica será dividida em três subcategorias distintas: asseverativas (afirmativas e negativas), quase-asseverativas e delimitadoras.

Dentre as marcas linguísticas que indicam a modalização, aquelas que foram mais comuns nos textos que constituem o *corpus* desta pesquisa foram: os verbos na forma condicional e ou modal, os advérbios e locuções adverbiais e as orações impessoais.

Para Boissinot (1992), no sistema enunciativo ou nos índices de enunciação, observam-se os polos enunciativos, as modalizações e as marcas de subjetividade presentes. Assim, na construção da argumentação, as escolhas dos elementos do sistema enunciativo ajudam a visualizar a passagem da tese refutada à tese proposta.

No gênero em questão neste estudo, – carta de reclamação –, esperamos verificar a presença relevante das marcas de modalização no momento em que os autores da carta reforçam a solicitação/reivindicação, circunstância em que a modalização deôntica deverá se manifestar de forma bem marcada; e quando as marcas linguísticas de modalização indicam uma das características do texto argumentativo de tendência expositiva, conforme Boissinot (1992), que é a neutralidade aparente.

Esta aparente neutralidade se dá, principalmente, com o uso das orações impessoais. Neves (1996) identifica, por exemplo, o adjetivo em posição predicativa como um expediente sintático propositalmente elaborado para sugerir distanciamento, uma vez que o falante, ainda

que assuma um determinado posicionamento, transfere para fora do enunciado a responsabilidade pela emissão de seu comentário.

Além de entender a modalização como uma estratégia que retrata o ponto de vista do produtor e sua atitude com respeito à proposição, nossa hipótese ancora-se também na ideia de que a modalização é usada para marcar a atitude do produtor em face do seu interlocutor, colaborando para a construção da argumentação. Em conformidade com Neves (2006), entende-se que, ao estabelecer uma interação verbal, os interlocutores, ao mesmo tempo em que organizam a mensagem, definem seus papéis na interlocução, colocando-se na posição de doador ou solicitador, de asseverador, de perguntador, de respondedor, de ordenador etc.; nesse mesmo processo, eles escolhem marcar ou não explicitamente o seu enunciado com valores modais de diversas categorias.

Assim como nas duas seções anteriores, organizaremos a discussão dos dados por grupo controle e experimental e, posteriormente, apresentaremos a discussão numa perspectiva comparativa, contrapondo os blocos e os grupos.

4.2.3.1 A utilização da modalização pelos alunos do grupo controle

A análise do grupo controle foi feita tomando por base as duas produções: PI e PF de cada uma das turmas.

Para iniciarmos a discussão acerca da ocorrência e funcionamento dos recursos modais mobilizados no *corpus*, trazemos, a seguir, a tabela 29 que demonstra quantitativamente a distribuição das modalizações nas categorias arroladas para a análise das produções do 3º bloco, na PI e PF.

Tabela 29 - Modalizações presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo controle.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativas	Quase-asseverativas	Delimitadoras			
PI3C	-	5	-	11	2	3
PF3C	-	4	-	07	7	3

A tabela 29 evidencia que:

- i) os alunos, em ambas as produções, usam mais a modalização *deôntica*;

- ii) em ambas as turmas não apareceram ocorrências de modalizadores *asseverativos* e *delimitadores*;
- iii) na PI há maior ocorrência dos modalizadores *quase-asseverativos* e *deônticos*;
- iv) na PF há uma maior ocorrência dos modalizadores *apreciativos*;
- v) ambas as turmas usam o mesmo número de modalizadores *pragmáticos*.

No grupo *controle*, há o uso mais acentuado da modalização deôntica. Nossa expectativa era de que este tipo de modalização fosse, realmente, bastante frequente no gênero carta de reclamação, o curioso, entretanto, é o fato de os alunos usarem mais tal modalidade na PI em relação à PF.

O exemplo (37), a seguir, ilustra o uso da modalidade deôntica.

(37) Quero que a sra. providencie logo uma professora de inglês, pois não é justo, eu e meus colegas de tuma perderem aulas, pois é por isso que peço-lhe que dê um jeito, não queremos nos prejudicar por causa de um erro da escola, não queremos passar um ano todo sem ter aulas de inglês.
Então diretora essa é uma reclamação que quero que a senhora corresponda.

O exemplo acima ilustra a ênfase que o aluno dá às obrigações do seu interlocutor, na tentativa de fazer com o que a diretora da escola reconheça os deveres atribuídos à sua função na comunidade escolar.

O fragmento '*quero que a senhora corresponda*', trecho do exemplo (38), nos leva a relacioná-lo à análise que Neves (2006), partindo da proposta de Klinge (1996), faz do que ela chama de modalidade de raiz dinâmica. Conforme Neves (2006), este tipo de modalidade é a maneira pela qual referentes de sintagmas nominais de função sujeito são dispostos em direção a um ato, em termos de habilidades e intenção. Este aspecto fica melhor explicitado com o exemplo que a autora traz: "*Mas eu te amo e quero te ver sempre*" (NEVES, 2006, p. 162).

Outro aspecto que queremos destacar é referente ao uso significativo da modalidade pragmática nas produções do 3º bloco. Consideramos que seis ocorrências se configuram como significativas, porque não esperávamos sequer encontrá-las, uma vez que no gênero carta de reclamação não é comum a presença de segmentos do discurso narrativo¹⁹. Conforme discutimos no item 2.3.2.3, a modalidade pragmática se manifesta como expressão modalizada das intenções, razões, capacidade de ação etc. de uma entidade enunciativa posta em cena, ou

¹⁹ Conforme já foi discutido neste estudo, os tipos de discursos que predominam em cartas de reclamação são o explicativo e o argumentativo

seja, a responsabilidade pelo que é dito não é mais do enunciador e sim de uma voz polifônica, sendo que esta voz polifônica se materializa em intenções e capacidades de ação de personagens.

Os exemplos (38) e (39), a seguir, ilustram, claramente, a presença da modalidade pragmática.

(38) E as vezes ao caros de som, nos bares, não respeita as pessoas e botam o som muito alto, e não é so isso o carro de lixo passa muito pouco, podiam passar mais vezes, e alguns vizinhos não respeitãom os outros com o lixo, agora mesmo na porta da minha casa, um visinho colocou todo tipo de lixo, ex. matos, pal, e outros lixos fico cheio de lixo na minha porta, quando agente colocar lixo fora do tambor o carro de lixo não apanha e agente tem que pagar para retirar e eles não mandaro retira, eu tive que pagar uma carrocinha para tirar que cobrou 10.00 Reais. Eu acho muito injusto os visinhos que não respeitam os outros. Faltam tambem policial nas ruas, a semana passada meu esposo deixou o carro fora e os ladrões entraram dentro mas como não tinha nada prar roubar, eles decharam as portas do carro abertas, isto é tudo o que eu tenho de reclamar, mas se eu fosse falar mais coisas o senhor não daria conta. **(065C – PI)**.

(39) Eu não reclamo não é por ter tanta gente mas por que lá acumular muito lixo e eles colocão no nosso tambor, é tanto lixo que derrama no chão, e não dar pra colocar o nosso lixo, é saco de estagos de carvão queimado, é resto de comida pode, e muitas garrafas de guaraná que ficão jogadas no chão, e as vezes meu esposo varrir e apanha todo lixo e as garrafas por que vai todo lixo pra minha porta de casa e eu tenho medo do musquito da dengue, eu já reclamei com eles pra que eles passam comprar um tambor pra eles colocar lá, mas eles não tão nem ai. Tam bem tem alguns visinhos que colocão portas velhas quebradas e intulho de construções perto da minha porta e não mandão turrar, eles tem que pedir a uma carrocinha pra tirar por que o carro do lixo não leva e não tão nem ai. Senhor secretario no meu predio está tendo a maior confusão de corte de água, por que tem gente devendo 1.500 de água e de outros valores depito é de 5.000 mil reais, são 12 apartamentos mas só tem o meu e mais 3 em dias o resto todos tem depitos eu acho enjusto por causa de uns temos que pagar por isso ficar sem água. nos temos que ir na agespissa pra parcelar o debito. a agespissa quer que cada um pague 460 reais mais eu não devo nada e só pode puxar a água quem pagar este debito eu não vou pagar nada disso como é, Senhor secretario que vai ficar a nossa cintuação. **(065C – PF)**.

Como vemos, a modalização pragmática, refere-se a alguns aspectos (intenção, razão, capacidade de ação etc.) da responsabilidade de uma voz enunciativa que é colocada em cena pelo textualizador. No que concerne à nossa pesquisa, como vimos, esse tipo de modalização ocorre em passagens em que há a presença do discurso narrativo.

É importante destacar que os dois exemplos apresentados acima são fragmentos da PI e da PF de um mesmo aluno. Vemos que o aluno demonstra uma fragilidade expressiva no domínio do gênero carta de reclamação, pois, ao relatar o problema, desvia o foco para o

propósito que se espera ser central no gênero carta de reclamação: reivindicar algo a que julga ter direito.

Outro aspecto curioso, conforme a tabela 29 evidencia, é referente aos modalizadores quase-asseverativos. Aparecem nove ocorrências desse tipo de modalização, em contraposição com nenhuma ocorrência asseverativa. Conforme vimos em Castilho; Castilho (1992), os modalizadores quase-asseverativos indicam pouco engajamento do produtor do texto com o enunciado produzido.

A tabela 30 apresenta os dados referentes ao uso e tipo de modalizações utilizadas pelos alunos do 4º bloco do grupo controle.

Tabela 30 - Modalizações presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo controle.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativos	Quase-asseverativos	Delimitadores			
PI4C	-	4	-	10	1	-
PF4C	-	3	-	10	1	-

A tabela 30 mostra-nos que:

i) os alunos, em ambas as produções, usam mais a modalização *deôntica*, sendo que aparece a mesma quantidade em ambas as produções, PI e PF;

ii) em ambas as turmas não apareceram ocorrências de modalizadores *asseverativos*, *delimitadores* e *pragmáticos*;

iii) na PI, há maior ocorrência dos modalizadores *quase-asseverativos*;

iv) há somente uma ocorrência dos modalizadores *apreciativos*, em cada uma das turmas.

Em relação aos demais tipos de modalidade, a deôntica se sobressaiu. Como já havíamos justificado anteriormente, a nossa expectativa era de que realmente fosse este tipo de modalidade o mais presente no gênero carta de reclamação, dado o seu propósito. O número de ocorrências, porém, foi o mesmo tanto na PI quanto na PF.

Entretanto o que chamou a atenção nos textos produzidos pelos alunos do 4º bloco, assim como foi destaque também nos textos produzidos pelos alunos do 3º bloco, conforme a tabela acima, foi o uso das modalizações lógicas quase-asseverativas. Esse tipo de marca de modalização nos leva a interpretar como decorrente do pouco engajamento do aluno com o enunciado produzido, conforme vemos com o exemplo (40), a seguir.

(40) eu acho que as provas devem ser entregadas no horário normal depois que bater a campainha. Porque não adianta a gente ficar com os dois primeiros horários livres;.. vocês pensando que os alunos estão estudando: quanto na verdade, tão só conversando palestrando é atrapalhando quem está mesmo interessada na prova por isso, Eu acho que tem que ser entregue as provas nos primeiros horários por que só os dois últimos são muito...muito curto para respondê-las. E tenta lembrar alguma coisa que esqueci. Eu mesma esqueço um pouco e tentando lembrar, o tempo, passou tão rápido que eu cheguei entregar a maioria de lápis mesmo. (054C – PF).

As duas expressões destacadas acima, ‘*eu acho*’, evidenciam que o aluno considera o conteúdo de sua proposição ‘quase-verdadeiro’, como uma hipótese a ser confirmada. O uso dessa modalização pode denotar uma baixa adesão do sujeito com o seu discurso, uma vez que, o que está em jogo não é a certeza dos fatos, mas a possibilidade, a probabilidade.

No mesmo exemplo (40), podemos destacar as expressões ‘*provas devem ser entregadas no horário normal*’ e ‘*tem que ser entregue as provas nos primeiros horários*’ que ilustram também ocorrências da modalidade deontica.

Na tabela 31, a seguir, apresentamos os dados das duas turmas do grupo controle.

Tabela 31 - Modalizações presentes nas PI e PF do 3º e 4º blocos do grupo controle.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deonticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativas	Quase-asseverativas	Delimitadoras			
PI3C	-	5	-	11	2	3
PF3C	-	4	-	07	7	3
PI4C	-	4	-	10	1	-
PF4C	-	3	-	10	1	-

Conforme a tabela 31, vemos que:

i) os alunos do 3º bloco PI são os que mais usam modalizações em seus textos, destacando-se a modalidade *deontica*;

ii) em nenhuma das turmas apareceram ocorrências de modalizadores *asseverativos* e *delimitadores*;

iii) os modalizadores *pragmáticos* só aparecem nos textos produzidos pelos alunos do 3º bloco.

Comparando os dados encontrados nas duas turmas, vemos que os sujeitos do 3º bloco usam mais modalizações do que os do 4º.

Conforme verificamos, no 3º bloco acontece uma situação um tanto paradoxal: ao mesmo tempo em que há alunos que usam adequadamente a modalidade deôntica para enfatizar a obrigação que reveste seus enunciados; há também alunos que fazem uso da modalidade pragmática, num contexto inadequado ao gênero produzido. Conforme Bronckart (1999), a modalidade pragmática tende a se manifestar como expressão das intenções, razões e capacidade de ação de uma entidade enunciativa posta em cena, ou seja, entidade esta que não é comum aos tipos discursivos predominantes no gênero textual carta de reclamação.

Nas PI, os alunos mostraram mais sua voz, deixando mais clara sua posição para atingirem seu propósito, ou seja, usaram mais modalizações, já que os *modalizadores*, conforme, KOCH, 2004b, são índices atitudinais, indicadores das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao discurso. Por outro lado, na PF, os alunos do grupo controle tenderam a assumir uma postura de menor engajamento com o conteúdo temático explicitado nos textos.

4.2.3.2 A utilização da modalização pelos alunos do grupo experimental

Assim como na análise do grupo controle, feita anteriormente, nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental analisamos as duas produções: PI e PF, do 3º bloco e do 4º bloco, respectivamente.

A tabela 32, a seguir, demonstra quantitativamente a distribuição das modalizações nas categorias arroladas para a análise em pauta, das produções do 3º bloco.

Tabela 32 - Modalizações presentes nas PI e PF do 3º bloco do grupo experimental.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativos	Quase-asseverativos	Delimitadores			
PI3E	1	3	-	14	6	-
PF3E	2	3	-	18	4	-

A tabela 32 mostra-nos que:

- i) os alunos, em ambas as produções, usam mais a modalização *deôntica*;
- ii) em ambas as turmas não apareceram ocorrências de modalizações *lógicas delimitadoras e pragmáticas*;
- iii) na PI e PF há maior ocorrência dos modalizadores *apreciativos e deônticos*; sendo que na PF há redução dos *apreciativos* e aumento dos *deônticos e asseverativos*.

Conforme esperávamos encontrar no grupo experimental, nos textos produzidos na PF, houve um aumento no uso das modalizações deônticas. Segundo Bronckart (1999), neste tipo de modalização, o enunciado é apresentado pelo sujeito como algo que deve ocorrer, necessariamente, dada uma obrigação, uma regra criada pelo *mundo social* – mundo das leis que regem uma sociedade e ditam o domínio do “poder” e do “dever”, sendo situada no domínio do dever (obrigação e permissão) e se liga à volição e à ordem. Sendo, portanto, a carta de reclamação dirigida a uma autoridade que tem o poder/dever de resolver a reivindicação, espera-se esse posicionamento enunciativo do aluno.

Castilho; Castilho (1992) explicam que a modalidade deôntica indica que o falante considera o conteúdo proposicional como um estado de coisas que deve, precisa ocorrer, obrigatoriamente (**Tem que P**). Conforme os autores, a modalidade deôntica está mais presente na interação espontânea, quando o falante deseja atuar fortemente sobre o interlocutor. Os autores citam como exemplo de modalização deôntica os advérbios ‘obrigatoriamente’ e ‘necessariamente’, que podem ser parafraseados pelos pares ‘é obrigatório’ e ‘é necessário’. Às ideias de Castilho; Castilho (1992) acrescentamos que não somente o tipo de interação acarreta maior ou menor uso de determinada modalização, mas acreditamos que o grande determinante é o propósito comunicativo que se pretende alcançar.

O exemplo (41), a seguir demonstra como se materializou a modalização deôntica em um dos textos produzidos na situação da PI.

(41) E tambem para le diser que a sua opinião de remoção das famílias que morão em area de risco para um bairro mais distante estar certa mais tem que dar uma casa para cada um ter a sua própria casa mais tambem tem que ajeitar as casas para que não aconteça mais isso o que aconteceu na vila da paz por causa das chuvas a casa desabou matando a família. **(073E – PI)**

Outro aspecto que chama a atenção nos textos produzidos na PI é o uso das modalizações apreciativas com o intuito de direcionar o sentido do texto a uma determinada conclusão.

(42) o certo era voce ficisi casas i disem pra morarem passam poucus tempos eles vendem a casas que ganharam e vou tam pro mês um luga quando da au chuva tam chora. **(083E – PI)**

No exemplo (42), o aluno usa a expressão ‘*o certo era*’ para indicar seu julgamento sobre a provável atitude da autoridade a quem é feita a reclamação. Ao usar esta estratégia, o reclamante procura convencer seu interlocutor através de um julgamento que generaliza a sua posição como ‘a correta’ no contexto em que faz a reclamação. A estratégia do autor do texto, ao utilizar um pronome de segunda pessoa ‘*voce*’, nos leva à atribuição de uma imagem relacionada à defesa de valores e atitudes recomendáveis.

Ainda sobre a expressão ‘*o certo era*’ também se observa uma tentativa de impor ao destinatário da carta um determinado ponto de vista, conforme exposto acima, o que assinala a presença do interlocutor e o desejo do produtor de agir sobre ele.

Tabela 33 - Modalizações presentes nas PI e PF do 4º bloco do grupo experimental.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativos	Quase-asseverativos	Delimitadores			
PI4E	-	11	2	19	4	-
PF4E	-	3	3	21	2	-

Conforme a tabela 33, vemos que:

- i) os alunos, em ambas as produções, usam mais a modalização *deôntica*;

ii) em ambas as turmas não apareceram ocorrências de modalizadores *asseverativos* e *pragmáticos*;

iii) na PI há maior ocorrência dos modalizadores *quase-asseverativos* e *deônticos*;

iv) na PF há uma redução significativa no uso dos modalizadores *quase-asseverativos*.

A tendência já verificada nas outras turmas se repete, ou seja, a modalização *deôntica* se sobressai em relação às demais. Fato que era previsto, considerando o propósito comunicativo característico das cartas de reclamação.

Outro aspecto que deve ser destacado refere-se ao uso da modalização *quase-asseverativa*. Há uma redução significativa, da PI para a PF, no uso dos *quase-asseverativos*. Esse fenômeno indica o grau de engajamento do aluno com a proposição. Na PI, os alunos certamente não tinham segurança quanto à escrita do gênero solicitado fato que pode ter acarretado um menor engajamento deles com os conteúdos temáticos veiculados em seus textos.

Nos exemplos (43) e (44), a seguir, podemos comparar, nas PI e PF redigidas pelo mesmo aluno, sua evolução no que se refere ao uso adequado das marcas de modalização.

(43) Saudações senhor prefeito Silvio Mendes. É com muito respeito que lhe Escrevo Essa pequena carta. lhe pedindo um pouco da minha atenção e espero que você mim atenda meu pedido senhor prefeito Eu espero que você faça alguma coisa pelas as famílias dezabrigadas da nossa cidade porque parece que são umas pessoas pobres e sem condições de moradia você como uma autoridade tem o direito de ajudar principalmente as quelas famílias que moram em areras de riscos como nas margens dos rios e grotas e Etc. na minha opinião eu seu que é difício não é inposível para quem quer ajudar o próximo eu Espero que você ajude. colocando as pessoas em locais seguros e com uma infrainstrutura para elas viverem melhor. obrigado esse é meu pedido para o senhor prefeito Silvio mende. **(044E – PF)**

No exemplo (43), produzido por um aluno do grupo experimental, a autor deixa pistas que levam o leitor a identificar a pouca adesão ao conteúdo proposicional, como, por exemplo, *parece que, na minha opinião*, as quais ilustram a modalização lógica quase-asseverativa. Conforme já analisamos, com base em Castilho; Castilho (1992) e Neves (2006), as marcas de modalização quase-asseverativa levam o autor a confessar as suas dúvidas e incertezas.

O aluno também usa a modalização deôntica (*espero que você* – três vezes, *você tem o direito* [dever]). Entretanto, possivelmente, em consequência do restrito repertório linguístico e da desinformação de que um modalizador tem a função de imprimir uma dimensão

argumentativa ao texto, o aluno repete por três vezes a mesma marca modalizadora e se engana quanto ao sentido da palavra *direito*; aspectos que fazem com que a argumentação fique fragilizada.

(44) Senhor prefeito Silvio Mendes

É com muito respeito que eu lhe mando essa carta reclamando da dificuldade que se passa Em nosso bairro.

tem muitos problemas mais o pior é a falta de ônibus coletivos que não estão passando nas ruas do bairro pois Esse problema se torna grave para os moradores que tem que se deslocar para outro, bairro para ir para o trabalho é o senhor como uma autoridade tem como resolver esse problema que se torna a cada dia um tormento para as pessoas que moram no bairro vila nossa senhora da guia serto que não há numero de passageiros suficiente mais há cidadãos que pagam seus impostos em dias por isso senhor prefeito tente ajudar esses cidadãos e com muito respeito que lhe peço uma providencia. obrigado

assina : xx **(044E – PF)**

Já no exemplo (44), o aluno, também produtor do trecho transcrito no exemplo (43), faz uso de expressões modalizadoras. Podemos constatar que nos usos que faz das modalizações na PF, há evidências de mais segurança e consciência do papel dessas marcas para uma argumentação mais bem construída.

A seguir, na tabela 34, apresentamos os dados das duas turmas, nas PI e PF, objetivando traçar um paralelo entre estas.

Tabela 34 - Modalizações presentes nas PI e PF dos 3º e 4º blocos do grupo experimental

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativos	Quase-asseverativos	Delimitadores			
PI3E	1	3	-	14	6	-
PF3E	2	3	-	18	4	-
PI4E	-	11	2	19	4	-
PF4E	-	3	3	21	2	-

A tabela 34 mostra-nos que:

- i) nenhum aluno faz uso da modalidade *pragmática* em seus textos;
- ii) a modalidade *deôntica* é a mais utilizada, sendo que ocorre uma elevação no uso dessa modalidade da PI para PF;

iii) no 4º bloco, a PI apresenta um número bastante elevado (11) da modalização *lógica quase-asseverativa*, em comparação às outras três produções, com 03 ocorrências em cada turma.

De acordo com o que os dados demonstram, após o desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática, os alunos apresentaram um maior uso da modalidade *deôntica*. Conforme já havíamos discutido anteriormente, o uso da modalização *deôntica* no gênero carta de reclamação colabora para a ênfase que os alunos dão à obrigação que os destinatários da carta devem ter para a solução dos problemas apresentados.

Chama-nos ainda atenção a redução, na PF4E, das modalizações *quase-asseverativas*. Na PI, há onze ocorrências, já na PF aparecem somente três. Conforme já ilustramos com os exemplos (43) e (44), discutidos anteriormente, o uso da modalização *quase-asseverativa* leva a dificuldades na construção da argumentação, pois pode evidenciar inseguranças, dúvidas do autor da reclamação em relação aos conteúdos expostos nas cartas.

4.2.3.3 O desempenho dos grupos controle e experimental em relação ao uso das modalizações nas duas produções

Ao verificarmos as modalizações presentes nos textos dos alunos dos grupos controle e experimental, constatamos que em ambos os grupos há uma tendência ao maior uso da modalidade *deôntica*. Entretanto, aparecem outras manifestações de modalização, parte das quais discutidas anteriormente, que não prevíamos encontrar no gênero carta de reclamação. Sintetizamos os dados das duas turmas, PI e PF, na tabela a seguir.

Tabela 35 - Modalizações presentes nas PI e PF do 3º e 4º blocos dos grupos controle e experimental.

Turma	Modalização					
	Lógicas			Deônticas	Apreciativas	Pragmáticas
	Asseverativos	Quase-asseverativos	Delimitadores			
PI3E	1	3	-	14	6	-
PF3E	2	3	-	18	4	-
PI4E	-	11	2	19	4	-
PF4E	-	3	3	21	2	-
PI3C	-	5	-	11	2	3
PF3C	-	4	-	07	7	3
PI4C	-	4	-	10	1	-
PF4C	-	3	-	10	1	-

Conforme a tabela 35, vemos que:

i) os alunos, em todas as turmas, usam mais a modalização *deôntica*;

ii) comparando os textos da PI e da PF, em ambas as turmas do grupo experimental, constatamos aumento no uso da modalização *deôntica*; ao passo que no 4C aparece o mesmo número de ocorrências, e no 3C há um decréscimo em tal uso;

iii) a modalização *pragmática* manifesta-se somente nas turmas do grupo controle; ao passo que a modalização lógica *asseverativa* e *delimitadora* só aparecem nas produções do grupo experimental;

iv) os modalizadores *apreciativos* aparecem em todas as turmas, sendo que nas turmas do grupo experimental o uso é maior do que nas turmas do grupo controle.

Lançaremos, neste item, um olhar para os dois grupos, com o objetivo de verificarmos em que aspectos as atividades propostas durante a sequência didática propiciaram o uso das modalizações.

É perceptível a diferença nos números de ocorrências de modalizadores observada nos textos dos dois grupos. Analisando cada categoria em particular, vemos que há uma diferença em relação aos modalizadores *lógicos* quase-asseverativos: enquanto no grupo controle foram detectadas 16 ocorrências. No grupo experimental, houve 21 marcações de quase-asseverativos; sendo que nas PF do grupo experimental houve um decréscimo no uso da modalização quase-asseverativas, notadamente na PF3E. Diferentemente dos asseverativos, os quase-asseverativos podem denotar uma baixa adesão do sujeito com o seu discurso, uma vez que, o que está em jogo não é a certeza dos fatos, mas a possibilidade, a probabilidade. Já em relação às outras duas categorias das modalizações lógicas – asseverativas e delimitadoras, no grupo experimental apareceram 08 ocorrências; ao passo que no grupo controle não houve nenhuma marcação dessas categorias.

Conforme percebemos no decorrer de toda esta seção, há uma relação entre a modalidade deôntica e lógica nos textos produzidos pelos alunos. Podemos compreender que alguns elementos representantes da necessidade expressa na modalização lógica apresentam, de certa forma, uma obrigação para o interlocutor, deixam flexíveis os limites entre as noções deônticas e lógica. Concordamos com Corbari (2008) quando a autora defende que, em alguns

contextos, pode haver uma relação lógico-deôntica, ou seja, o produtor apresenta uma certeza e, a partir dela, tenta compelir o seu leitor a aderir à mensagem expressa.

A categoria modalidade tem merecido reflexões de cunho teórico aprofundadas, que buscam, não a determinação de limites conceituais precisos entre um tipo e outro, mas a qualificação das indeterminações de fronteira e da ambiguidade que se manifesta no uso efetivo da língua. Nossos dados evidenciam que, como outros processos engendrados na constituição da argumentação, a modalização também se encontra condicionada pelos propósitos socialmente reconhecidos dos falantes em diferentes esferas de atuação social e pela condução didática que é dada ao ensino dos gêneros textuais.

As análises indicam uma diferença entre os textos produzidos pelos alunos dos dois grupos que compõem nosso *corpus*. Os textos produzidos pelos alunos do grupo controle, tanto na PI quanto na PF, evidenciam que há o uso das marcas de modalização, nas quatro categorias (lógica, deôntica, apreciativa e pragmática). Apesar de algumas inadequações, há ocorrências da principal marca de modalização que tínhamos expectativa de encontrar no gênero textual em estudo: a modalização deôntica. Acreditamos que este fenômeno poderá encontrar alguma explicação ao discutirmos, na próxima seção, a influência que os eventos de letramento podem ter para a apropriação dos gêneros textuais.

Já os textos produzidos pelos alunos do grupo experimental, principalmente, no contexto da PF, trazem um uso das modalizações em que se sobressaem a modalização deôntica. Verificamos, ainda, que os alunos conseguiram perceber que as modalizações podem ser usadas a serviço da argumentação para que seja alcançado o propósito comunicativo.

Diante do exposto, vemos a importância do estudo das modalizações para percepção do funcionamento da linguagem dentro de um determinado gênero textual. As pistas que o texto nos deixa, associadas à análise da situação de produção, nos permitem uma forma de compreensão que pode e deve ser considerada nas estratégias didáticas em salas de aula.

4.3 A influência dos eventos de letramento na apropriação do gênero carta de reclamação

Conforme ficou evidenciado nas seções 4.1 e 4.2, alguns alunos do grupo controle demonstraram já ter se apropriado das categorias estruturais e discursivo-argumentativas do gênero textual carta de reclamação, ou seja, apesar de não terem passado por situações

didáticas que levassem a tal apropriação, os textos produzidos tanto na PI quanto na PF se destacavam, por sua qualidade, dos textos produzidos pelos demais alunos.

Estudos como o desenvolvido por Pereira (1997) evidenciam que a participação em eventos de letramento pode levar à apropriação do que a pesquisadora denomina de ‘oralidade letrada’, ou seja, a maior participação em eventos de letramento revela apropriação de uma prática discursiva fortemente marcada pelas convenções da escrita.

Conforme Kleiman (2001), quando há algum projeto concreto de interesse dos alunos, é possível planejar atividades que envolvam escrever um texto com uma finalidade específica, que funcionará numa prática também específica, em vez de começar um trabalho focalizando uma forma textual e acabar focalizando somente a mesma forma. A autora continua sua reflexão atribuindo, ao professor e à escola o papel de construir funções sociais para escrever, mediante a inserção das atividades de produção de texto em práticas significativas. Contextos tais como o bairro, a família, o governo municipal, devem ser trazidos para a sala de aula, por meio de projetos de letramento, sendo as práticas sociais um marco natural para trabalhar as dificuldades inerentes à aprendizagem de novas formas de interagir por meio da escrita.

Assim, fundamentados em Pereira (1997) e Kleiman (2001), buscamos, nesta tese, desenvolver nas turmas do grupo experimental atividades estruturadas como um projeto de letramento e planejadas na perspectiva de sequências didáticas, objetivando verificar a influência do contexto didático na produção de texto, ou seja, em que medida as estratégias didáticas interferem na constituição/apropriação do gênero textual carta de reclamação e em que medida a participação em variados eventos de letramento extra-escolar pode influenciar na apropriação da escrita. O primeiro aspecto foi discutido nos itens 4.1 e 4.2 desta pesquisa, já o segundo aspecto será discutido nesta seção.

Assim, por meio de questionários aplicados juntos aos alunos, identificamos os principais eventos de letramento de que os alunos dos grupos controle e experimental participavam e relacionamos a participação nestes eventos de letramento com o desempenho dos sujeitos nos textos produzidos nas atividades de produção de textos desenvolvidas em sala de aula.

A tabela 36 mostra, por bloco e em ambos os grupos, o tipo de material escrito com o qual os alunos interagem e as esferas de comunicação em que ocorre a interação.

Tabela 36 – Eventos de letramento nas diversas esferas de comunicação

Material Escrito	TRABALHO				FAMÍLIA				LAZER				RELIGIÃO			
	3C	3E	4C	4E	3C	3E	4C	4E	3C	3E	4C	4E	3C	3E	4C	4E
Esferas Comunicativas																
LIVROS DIDÁTICOS	12,5%	14%	-	-	50%	71%	82%	73%	50%	-	54%	-	-	-	-	-
DICIONÁRIO	-	-	-	-	50%	57%	45%	91%	12,5%	-	9%	-	-	-	-	-
BOLETOS BANCARIOS	37,5%	28%	18%	-	37,5%	28%	45%	54%	12,5%	-	-	-	-	-	-	-
HIPER-TEXTOS	25%	-	9%	-	14%	14%	36%	9%	50%	14%	54%	-	-	14%	-	36%
LETRAS DE MUSICA	12,5%	-	-	-	28%	28%	27%	36%	62,5%	28%	82%	36%	50%	14%	9%	27%
NORMAS SEG. TRAB.	-	43%	9%	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
ROMANCES	-	14%	-	-	37,5%	14%	27%	27%	75%	14%	64%	36%	12,5%	-	18%	-
BIBLIA	12,5%	28%	9%	-	50%	57%	27%	64%	-	14%	45%	-	100%	54%	36%	91%
BILHETE	12,5%	28%	18%	-	50%	28%	27%	45%	50%	-	45%	18%	37,5%	28%	18%	-
BULAS	-	28%	18%	-	87,5%	86%	64%	82%	-	-	-	-	-	-	-	-
CALENDARIO	62,5%	57%	45%	27%	37,5%	86%	54%	91%	37,5%	14%	36%	9%	-	43%	-	18%
CARDAPIO	12,5%	14%	-	-	14%	14%	27%	9%	50	57%	82%	27%	-	-	18%	-
CARTA	37,5%	-	9%	-	87,5%	28%	27%	64%	12,5%	14%	27%	-	12,5%	-	-	-
CARTAZES	12,5%	57%	9%	9%	62,5%	14%	27%	18%	12,5%	14%	18%	27%	37,5%	43%	18%	27%
HQS	-	-	-	-	62,5%	57%	36%	45%	50%	14%	45%	27%	-	-	-	-
JORNAL	37,5%	28%	9%	-	50%	57%	45%	64%	25%	14%	54%	9%	-	14%	-	-
LETREIROS DE ONIBUS	37,5%	28%	18%	18%	12,5%	14%	18%	9%	37,5%	57%	36%	54%	-	14%	-	9%
TAREFAS ESCOLARES	12,5%	-	9%	-	75%	86%	27%	82%	12,5%	-	9%	-	-	-	-	-
LISTAS DE COMPRAS	25%	28%	27%	-	62,5%	43%	73%	82%	12,5%	-	9%	-	25%	-	-	9%
LITURGIA DE MISSA	-	14%	-	-	12,5%	28%	-	9%	12,5%	-	9%	-	87,5%	57%	73%	91%
POEMAS	-	-	-	-	37,5%	43%	18%	45%	37,5%	14%	54%	-	-	-	-	-
NOMES DE RUAS	25%	28%	27%	27%	25%	28%	-	27%	50%	14%	18%	27%	37,5%	14%	9%	9%
NOTAS FISCAIS	37,5%	43%	18%	9%	50%	28%	27%	36%	12,5%	-	-	-	37,5%	14%	-	-
OUTDOORS/ ANUN. PUBL.	37,5%	14%	18%	18%	25%	28%	54%	27%	62,5%	14%	36%	18%	37,5%	14%	-	9%
RECEITAS CULINARIAS	12,5%	-	18%	-	62,5%	28%	27%	54%	12,5%	14%	18%	9%	-	-	-	-
RECEITAS MEDICAS	-	14%	18%	-	100%	86%	54%	-	-	-	-	91%	-	-	-	-
REVISTAS	37,5%	28%	-	9%	37,5%	71%	73%	73%	50%	28%	73%	27%	12,5%	-	-	-
ROTULOS	37,5%	28%	18%	-	75%	43%	9%	64%	25%	-	9%	18%	-	-	-	-
TABELA DE PREÇOS	25%	28%	18%	9%	12,5%	28%	9%	27%	-	14%	9%	18%	-	-	-	-

Os dados apresentados na tabela 36 nos mostram que:

i) todas as turmas participam de eventos de letramento presentes nas quatro esferas, sendo que a esfera onde há uma menor presença dos eventos é a *religiosa* e aquela em que há maior participação é a *familiar*;

ii) o 3º bloco do grupo controle é a turma que apresenta um maior número de participação em eventos de letramento;

iii) o 4º bloco do grupo experimental é a que tem um menor número de participação em eventos de letramento.

A discussão da relação entre a participação em eventos de letramento e a proficiência na produção textual tornou-se ainda mais importante ao detectarmos, nos itens 4.1 e 4.2, a qualidade de alguns textos produzidos pelos alunos do grupo controle, sendo que os alunos do grupo controle não tiveram um ensino sistemático do gênero textual no contexto das aulas de produção de texto.

4.3.1 Alunos do grupo controle e suas experiências com a escrita

Neste item, discutiremos quatro textos de dois alunos do grupo controle. Apresentaremos as PI e PF de cada um dos alunos, sendo um aluno do 3º bloco e o outro do 4º bloco.

Os exemplos (45) e (46), a seguir, foram produzidos por um aluno do 3º bloco do grupo controle.

(45) Teresina, 09 de abril de 2.007.

Sr. Secretário de Segurança

Em virtude dos constantes assaltos, que a população do bairro Cristo Rei, vem sofrendo por falta de iluminação e policiamento. Gostaria de solicitar da vossa valorosa atenção e boa vontade, para um posto de policiamento em nosso bairro, com o objetivo de tranquilizar a população, que está bastante intranquã, com a falta de segurança.

Certa de que serei atendida na reivindicação requerida. Meu cordial abraço
Atenciosamente.

Xxx **(053C – PI)**.

(46) Teresina 13 de Junho de 2.007.

Excelentíssimo Senhor Governador.

Venho por meio desta, pedir a sua valiosa atenção a respeito da epidemia da dengui, que se alastra em nossa cidade a cada dia. É um doença que não escolhe idade e nem sexo, simplesmente ceifa a vida de qualquer pessoa em poucos dias.

Sabemos que para exterminar com essa larvra, se faz necessário a ajuda não só das autoridades, mas uma conscientização de toda sociedade. Daí está o nosso apelo, em investir em propaganda, prepará pessoas para visitar nossas casas, criar meios para incentivar e esclarecer as pessoas, que essa luta não depende so do Governo mais de toda sociedade. Aproveitando assim para melhorá também a saúde que se encontra em estado precario, e receber melhor a grande quantidade de infectado que estão chegando todos os dias nos hospitais e recebendo um atendimento aquem do permitido pelas leis humana.

Senhor Governado o problema e um fato e e urgente, ou acabamos com o foco ou ele acaba com nosco.

Desde já fico grata pela sua valiosa atenção.

Meu cordial abraço.

Xxx (053C –PF)

Os exemplos (45) e (46) são referentes às PI e PF, respectivamente. Como é possível perceber, apesar de alguns problemas de ortografia e sintaxe, ambas as cartas apresentam características que evidenciam uma boa construção, tanto no que se refere à estrutura quanto aos aspectos discursivos da construção da argumentação. A colocação dos elementos da carta está adequada à disposição gráfica prototípica aos gêneros epistolares.

É possível identificarmos os elementos da abertura, do corpo e do encerramento da carta. Além do desenvolvimento do tema e da continuidade tópica sem rupturas, há um variado e adequado uso dos articuladores discursivo-argumentativos e das relações discursivas.

Levando em consideração o contexto desta pesquisa, tanto o texto produzido na PI quanto aquele produzido na PF podem ser considerados bons textos. Apesar de o primeiro ser um texto mais curto do que o segundo, ambos apresentam os elementos essenciais a uma carta de reclamação.

O sujeito 053C, autor dos textos que ilustram os exemplos (45) e (46), é do sexo feminino, tem quarenta e oito anos, estudou mais de quatro anos no ensino diurno, parou de estudar, ficando fora da escola por vinte anos, quando casou e teve filhos. Em seu histórico escolar não consta nenhuma ocorrência de reprovação ou evasão escolar.

Quanto à situação laboral, 053C atualmente não está trabalhando, porém, antes de os filhos nascerem, relata que já havia trabalhado, exercendo a função de vendedora. O sujeito fez parte da diretoria da associação dos moradores do bairro onde mora.

A aluna afirma que busca informações, principalmente, nos ambientes familiar e escolar. As informações são buscadas na internet, em jornais escritos, em revistas e em programas televisivos.

Na esfera familiar, a aluna afirma que interage com vinte e um gêneros textuais. Na esfera que inclui as atividades de lazer, 053C afirma ter contato com dezessete gêneros textuais. Já na esfera religiosa são citados quatorze gêneros textuais. Como vemos, a aluna interage, seja lendo ou escrevendo, com um número significativo de textos.

Os textos produzidos pela aluna confirmam aquilo que Pereira (1997) constatou, ou seja, líderes comunitários e sindicais que frequentavam cursos de educação de jovens e adultos apresentavam práticas letradas diferente dos demais alunos da turma, isto é, em relação aos demais colegas de sala de aula, a aluna revela apropriação de uma prática discursiva fortemente marcada pelas convenções de uma escrita formal.

Pereira (1997) destaca também que as marcas linguísticas que mais se sobressaem na chamada “oralidade letrada” são referentes ao léxico. Podemos constatar também este fenômeno, no exemplo (47), em que a aluna usa as seguintes expressões: *valorosa atenção, certa de que serei atendida na reivindicação requerida, meu cordial abraço, epidemia da dengui, alastra, ceifa a vida de qualquer pessoa em poucos dias, exterminar com essa larvra, conscientização de toda sociedade, saúde que se encontra em estado precario, um atendimento aquem do permitido pelas leis humana e ou acabamos com o foco ou ele acaba com nosco*. Como vemos, 053C faz uma seleção lexical rica e variada, que não é vista nos textos dos demais alunos de sua turma. Pereira (1997) observa que a incorporação lexical apresenta-se como uma manifestação da tentativa de produzir um ‘falar correto’.

Os textos expostos nos exemplos (45) e (46) nos levam a confirmar, portanto, a nossa hipótese de que a inserção em variados eventos de letramento melhora a competência textual, evidenciada nas produções textuais de 053C.

Já os exemplos (47) e (48) são textos produzidos por um aluno do 4º bloco, também do grupo controle.

(47)Teresina 26 de junho de 2007

Presado senhor prefeito:

Eu queria lhe fazer uma reclamação a respeito da “Escola municipal Simões Filho”.

É por que tem uma praça que fizeram agora, Eu queria saber pó que nós alunos não podemos andar pala praça?

A escola aqui é muito boa, é uma escola que tem espaço bastante pra gente fica na hora do intervalo, mas essa praça é o único lugar que agente não pode fica.

Outra coisa eu queria reclamar. A Salá de Computação ainda não tem nenhum orientador, Eu queria que você mandasse um prá Escola.

É meu primeiro ano que eu Estudo nessa escola eu to gostando muito porque os professores são bem Capacitados, Explicam as aulas muito bem explicadas, a Escola

é realmente muito boa, mais só tem esses dois defeitozim. que é a respeito da praça é da sala de informática.

Eu só queria que o senhor resolvesse esse problema.

atenciosamente: xxx(**114C- PI**)

(48) Carta de reclamação

Teresina 10 de abril de 2007.

Prof^a Eva.

Eu estou lhe escrevendo essa carta com um objetivo!

Eu quero que a senhora providencie uma professora de inglês imediatamente.

porque nós alunos estamos precisando muito.

O Ano Esta passando e nada dessa professora chegar.

Não adianta nada, os outros professores Estão vindo toda direitinho e a professora de inglês nada.

Quando agente passar no final do ano, no proximo nós não iremos pegar o ritmo do ensino medio.

Como é que pega se agente nem ta tendo aula de inglês.

agente vai pro 1º ano sem nem uma noção da materia de inglês.

E por isso que eu estou lhe escrevendo essa Carta, e acabo por aki.

Espero que a Senhora providencie logo essa professora.

Ass: xxx (**114C- PF**)

Os exemplos (47) e (48) são referentes às PI e PF, respectivamente, do aluno 114C, matriculado no 4º bloco do grupo controle.

No primeiro exemplo, que corresponde à PI, 114C usa adequadamente os elementos estruturais com a devida disposição gráfica, entretanto observamos algumas fragilidades nos aspectos discursivos. O primeiro deles refere-se à adequação do propósito da carta ao destinatário; ora a carta focaliza aspectos bem específicos da administração interna da escola, entretanto a autoridade a quem é dirigida é o chefe maior do executivo. Caso o reclamante não acreditasse no empenho dos gestores da escola para solucionar os problemas relatados, a carta poderia ser dirigida ao secretário de educação.

No segundo exemplo, (48), que corresponde à PF, o aluno inicia sua carta dando um título '*Carta de Reclamação*'. O título dado à carta pode ser um resquício da prática do gênero textual redação escolar, o qual tem como elemento básico na sua constituição o título. Em relação à disposição gráfica, o texto apresenta-se com algumas semelhanças de poema.

Nesta carta, trecho '*O Ano Esta passando e nada dessa professora chegar. Não adianta nada, os outros professores Estão vindo toda direitinho e a professora de inglês nada*' ilustra uma fragilidade na argumentação, evidenciada pela incoerência verificada na segunda oração, ou seja, como todos os outros professores podem estar ministrando aulas e somente a ausência de um docente levar o aluno a dizer que a presença dos outros professores de nada adiantaria.

Esta generalização inadequada pode caracterizar, na perspectiva de Boissinot (1992), a argumentação diluída.

O sujeito 114C é do sexo masculino; tem vinte e sete anos; estudou três anos no ensino diurno; parou de estudar, ficando fora da escola por dez anos. Afirma que parou de estudar para trabalhar. Em seu histórico escolar não consta nenhuma ocorrência de reprovação ou evasão escolar. Quanto à situação laboral, 114C trabalha atualmente, exercendo a função de garçom.

O aluno afirma que busca informações nos ambientes familiar, escolar e em conversas com amigos. As informações são buscadas por meio de rádio, internet e programas televisivos.

Na esfera familiar, o sujeito afirma que interage com onze gêneros textuais. Na esfera que inclui as atividades de lazer, 114C afirma ter contato com seis gêneros. Já na esfera religiosa, o único texto citado é a *bíblia*. No contexto de trabalho, afirma interagir com *cardápios* e *nota fiscal*. Comparativamente, vemos que, mesmo estando matriculado numa série mais avançada, 114C interage com menos materiais escritos do que 053C.

Os quatro exemplos discutidos acima retratam a situação de dois alunos do grupo controle, sendo um do 3º e outro do 4º bloco. Conforme já havíamos falado, os alunos do grupo controle não tiveram as aulas de produção de texto estruturadas na forma de uma sequência didática, cujo objetivo foi o ensino sistemático do gênero textual carta de reclamação, alguns alunos, porém, assim como o primeiro aluno deste item 053C, demonstraram uma significativa apropriação do gênero textual em análise.

Outro aspecto que foi evidenciado na pesquisa foi a relação entre a competência textual evidenciada nas produções textuais e o bloco cursado pelo aluno. Os textos transcritos nos exemplos (45), (46), (47) e (48) retratam uma questão um tanto paradoxal: os dois primeiros exemplos foram produzidos por um aluno matriculado no 3º bloco, e os dois últimos são de autoria de um aluno do 4º bloco. Entretanto os textos produzidos pelo aluno do 3º bloco, conforme análise já realizada acima, apresentam mais elementos que poderiam caracterizar uma boa carta de reclamação, a uma argumentação mais construída do que os textos produzidos pelo aluno do 4º bloco. Importante destacar também que este exemplo não reflete uma situação isolada, nas análises quantitativas presentes, nos itens 4.1. e 4.2., já tínhamos evidências desta situação.

Ao investigarmos os eventos de letramento de que os alunos participavam nas suas diversas esferas de comunicação, verificamos que aqueles alunos que tiveram um melhor desempenho na escrita de seus textos eram alunos que interagiam mais com textos escritos. Esta constatação confirma aquilo que Pereira (1997) já antecipara e que também se constituía como uma hipótese da presente pesquisa: a maior participação em eventos de letramento nas esferas extraescolares leva a uma maior competência comunicativa nos textos escritos.

4.3.2 Alunos do grupo experimental e suas experiências com a escrita

Nesta seção, analisaremos as PI e PF de um aluno do grupo experimental. Conforme já explicitado nesta pesquisa, o grupo experimental participou de atividades de produção de texto conduzidas pela pesquisadora, tais atividades foram estruturadas de acordo com a concepção de sequências didáticas proposta por Schneuwly; Dolz (2004) e tiveram o propósito de facilitar a aprendizagem de cartas de reclamação.

Nossa proposta também teve fundamento nos estudos de Kleiman (2001). Esta autora acredita que, para dar significado à escrita em contexto escolar de educação de jovens e adultos, as atividades devem ser estruturadas por meio de *projetos de letramento*. Conforme a autora, os projetos de letramento configuram-se como atividades que se originam de um interesse real na vida dos alunos, e cuja realização envolve o uso da escrita de texto que, de fato, circulam na sociedade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita para efeitos de avaliação escolar.

Kleiman (2001) defende, ainda, que contextos tais como o bairro, a família, o governo municipal, devem ser trazidos para sala de aula, por meio de projetos de letramento, sendo as práticas sociais um marco natural para trabalhar as dificuldades inerentes à aprendizagem de novas formas de interagir por meio da escrita.

Levantamos, assim, a seguinte hipótese: a participação em variados eventos de letramento pode influenciar na apropriação da escrita.

Os exemplos (49) e (50), a seguir, ilustram o que objetivamos evidenciar. Os dois textos são frutos da PI e PF e foram produzidos por um aluno do grupo experimental, matriculado no 3º bloco.

(49) Quinta Feira

Xxx [identificação do aluno]

a minha opinião para o prefeito é o seguinte

❖ sobre a moradia dos alagado eu sou contra o prefeito deslocar as pessoas para outro Bairro, o melhor mesmo é o prefeito concertar a moradia do alagado, de quer transferi por que se transferi para outro Bairro as vezes a pessoa aluga ou mesmo vende a casa que ganhou e depois volta para o mesmo lugar.

Falando sobre o Bairro.

no nosso Bairro está precisando de varias coisas para melhorar.

❖ no caso de calcar o resto das ruas que faltam, e tambem nós tamos precisando de transporte coletivo, por que quando nós moradores deste Bairro precisa de coletivo nos somos obrigado a caminhar mas de 15 minutos até a para do ônibus.

outro problema serio é sobre um matagal que tem na rua Jacinto Rufino macêdo por que de um lado tem casas mas do outro lado só é mato as vezes esse mato serve para as pessoas praticar alguma coisca desagradavel, uma pessoa de bem não tem coragem de passar nessa ruas as 14 horas e depois das 18 horas porque é muito perigoso.

(023E – PI)

(50) Teresina, 14 de junho de 2007

Para o senhor prefeito

Venho através desta carta para solicitar do senhor que é um homem competente uma melhoria para nossa comunidade, que é a vila nossa senhora da guia.

Pois nós que moramos aqui há 15 anos nessa vila temos a maior dificuldade de transportes coletivos, principalmente os idosos e mães que tem crianças pequenas.

Pois quando nescesitamos do coletivo temos que andar aproximadamente 1km, para chegar até a BR 343.

outro problema são as ruas que não tem a menor capacidade do coletivo fazer o percurso.

mais para o senhor nada é impossível, porque o senhor é um homem trabalhador.

Por isso eu lhe peço encarecidamente sua compreensão.

por que nós precisamos dessa melhoria que nos falta. Nós dessa comunidade agradescemo o eselentissimo senhor Prefeito.

Anteciosamente

Xxx **(023E- PF)**

No primeiro exemplo, que corresponde à PI, 023E não usa adequadamente todos os elementos estruturais constituintes da carta. No cabeçalho, o aluno usa somente o dia semana, sem especificar mês e ano. Além disso, a identificação do remetente é colocada logo abaixo do nome do dia da semana. O aluno não evoca o destinatário de seu texto, escreve como se estivesse falando a uma terceira pessoa: *a minha opinião para o prefeito é o seguinte*. No encerramento da carta não há saudação final nem assinatura.

Em relação à disposição gráfica, o aluno distribui os blocos de informação de uma maneira bem diferente do que se espera encontrar em cartas. Ao usar asteriscos na abertura de dois dos parágrafos, temos a impressão de que o aluno usa estrutura mais característica de esquema de anotação de conteúdos de uma aula expositiva ou mesmo de uma lista.

A continuidade tópica da carta também apresenta alguns problemas. Apesar de o aluno fazer a introdução de um novo tópico, com a expressão *‘Falando sobre o Bairro’*, que,

conforme Jubran et al (1992), pode ser considerada uma marca linguístico-discursiva da delimitação tópica, não há um suficiente desenvolvimento do tópico anterior. Além do mais, foi no tópico anterior que houve a apresentação do tema central solicitado na proposta de PI. O aluno ainda tenta desenvolver um terceiro tópico, introduzido com a expressão *outro problema serio*, sem chegar, porém, ao seu intento assim como ocorre nos outros dois anteriores.

O aluno apenas relata três problemas presentes na sua comunidade, não conseguindo, entretanto, construir estratégias de reivindicação para nenhum deles. De acordo com Barbosa (2005), a carta de reclamação tem como propósito principal uma reivindicação:

(...) a principal diferença (*entre a carta de reclamação e a carta de solicitação*) é o autor da carta de reclamação julgar que tem direito ao que está pedindo. Uma carta de solicitação veicula um pedido; já uma carta de reclamação veicula quase uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter. (BARBOSA, 2005, p. 20)

Portanto, considerando a posição de Barbosa (2005), poderíamos até considerar que a PI de 023E não pode ser considerada como um exemplar do gênero carta de reclamação.

O segundo texto produzido por 023E, exemplo (50), corresponde à PF, cuja proposta foi feita após o desenvolvimento das atividades da sequência didática. O texto apresenta muitas características que nos levam a considerá-lo mais bem construído do que o exemplo (49), discutido anteriormente.

Em relação aos aspectos estruturais, vemos que o aluno os usa de modo adequado. Os elementos da abertura, do corpo e de encerramento da carta estão adequadamente utilizados e a disposição gráfica está de acordo com a esperada num exemplar prototípico do gênero carta de reclamação.

A continuidade tópica não apresenta nenhuma ruptura brusca e nem retomada do tópico principal. O aluno desenvolve todo o seu texto em torno do tema solicitado na proposta de redação e anuncia a introdução de um novo tópico: *outro problema são as ruas que não tem a menor capacidade do coletivo fazer o percurso*. Entretanto este novo tópico pode ser considerado um subtópico, atrelado e dependente do tópico inicial.

O sujeito 023E é do sexo masculino; tem vinte e três anos; estudou dois anos no ensino diurno; parou de estudar, ficando fora da escola por doze anos. Afirma que parou de estudar para procurar trabalho, pois, conforme suas palavras, “*eu sou muito burro mesmo e não tenho jeito pros estudos, não*”. Em seu histórico escolar, há a reprovação de ano. O aluno, na época

da entrevista, não estava trabalhando regularmente, mas conforme suas palavras, “*somente fazendo us bicos, quando aparecem*”.

O aluno afirma que busca informações nos ambientes familiares e em conversas com amigos. As informações são buscadas por meio de rádio e programas televisivos. Na esfera familiar, o sujeito afirma que interage com os seguintes materiais escritos: *boletos bancários, letras de musica, calendário, carta, histórias em quadrinhos, jornal, lições de escola, listas de compras, nomes de ruas e outdoors/anúncios publicitário*. Na esfera que inclui as atividades de lazer, 023E afirma ter contato com os seguintes materiais: *letras de música, cardápio, letreiro de ônibus, nomes de ruas e outdoors/anúncios publicitário*. Já na esfera religiosa, o único texto citado é a *bíblia*. Como vemos o aluno 023E participa de poucos eventos de letramento.

Ao compararmos os exemplos (49) e (50), correspondentes à PI e PF, respectivamente, vemos que o texto produzido na primeira produção é, em vários aspectos, mais deficiente do que o texto produzido ao final da realização da sequência didática. Este fato comprova a afirmação de Schneuwly (2002) de que se aprende a escrever a partir da apropriação dos ‘utensílios’ da escrita. A análise do texto mostrou que um trabalho com sequências didáticas em torno de gênero textual determinado traz consequências muito produtivas aos textos dos alunos.

Os resultados da análise das produções dos alunos revelam transformações importantes em suas capacidades de linguagem. Os textos analisados mostram que muitas dificuldades foram praticamente resolvidas. A maioria dos alunos do grupo experimental viu-se capaz de utilizar aspectos estruturais e discursivo-argumentativos compatível com o gênero em estudo, buscando, assim, um texto com argumentação construída nos termos de Boissinot (1992).

Podemos concluir que, apesar de práticas de letramento muito diversas dos alunos de ambos os grupos, é possível validar o trabalho com sequências didáticas baseadas em um dado gênero de texto, dentro da ótica do interacionismo sociodiscursivo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, discutimos a apropriação do gênero textual carta de reclamação sob o ponto de vista teórico e também didático, com o intuito de analisar a apropriação do gênero estudado na dimensão de sua estrutura e de seus aspectos discursivos e argumentativos. Os sujeitos da pesquisa foram alunos de 3º e 4º blocos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de duas escolas públicas municipais de Teresina-PI, participantes e não-participantes de uma sequência didática, observando, principalmente, a interferência da metodologia de ensino e da proposta de escrita. Outro aspecto da pesquisa visou discutir a relação entre a participação em eventos de letramento e a competência textual evidenciada nos textos produzidos em sala de aula.

A pesquisa foi desenvolvida com alunos de quatro blocos de EJA reunidos, conforme suas turmas, nos grupos controle e experimental. Como justificado na Metodologia, nas duas turmas que compuseram o grupo experimental, atuamos como professor. Este caso é singular porque acumulamos o papel de pesquisador, de professor e de observador em todo o processo em que ocorreu o desenvolvimento da sequência didática.

Assim, avaliamos que o desenvolvimento deste trabalho nos proporcionou um maior entendimento sobre como conduzir as atividades de produção textual nas salas de aula da EJA, considerando as especificidades dos alunos, bem como as suas expectativas de aprendizagem. Certamente, não só pela evolução gradual na aprendizagem dos conteúdos a que os alunos foram expostos, o trabalho de produção de textos escritos, organizado por meio de sequências didáticas, proporcionou aos alunos a oportunidade de utilizar reflexivamente a linguagem escrita.

A partir da concepção de que o texto é um produto sócio-histórico em constante interação com a realidade subjetiva, com os gêneros de textos disponíveis historicamente no *intertexto* e com o contexto em que se insere a ação de linguagem, tivemos como uma de nossas hipóteses a ideia de que a produção de um texto eficaz decorre, principalmente, do domínio dos elementos discursivos responsáveis por sua configuração.

Parece-nos oportuno enfatizar a necessidade de um trabalho pedagógico que, além de privilegiar os aspectos formais da construção dos gêneros, pretenda desenvolver as habilidades dos alunos para a percepção de outras etapas essenciais do texto, como a abordagem temática e as formas de representação de intenções individuais e das vozes

coletivas e individuais no espaço do texto. Para tanto, compreendemos que a construção da textualidade depende da articulação harmônica entre os elementos constituintes da infraestrutura geral do texto, dos mecanismos de textualização, dos mecanismos enunciativos e do diálogo com os modelos socialmente disponíveis no intertexto. Acreditamos que, a partir dessas relações, a produção de texto passa a ter uma configuração menos artificial e, portanto, mais próxima aos interesses sociocomunicativos, uma vez que tal configuração, de fato, privilegia o texto como um produto social.

Partimos, então, de duas questões: i) em que medida a intervenção didática colabora para a apropriação de aspectos estruturais e discursivo-argumentativos do gênero textual carta de reclamação?; ii) qual a relação entre os eventos de letramento de que o sujeito participa nas suas diversas rotinas comunicativas e a apropriação de determinado gênero textual?

Para avaliar a contribuição dos aspectos estruturais na constituição do gênero carta de reclamação, elegemos as categorias cabeçalho, vocativo, saudação, constatação inicial – dados e ponto de vista; argumentos + problematização; resolução + reivindicação e conclusão-avaliação, pré-encerramento, despedida e assinatura. Também consideramos como elemento da estrutura do gênero, a disposição gráfica dos elementos. Em relação aos aspectos discursivos e argumentativos, verificamos o desenvolvimento do tema e da continuidade tópica, os articuladores discursivo-argumentativos e as relações discursivas estabelecidas por tais articuladores, considerando a frequência de uso e a diversidade empregada nos textos. Também foi examinada a modalização presente em cada um dos textos.

No grupo controle, observamos que os textos da PI apresentam maior ocorrência dos elementos estruturais; já na PF há um decréscimo no uso dos elementos, ou seja, independentemente de uma abordagem didática direcionada para o ensino do gênero textual carta de reclamação, os alunos, na situação da PI, já detinham conhecimento significativo sobre o gênero, porém este conhecimento não estava consolidado o suficiente para que os alunos sentissem segurança em sua apropriação e fizessem uso algumas semanas depois, na PF.

Sobre os aspectos discursivos e argumentativos da carta de reclamação, situação semelhante à anteriormente descrita foi evidenciada nos textos produzidos pelos alunos do grupo controle, ou seja, não houve avanço no uso nem na variedade dos articuladores discursivo-argumentativos da PI para PF. No que diz respeito ao uso das modalizações, os

textos produzidos por alguns alunos do grupo controle apresentaram inadequações, tanto na PI quanto na PF.

Já nos textos produzidos pelos alunos do grupo experimental, diferentemente do que observamos nas produções do grupo controle, ficou evidenciado um significativo aumento em praticamente todas as categorias tanto dos aspectos estruturais quanto dos aspectos discursivo-argumentativos. Os dados evidenciam que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura e dos aspectos discursivo-argumentativos do gênero textual em questão foram praticamente resolvidas. A maioria dos participantes da sequência didática, alunos do grupo experimental, viu-se capaz de mobilizar os conteúdos trabalhados no decorrer dos módulos didáticos e organizá-los de maneira adequada.

Avaliamos que os resultados observados nos grupos controle e experimental, em relação à quantidade e à adequação dos elementos estruturais do gênero carta de reclamação, confirmam nossa hipótese de que, após a realização da sequência didática, identificaríamos maior quantidade e uma melhor adequação dos elementos estruturais nas produções dos alunos do grupo experimental em contraposição às dos alunos do grupo controle.

Um aspecto que nos chamou a atenção, em ambos os grupos, foi o fato de o conhecimento dos alunos sobre o gênero textual carta de reclamação não estar atrelado ao bloco cursado por eles. Ou seja, alguns alunos matriculados no 3º bloco demonstraram um maior conhecimento do gênero textual carta de reclamação do que os alunos matriculados no 4º bloco.

Por fim, como última hipótese desta tese, investigamos, por meio de questionários aplicados com os alunos, a relação entre a participação em eventos de letramentos nas rotinas de atividade social e a competência textual demonstrada na elaboração da carta de reclamação. Ao analisarmos as informações colhidas dos alunos, encontramos pistas para compreendermos algumas informações que havíamos obtido na análise das duas hipóteses anteriores.

Pareceu-nos um tanto estranho o fato de alguns alunos, no grupo controle, em que não se deu o ensino sistemático do gênero textual carta de reclamação, terem produzidos textos muito bons (vide texto transcrito no exemplo 46, produzido por um aluno do 3º bloco). Ao analisarmos as respostas dadas pelo aluno às questões feitas sobre os eventos de letramento

presentes na rotina comunicativa, constatamos que o aluno tinha uma interação muito significativa com texto escrito, especialmente com gêneros secundários, na perspectiva bakhtiniana.

A comparação entre os dois grupos deixa evidente um ponto bastante vinculado à distinção social, que é o referente aos eventos de letramento de que cada um dos sujeitos participa. Observamos, desde a produção inicial, que a grande maioria dos alunos do grupo controle já conhecia o gênero de texto em questão. Uma maior presença de material de letramento no ambiente familiar e de trabalho e a maior qualidade e variedade do mesmo material são decisivos na determinação das diferenças, sobretudo, com relação às produções iniciais. Essas diferenças, entretanto, são bastante compensadas, no caso dos alunos do grupo experimental, pelo desenvolvimento das atividades propostas na sequência didática.

Pudemos verificar, que não obstante o ambiente social em que se desenvolve o trabalho com gênero textual, é possível conduzir sequências didáticas produtivas para a aprendizagem dos alunos. As diferentes experiências realizadas apontam, assim, um caminho possível para um melhor resultado nas práticas de linguagem em sala de aula. Verificamos, por fim, que o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas revelou-se instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e cumprindo um duplo papel: *“de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar”* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Como vimos, o estudo realizado demonstrou a validade da sequência didática como metodologia de aprendizagem. Entretanto, assim como Pereira (2008), tivemos dificuldades para determinar os aspectos a serem avaliados na apropriação do gênero textual trabalhado nessa metodologia de ensino. Concordamos, portanto, com a autora no sentido de sugerir que outros estudos possam propor esquemas de análise não só para o gênero pesquisado, mas para outros também, considerando que há muitos estudos sobre os gêneros, mas são poucos os que se dedicam ao seu funcionamento.

Gostaríamos, ainda, de indicar, a partir da realização deste trabalho, algumas possibilidades de aprofundamento do tema. Uma questão que talvez mereça ser tratada com mais fôlego é a elaboração de um modelo de sequências didáticas nos moldes de Schneuwly e seus seguidores, para a produção de gêneros textuais diversos em sala de aula, tendo em vista

sua aplicação nas aulas de Língua Portuguesa, considerando sempre Educação de Jovens e Adultos, com singularidades e suas experiências com a escrita dos alunos.

Para finalizar, em síntese, acreditamos que o caráter não conclusivo dos resultados apresentados se constitui como espaço fecundo para novas reflexões e para outros enfoques teóricos que possam complementar e aprofundar as discussões que constituíram a presente pesquisa.

6. REFERÊNCIAS

ADAM, J. M. *Les Textes: types et prototypes*. Paris: Nathan, 1992.

ALENCAR, A. G. de. *Práticas de ensino de produção de textos na educação de jovens e adultos 2º segmento (5ª a 8ª séries)*. São Paulo: PUCSP, 2005. Dissertação (Mestrado em Letras), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005.

BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1999.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, J. P. *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino da língua portuguesa*. São Paulo: PUCSP, 2001. Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2001.

_____. *Carta de solicitação e carta de reclamação*. São Paulo: FTD, 2005.

BARROS, E. M. D; NASCIMENTO, E. L. A relação entre a modalização e o processo de estruturação do gênero crítica cinematográfica. *Intertexto* Revista do curso de Letras - UFTM, v. 1, p. 3 - 33, 2008.

BAZERMAN, C. Cartas e a base social de gêneros diferenciados. In: DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (orgs). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez, 2005, p. 83 a 100.

BOISSINOT, A. *Les textes argumentatifs*. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.

BONINI, A. Ensino de gêneros textuais: a questão de escolhas teóricas e metodológicas. *Trabalhos em lingüística aplicada* - nº 37. Campinas: janeiro/junho 2001, p. 7 a 23.

BRÄKLING, K. L. Trabalhando com artigo de opinião: revisitando o eu no exercício da (re)significação da palavra do outro. In: ROJO, R. (org.) *A Prática de Linguagem em Sala de Aula – praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC/Mercado das Letras, 2002, pp.221-247.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Proposta Curricular para Educação de Jovens e Adultos – 3º. e 4º. Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

BRETON, P.A. *A argumentação na comunicação*. São Paulo: EDUSC, 1999.

BRITTO, L. P. L. Em terra de surdos-mudos: um estudo sobre as condições de produção de textos escolares. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997, p. 117-126.

BRONCKART, J. P. Action theory and the analysis of action in education. European Association for Research on Learning and Instruction. *5th European Conference*, Aix-en-Provence. (mimeo), 1993.

BRONCKART, JP. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna R. Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Trad. e org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes M. Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

_____; B. SCHNEUWLY. La didactique du français langue maternelle: l'émergence d'une utopie indispensable. *Education et Recherche*, n° 01, 1991, p. 08 a 25.

BROWN, G.; YULE, G. *Discourse analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CARVALHO, B. S. de. *Práticas pedagógicas dos alfabetizadores do programa alfabetização solidária: um estudo de caso realizado nos Municípios de Pitimbu e Assunção/PB*. UFPB, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Paraíba, 2003.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios modalizadores. In: ILARI, R.(org.). *Gramática do Português Falado*. 4ª ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2002, p. 199-248.

CORBARI, A. T. *Um estudo sobre os processos de modalização estabelecidos pelo par “é + adjetivo” em artigos de opinião publicados no jornal Observatório da Imprensa*. Cascavel, PR; UNIOESTE, 2008. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008.

DIONÍSIO, A. P.; Bezerra. M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2002a.

DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002b.

DOLZ, J. La interation de las actividades orales y escritas en la enseñanza de la argumentation. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, n. 23, 1994, p. 17-27.

DOLZ, J. Learning Argumentative Capacities/A Study of the effects of a Systematic and Intensive Teaching of Argumentative Discourse in 11-12 Year Old Children. *Argumentation*, n. 10, Kluwer Academic Publishers, 1996, p. 227-251.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola* / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FERREIRO, E. *Cultura escrita e educação: conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres*. Trad. Ernani Rosa - Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Reflexões sobre a alfabetização*. 25ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

FRANCHI, E. P. *E as crianças eram difíceis... a redação na escola*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREITAS, M. DE O. Técnicas e operadores argumentativos em redações de universitários. *Revista Estudos Lingüísticos* n°. XXXV, p. 1499-1508, 2006. Disponível em: < <http://gel.org.br/4publica-estudos-2006/sistema06/1029.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2008.

FURLANETTO, M. M. Produzindo textos: gêneros ou tipos? *Perspectiva: revista do centro de ciências da educação*. UFSC. Vol.20: ed. da UFSC, 2002, p. 77-104.

GARCIA, I. H. M. *Jovens e adultos em processo de alfabetização: vida e voz, revelação e expectativas*. Rio de Janeiro – RJ; UFF, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2004.

GARCEZ, L. H. C. *A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto*. Ed. UNB, Brasília – DF, 1998.

GENETTE, G. *Paratexts: thresholds of interpretation*. Translated by Jane E. Lewin. Cambridge : Cambridge University Press, 1997.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

GOLDER, C.; COIRIER, P. Argumentative text writing: developmental trends. *Discourse Processes*, v. 18. p, 187-219, 1994.

GOMES, A. B. L. *A emergência do gênero carta*. Fortaleza, UFC, 2002. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de pós-graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, 2002.

HADDAD, S. (coord.). *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)* / Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento).

HEATH, S. B. Protean shapes in literacy events: ever-shifting oral and literate traditions. In: TANNEN, D. (ed.). *Spoken and written language: exploring orality and literacy*. Norwood, N. J.: Ablex, 1982.

JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de texto*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUBRAN, C. C. A. S et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (org.). *Gramática do português falado*, v.II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p 341-378, 1992.

JUBRAN, C.C.A.S. Inserção: um fenômeno de descontinuidade na organização tópica. In: CASTILHO, A.T. (org.). *Gramática do português falado*, v.III. Campinas: Editora da UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 341-378, 1993.

JUNG, N. M.. *Eventos de letramento em uma escola multisseriada de uma comunidade rural bilíngüe (alemão/português)*. Campinas, SP, UNICAMP, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, 1997.

KAUFMAN, A. M.; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura e produção de textos* (Trad. de Inajara Rodrigues) Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.

_____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In A. B. Kleiman (ed.), 1995b, p. 15-61.

_____. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função. In: KLEIMAN, A & SIGNORINI, I. (Orgs.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: ArtMed, p. 223-243, 2001.

KOCH, I. G.V. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto, 2004a.

_____. *Argumentação e linguagem*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004b.

_____. *Introdução à lingüística textual*. São Paulo: Martins Fonte, 2006.

_____. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

LEAL, T; MORAIS, A. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LOPES, I. A. *Cenas de letramentos sociais*. Recife, 2004. Tese de Doutorado. UFPE.

LURIA, A. R. *Cognitive Development. Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, MA: H.U.P, 1976.

MACEDO, C. M. M. *A reclamação e o pedido de desculpas: uma análise semântico-pragmática de cartas no contexto empresarial*. Tese de doutorado. PUC, 1999.

MACHADO, A. R. Uma experiência de assessoria docente e de elaboração de material didático para o ensino de produção de textos na Universidade. *DELTA*, São Paulo, nº 16. vol. 01, p. 1- 16, 2000.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 1999a.

_____. Marcas de interatividade no processo de textualização da escrita. In: A C. S. Rodrigues, I. M. Alves e N. S. Goldstein. *I Seminário de Filologia e Língua Portuguesa*. São Paulo: Humanitas, 1999b, p.139-156.

_____. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, Inês (org) *Investigando a relação oral /escrito e as teorias do letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 2001, p. 23-50.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs.) *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002a, p. 19-36.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 2002b.

MATENCIO, M. L. A alfabetização na mídia: conceitos e imagens sobre o letramento. In: Kleiman, A. (org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 239-266, 1995.

MELO, B. O. R. de. *A apropriação dos gêneros textuais: concepções diretrizes e expectativas na alfabetização de jovens e adultos*. Fortaleza, UFC, 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2003.

_____. *Esferas de circulação dos gêneros textuais no universo da alfabetização de adultos*. In: Simpósio Internacional de Estudo dos Gêneros Textuais – CD-ROM dos Anais: Porto Alegre Disc Press, Santa Maria, v. 01, 2005.

MONTEIRO, R. S. *A estrutura da memória semântica: os desafios do letramento e da escolarização*. Florianópolis, UFSC, 2001. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

NEVES, M. H. de M. *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. A modalidade: In: KOCH, I. V. (org.) *Gramática do português falado*. São Paulo: Unicamp / FAPESP, 1996, v. 6., p 163-195.

OSAKABE, H. Redações no Vestibular: Provas de Argumentação. In: *Cadernos de Pesquisa* nº 23, dez. 1977.

PAREDES SILVA, V. L. Variações tipológicas no gênero textual carta. In: KOCH, I. G.V.; BARROS, K.S. M. de. (orgs.) *Tópicos em Linguística de Texto e Análise da Conversação*. Natal: EDUFRRN, 1997, p.118-24.

PARRET, H. *Enunciação e pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988.

PEREIRA, R. C. M. *Gêneros textuais e letramento: uma abordagem sociointeracionista da produção escrita de crianças de 1ª e 2ª séries*. Recife: UFPE, 2005. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal de Pernambuco, 2005.

PEREIRA, M. E. de A. *A construção da argumentatividade em artigos de opinião produzidos por alunos do ensino médio*. Fortaleza: UFC, 2008. Dissertação. (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Ceará, 2008.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, C. L. O tópico discursivo como categoria analítica textual-interativa. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 48(1), 2006, p. 43-51.

RATTO, I. Ação política: fator de constituição do letramento do analfabeto adulto. In: Kleiman, A. (org.). *Os significados do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras. p. 267-290, 1995.

ROCHA, G.; VAL, M. da G. C. *Reflexões sobre práticas escolares de produção de textos: o sujeito-autor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ROJO, R. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 173 a 204.

_____. *Letramento escolar: construção dos saberes ou de maneiras de impor o saber?* Mimeo, 2000.

ROSENBLAT, E. Critérios para a Construção de uma Seqüência Didática no Ensino dos Discursos Argumentativos. In: ROJO, R. (org.) *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas SP: EDUC/Mercado de Letras. 2002, p.185-205.

SANTOS, M. I. *A construção argumentativa em artigos de opinião*. Fortaleza, UFC, 2005, Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

SANTOS, T. M. B. *Construindo um modelo teórico e analítico do discurso argumentativo nas primeiras séries do ensino fundamental: uma abordagem sociocognitiva e sociodiscursiva do texto de opinião*. Rio de Janeiro, PUC, 2006, Tese (Doutorado em Linguística): PUC, Rio de Janeiro, 2006.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização R. R.; C. G. L.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.21-39.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os Gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização ROJO. R.; CORDEIRO. G. L.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

SILVA, J. Q. G. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais 2002.

SILVA, L. M. S. da. *Alfabetização e Letramento: fios que tecem a leitura e a escrita no cotidiano da Escola Beta*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 2004. Dissertação (Mestrado em Educação), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

SOARES, M. E. *A constituição do discurso coeso: um estudo evolutivo da produção oral e escrita*. Rio de Janeiro: PUCRJ, 1991. Tese (Doutorado em Linguística), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1991.

SOARES, M. E. A produção de texto na escola. In: SOARES, Maria Elias e ARAGÃO, Maria do Socorro de (orgs.). *Revista do GELNE*. Ano 01. Nº 1- Fortaleza: UFC/GELNE, 1999, p. 21-25.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_____. *Cross-cultural approaches to literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campina: Pontes, 1988.

_____. *V. Letramento e alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1995.

TOULMIN, S. *Os usos do argumento*. Trad. Reinaldo Guarany. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIANA, U. M. P. *Gêneros textuais e a produção escrita na escola*. Fortaleza: UFC, 2001. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, 2001.

VIOLI, P. *Electronic dialogue between orality and literacy - a semiotic approach*. Disponível em: <<http://se.unisa.edu.au/vc/9-echat.html>>. Acesso em: 23 jan. 2000.

APÊNDICE A – Questionários

QUESTIONÁRIO COM O PROFESSOR DE EJA-2º SEGMENTO

Por gentileza, marcar com um X ou escrever a resposta.

1. Informações pessoais:

1.1. Nome:

1.2. Endereço:

1.3. Telefone:

1.4. Escola onde leciona:

1.5. Formação:

Ensino Superior: () Letras () Pedagogia () Normal Superior () Outros _____

Instituição: _____ Ano da conclusão: _____

Especialização (Título e Instituição): _____

Mestrado: (Título e Instituição) _____

1.6. Curso de formação continuada: () PROFA () PCN's de Eja () PCN's de Língua Portuguesa () OUTROS _____

Atualmente está participando de algum curso de formação continuada? () Sim () Não
Qual?

1.6. Há quanto tempo atua na EJA? _____

1.7. Já teve outra experiência no magistério?

a. Não ()

b. Sim ()

b.1. Ensino Fundamental? Qual série _____ disciplina(s) _____

b.2. Ensino Médio? Qual disciplina _____

b.3. Educação de Jovens e Adultos? Qual série _____ disciplina (s) _____

b.4. Ensino Superior? Qual disciplina _____

Informações sobre o ensino da produção de textos.

- 1 Você trabalha todas as propostas de produção de texto sugeridas no livro didático?
 - a. Não () b. Sim. ()
2. Justifique sua resposta, seja afirmativa, seja negativa.
3. Você considera adequados os tipos de texto que o livro didático propõe nas atividades de produção de texto?
 - a. Não () b. Sim ()
4. Justifique.
5. Quais tipos de textos propostos nas atividades de escrita do livro didático você considera mais adequados? Justifique.
6. Quais você considera menos adequados? Justifique.
7. Você propõe outras atividades de produção de texto, além daquelas apresentadas no livro didático? Cite algumas dessas atividades.
8. Quais são os textos que você pede que seus alunos produzam nas atividades extra-livro didático?
9. De acordo com as atividades de produção de texto feitas por você em sala de aula, numere os tipos de texto abaixo, pela ordem, do mais solicitado (01) ao menos solicitado (22)
 - a)cartas __ b) listas __ c)bilhetes __ d)relatos pessoais__ e)poesias __ f)notícias de jornal __ g)convites __ h)contos__ i)receita culinária__ j)relatos pessoais__ l)lendas __ m)avisos __ n)requerimentos__ o)abaixo-assinado__ q)narração__ r)descrição__ s)dissertação __ t)exposição __ u)documentos pessoais__ certidão de nascimento e casamento, RG, CPF, __ v)relatórios__ x)recibo__ z)nota fiscal__ outros__
- 10- O que você leva em consideração quando vai propor a seus alunos uma atividade de produção de textos?
11. Como você avalia o desempenho de seus alunos em produção de textos? Justifique.
12. Você já leu a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos?
 - a. Não () b. Sim. ()
13. Como você avalia as orientações para produção de texto contidas na Proposta Curricular? Justifique.
14. Quantas aulas de língua portuguesa há por semana? São suficientes em sua opinião? Quantas seriam suficientes?
15. Destas aulas, quantas são dedicadas à produção textual? Por quê?

16. Como é feito o planejamento das aulas de produção de texto? No planejamento, você subdivide as áreas de língua portuguesa e discrimina o que será ministrado em cada uma delas? Por exemplo: o que será ministrado em gramática ou em produção textual?
17. Como ocorrem as práticas de produção de texto? Descreva duas atividades.
18. Como são feitas as correções desses textos? Dê dois exemplos.
19. Quais são suas principais dificuldades para ensinar produção textual?
20. Quais os critérios utilizados para atribuir notas? Por quê?
21. Qual sua maior dificuldade na hora de corrigir e avaliar as produções?
22. O que é necessário o aluno saber para produzir bons textos?
24. Que fatores você acredita que podem interferir para uma produção textual eficaz? Por quê?
25. Você já trabalhou com seus alunos a produção escrita de cartas?
 - a. Não () b. Sim. ()
26. Por que propôs (ou não propôs, se for o caso) a produção de cartas?
27. Que tipo de carta foi solicitada? Essas cartas tiveram um destinatário definido? Quem?
28. Foi feito algum tipo de preparação com os alunos, antes da produção das cartas? Como foi esta preparação?
29. Após avaliar os textos produzidos pelos alunos, você propôs alguma intervenção didática, objetivando uma reescrita do texto? Como se deu esta intervenção?
30. O que você achou do trabalho com cartas? Justifique.
31. Como os alunos reagiram?
30. Se for possível você recordar das atividades em que trabalhou com cartas, faça uma breve descrição.
31. A partir dos conhecimentos dos alunos, demonstrados nas cartas produzidas, você propôs alguma atividade? Que tipo de atividade?
32. Há outras informações relevantes que você deseja acrescentar sobre seu trabalho com produção de texto? Quais?

QUESTIONÁRIO – ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

1. Informações pessoais:

1.1. Nome _____ Idade: _____

2. Endereço: _____

3. Telefone: _____

1.4. Que tipo de trabalho realiza?

1.5. Local onde trabalha?

1.6. Quando criança/adolescente você frequentou a escola?

() SIM () NÃO

1.8. No caso de ter frequentado a escola na infância ou na adolescência, como foi alfabetizado?

1.9. No caso de ter frequentado a escola na infância ou na adolescência, fez até qual série?

1.10. Por qual motivo não continuou os estudos na infância ou adolescência?

1.11. Desde quando está matriculado na EJA? Já saiu e voltou à escola? Quantas vezes? Qual motivo?

2. Informações sobre as práticas de leitura e escrita:

2.1. Quais são os materiais escritos com que você lida no dia-a-dia?

a) No trabalho

b) Na família (ou na sua casa)

c) No lazer

d) Na igreja

e) Quando vai fazer compras

g) Na escola dos familiares (filhos, netos, irmãos)

h) Quando vai a alguma repartição, hospital, farmácia, médico, dentista

i) Quando vai ao centro comercial

2.2 Quem mais incentiva / incentivou você a ler/escrever?

() Mãe ou responsável do sexo feminino

() Padre/ Pastor ou algum líder religioso

() Algum professor ou professora

() Algum colega ou superior no trabalho

() Pai ou responsável do sexo masculino

() Outra pessoa.

() Algum amigo ou amiga

Quem _____

() Algum outro parente

() Ninguém

Quem _____

2.3. Quais livros você tem em casa?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Bíblia, livros sagrados ou religiosos | <input type="checkbox"/> Guias, listas e catálogos |
| <input type="checkbox"/> Livros escolares | <input type="checkbox"/> Livros de literatura/ romances |
| <input type="checkbox"/> Dicionário | <input type="checkbox"/> Enciclopédia |
| <input type="checkbox"/> Livros infantis | <input type="checkbox"/> Outros. Quais _____ |
| <input type="checkbox"/> Livros de receitas de cozinha | |

2.4. Que textos que você mais gosta de ler?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bíblia ou livros religiosos | <input type="checkbox"/> Livros técnicos, de teoria, ensaios |
| <input type="checkbox"/> Romance, aventura, policial, ficção | <input type="checkbox"/> Auto-ajuda, orientação pessoal |
| <input type="checkbox"/> Livros escolares | <input type="checkbox"/> Revistas e jornal |
| <input type="checkbox"/> Poesia | <input type="checkbox"/> Outros _____ |
| <input type="checkbox"/> Biografia, relatos históricos | <input type="checkbox"/> Não costuma ler |

2.5. O que você costuma escrever?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Bilhete | <input type="checkbox"/> Histórias |
| <input type="checkbox"/> Lista de compras | <input type="checkbox"/> Letras de músicas |
| <input type="checkbox"/> Cartas | <input type="checkbox"/> Orçamentos |
| <input type="checkbox"/> Poesias | <input type="checkbox"/> Notas fiscais e recibos |
| <input type="checkbox"/> Receitas Culinárias | <input type="checkbox"/> Recados |
| <input type="checkbox"/> Anotações de contas a pagar | <input type="checkbox"/> Outros. |
| <input type="checkbox"/> Diários/desabafos | Quais _____ |

2.6. Você costuma receber cartas? De quem?

2.6. Você recebe algum outro tipo correspondência pelos correios ou em mãos? Que tipo?

2.7. Você costuma escrever cartas? Para quem?

2.8. Você costuma assistir à TV? Quais programas?

2.9. Você costuma ouvir rádio? Quais programas?

2.10. Você costuma ir ao cinema? Com que frequência?

2.11. Você frequenta alguma biblioteca? Com qual frequência?

2.12. Você usa computador? Onde? O que você costuma fazer ao usar o computador?

2.13. Quais são os textos que você aprendeu / está aprendendo a escrever na escola?

2.14. Os textos que a escola ensina são os que você gostaria de aprender a escrever?

2.15. O que você gostaria de aprender a escrever na escola?

APÊNDICE B – Propostas de produção de texto

PRODUÇÃO INICIAL

ESCOLA MUNICIPAL _____

NOME: _____

SÉRIE: _____ DATA: _____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

1– Com as fortes chuvas que aconteceram em Teresina nos meses de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam nos lugares considerados de risco. Uma das alternativas colocadas pelo prefeito Sílvio Mendes foi a remoção dessas famílias para morarem em bairros mais distantes, considerados mais seguros.

Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando da falta de estrutura da cidade para o enfrentamento das chuvas. Dê sua opinião sobre a posição do Prefeito acerca da remoção das famílias e aponte alternativas de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco.

PRODUÇÃO FINAL

ESCOLA MUNICIPAL _____

ALUNO (A): _____

SÉRIE: _____ DATA: _____

PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO

1– Um dos problemas que os moradores da Vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. Esse problema torna-se grave, pois, para ter acesso aos ônibus, os moradores necessitam se deslocar para BR 343, percorrendo uma distância aproximada de 01 quilômetro. Há a alegação de que não há número de passageiros suficiente para compensar o percurso e que as ruas da vila são muito ruins para o tráfego dos ônibus. **Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando desse problema e solicitando providências. Dê sua opinião e sugira alternativas para a questão.**

APÊNDICE C – Plano de Encontros

1º. ENCONTRO – INFORMAÇÕES GERAIS E QUESTIONÁRIO

ESCOLA MUNICIPAL POETA TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º E 4º		TURMA: A E B		TURNOS: NOTURNO
DATA: 08/03/07		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Conversar sobre a pesquisa; • Solicitar que os alunos respondam a um questionário, objetivando coletar identificação dos alunos e de suas práticas de leitura e escrita. 	•	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da pesquisadora; • Sondagem sobre a disponibilidade dos alunos de participarem da pesquisa; • Orientações para o preenchimento dos questionários. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário; • Quadro branco, pincel e apagador. 	•

2º. ENCONTRO – PRODUÇÃO INICIAL

ESCOLA MUNICIPAL POETA TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º E 4º		TURMA: A E B		TURNO: NOTURNO
DATA: 26/03/07		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<p>1- Produzir um texto, a partir da seguinte proposta: Com as fortes chuvas que aconteceram no mês de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam nos lugares considerados de risco, pela Prefeitura Municipal de Teresina. Uma das alternativas colocadas pelo Prefeito Sílvio Mendes foi a remoção dessas famílias para lugares considerados mais seguros. Escreva uma carta para o prefeito de Teresina dando sua opinião sobre este problema e pedindo providências.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gênero textual carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos; Exploração da temática da proposta de redação. Identificação de elementos do contexto de produção da carta de reclamação e explicitação das próprias representações sobre o contexto da produção inicial; Explicação da proposta de redação 	<ul style="list-style-type: none"> Folha com a proposta de redação; Quadro branco, pincel e apagador. 	<ul style="list-style-type: none"> As produções de texto serão avaliadas pela pesquisadora, considerando as categorias de análise da pesquisa; Algumas categorias, conforme Nascimento: adeq. ao suporte, ao destinatário, ao tratamento do tema, a instituição social, a arquitetura interna do texto.

3º. ENCONTRO – produção inicial com os alunos faltosos da aula anterior

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º		TURMA: A		TURNO: NOTURNO
DATA: 29/03/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<p>1- Produzir um texto, a partir da seguinte proposta: Com as fortes chuvas que aconteceram no mês de fevereiro e março deste ano, muitas famílias ficaram desabrigadas, principalmente aquelas que habitam nos lugares considerados de risco, pela Prefeitura Municipal de Teresina. Uma das alternativas colocadas pelo Prefeito Sílvio Mendes foi e remoção dessas famílias para lugares considerados mais seguros. Escreva uma carta para o prefeito de Teresina dando sua opinião sobre este problema e pedindo providencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Gênero textual carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> Discussão sobre a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos; Exploração da temática da proposta de redação. (por coincidência, choveu bastante neste dia, deixando a acesso à escola muito complicado). Identificação de elementos do contexto de produção da carta de reclamação e explicitação das próprias representações sobre o contexto da produção inicial; Explicação da proposta de redação. 	<ul style="list-style-type: none"> Folha com a proposta de redação; Quadro branco, pincel e apagador. 	<ul style="list-style-type: none"> As produções de texto serão avaliadas pela pesquisadora, considerando as categorias de análise da pesquisa; Algumas categorias, conforme Nascimento: adeq. ao suporte, ao destinatário, ao tratamento do tema, a instituição social, a arquitetura interna do texto.

4º. ENCONTRO- PRIMEIRO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º E 4º		TURMA:		TURNOS: NOTURNO
DATA: 02/04/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os elementos prototípicos da estrutura do gênero textual carta de reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> Elementos da estrutura composicional da carta: cabeçalho, vocativo, saudação, relato, avaliação, solicitação/ordem, ameaça/alerta, pré-encerramento, despedida e assinatura. 	<ul style="list-style-type: none"> Apresentação em, transparências, de cartas produzidas por eles na produção inicial. Selecionamos cartas com maior uso dos elementos e cartas com pouco uso dos elementos. Elaboração um quadro-síntese juntamente com os alunos, elencando todos os elementos estruturais da carta encontrados nos exemplares mostrados. Discussão sobre a implicação da ausência de alguns elementos prototípicos para constituição do gênero textual. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro branco, pincel e apagador. Transparência e retroprojeter. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas discussões. Realização das atividades propostas. Desempenho.

5º. ENCONTRO – SEGUNDO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º e 4ª.		TURMA: E	TURNO: NOTURNO	
DATA: 09/04/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A	PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir sobre a formalidade e as estratégias de argumentação utilizadas nas cartas da produção inicial. • Usar as formas de tratamento adequadas ao interlocutor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação da linguagem ao interlocutor; • Estratégias de argumentação. • Formas de tratamento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, em transparências, de cartas produzidas por eles na produção inicial. • Discussão sobre os efeitos de sentido provocados a partir da seleção lexical utilizada. • Discussão sobre as representações que temos dos nossos interlocutores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco, pincel e apagador. • Transparência e retroprojetor. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões. • Realização das atividades propostas. • Desempenho.

6º. ENCONTRO – TERCEIRO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º e 4º		TURMA: E		TURNOS: NOTURNO
DATA: 23/04/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e utilizar mecanismos de articulação entre orações e períodos. 	<ul style="list-style-type: none"> Articuladores discursivo-argumentativos. Relações de sentido estabelecidas pelos articuladores argumentativos utilizados nas cartas da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> Divisão da turma em grupos para a realização de um jogo (frases em um envelope, cortadas em tarjetas e misturadas, para serem organizadas e coladas em uma folha; algumas delas contendo articuladores argumentativos que permitirão a articulação entre as frases soltas para a formação de períodos). Em seguida, os alunos deverão identificar a relação estabelecida entre as frases. Elaboração de um quadro-síntese, juntamente com os alunos fazendo a correlação entre o marcador encontrado e a relação estabelecida entre orações, períodos e/ou parágrafos. 	<ul style="list-style-type: none"> Papel jornal; Tarjetas; Fita gomada; Quadro branco, pincel e apagador; Trechos das cartas produzidas na produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas discussões. Realização das atividades propostas.

7º. ENCONTRO – QUARTO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º e 4º.		TURMA: E	TURNO: NOTURNO	
DATA: 03/05/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A	PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer os elementos constitutivos da carta de reclamação, a partir da análise de um texto de referência. • Distinguir os procedimentos linguísticos utilizados ao fazermos uma reclamação e ao fazermos uma solicitação; • Identificar as marcas de modalização; • Discutir a progressão da carta: solicitação e argumentação, com base em Kaufman; Rodriguez 	<ul style="list-style-type: none"> • Articuladores discursivo-argumentativos. • Relações de sentido estabelecidas pelos operadores argumentativos; • Modalização; • Identificação da tese refutada, tese proposta e processo argumentativo; • Estratégias linguísticas utilizadas na reclamação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura de uma carta de reclamação enviada ao jornal Folha de São Paulo; • Discussão sobre os sentidos estabelecidos pelos marcadores discursivos presentes na carta analisada; • Identificação de trechos da carta em que há a solicitação e a reclamação; 	<ul style="list-style-type: none"> • Carta publicada no Jornal <i>Folha de São Paulo</i>. • Quadro; • Pincel; 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões. • Realização das atividades propostas.

8º. ENCONTRO – QUINTO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º e 4º		TURMA: E	TURNO: NOTURNO	
DATA: 10/05/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A	PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> Reconhecer os elementos constitutivos do circuito argumentativo, com base em Boissinot; Exercitar elaboração de argumentos em defesa de um ponto de vista; Discutir algumas estratégias argumentativas; 	<ul style="list-style-type: none"> Tese refutada, tese proposta e processo argumentativo; Argumentos em defesa de um ponto de vista; Estratégias argumentativas. 	<ul style="list-style-type: none"> Sondagem sobre os temas que podem gerar uma carta de reclamação; selecionando três desses temas para aprofundar a discussão; Elaboração de teses contrárias e favoráveis aos temas selecionados; Construção de argumentos Elaboração de um esquema argumentativo, baseado em Boissinot: tese refutada/ processo argumentativo/ tese proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> Quadro; Pincel; 	<ul style="list-style-type: none"> Participação nas discussões. Realização das atividades propostas.

9º. ENCONTRO – SEXTO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º e 4º		TURMA: E		TURNO: NOTURNO
DATA: 21/05/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma lista de constatação das aprendizagens sobre carta de reclamação • Reescrever as cartas da produção inicial; • Verificar as aprendizagens dos módulos anteriores; 	<ul style="list-style-type: none"> • Reescrita da produção inicial; 	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada das discussões sobre as características da carta de reclamação; • Entrega das cartas da produção inicial; • Formação de duplas para que um leia e carta do outro e discutam alterações; • Reescrita, individual, da carta da produção inicial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco, pincel e apagador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões. • Realização das atividades propostas.

10º. ENCONTRO – SÉTIMO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º e 4º.		TURMA: E	TURNO: NOTURNO	
DATA: 31/05/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A	PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO	
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AVALIAÇÃO
<ul style="list-style-type: none"> • Discutir e analisar os elementos estruturais e discursivos, que constituem a carta de reclamação • Identificar tais elementos em textos de referência; 	<ul style="list-style-type: none"> • Estratégias argumentativas; • Consistência dos argumentos; • Defeitos que podem prejudicar a argumentação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparação entre as cartas da produção inicial com as cartas da segunda versão, selecionando trechos produzidos pelos próprios alunos para ilustrar os tópicos do conteúdo; • Identificação, em trechos das próprias cartas e em textos de referência, das estratégias argumentativas estudadas; • Discutir exemplos presentes em Platão e Fiorin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro branco, pincel e apagador. • Transparência e retro projetor; • Cartas publicadas na Revista <i>Veja</i>; • Trechos do livro didático 'Para entender o texto', Platão e Fiorin. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação nas discussões. • Realização das atividades propostas.

11º. ENCONTRO – OITAVO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO: 3º e 4º.		TURMA: E		TURNO: NOTURNO
DATA: 11/06/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> • Resgatar as constatações em relação aos elementos caracterizadores da carta de reclamação, com base nas discussões feitas nos encontros anteriores. • Discutir a progressão da carta de reclamação; • Retomar as estratégias argumentativas; • Discutir o tema a ser desenvolvido na produção final 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elementos caracterizadores carta de reclamação, no que se refere à estrutura e aos aspectos discursivos e argumentativos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Demonstração dos itens do conteúdo em textos de referência e em textos produzidos pelos alunos; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Quadro branco, pincel e apagador. ▪ Transparência e retro projetor; ▪ Cartas publicadas na Revista <i>Veja</i>; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação nas discussões. ▪ Realização das atividades propostas.

12º. ENCONTRO – NONO MÓDULO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO				
BLOCO : 3º e 4º		TURMA: E		TURNO: NOTURNO
DATA: 14/06/2007		CARGA HORÁRIA: 2 H/A		PROFESSORA: BÁRBARA OLÍMPIA RAMOS DE MELO
OBJETIVO	CONTEÚDO	PROCEDIMENTOS DE ENSINO	RECURSOS DIDÁTICOS	AValiação
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Propor a escrita da produção final. <p>“Um dos problemas que os moradores da Vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. Esse problema torna-se grave, pois, para ter acesso aos ônibus, os moradores necessitam se deslocar para BR 343, percorrendo uma distância aproximada de 01 quilômetro. Há a alegação de que não há número de passageiros suficiente para compensar o percurso e que as ruas da vila são muito ruins para o tráfego dos ônibus. <u>Escreva uma carta para o prefeito de Teresina, reclamando desse problema e solicitando providências. Dê sua opinião e sugira alternativas para a questão?</u></p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Carta de reclamação 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura da proposta de redação; • Discussão sobre a necessidade que temos, no nosso cotidiano, de produzirmos textos argumentativos; • Exploração da temática. 	<ul style="list-style-type: none"> • Folha com a proposta de redação; • Quadro branco, pincel e apagador. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Participação nas discussões. ▪ Realização das atividades propostas. ▪ Atribuição da nota mensal por esta produção.

APÊNDICE D – Atividades do grupo experimental

GRUPO EXPERIMENTAL

3º módulo da Sequência Didática

1. Frases para recorte e distribuição em grupos, que devem reconstruir o período e identificar a(s) palavra(s) que une(m) os segmentos frasais. Depois, os grupos tentam identificar as relações discursivas estabelecidas.

GRUPO EXPERIMENTAL

ATIVIDADE III – 1ª. ETAPA

2. Frases para recorte e distribuição em grupos, que devem reconstruir o período e identificar a(s) palavra(s) que une(m) os segmentos frasais. Depois, os grupos tentam identificar as relações discursivas estabelecidas.

As pessoas não deveriam jogar lixo nos rios,		Porque	dessa maneira poluem suas águas	
Devemos ajudar nossos pais quando eles precisam,		Pois	a cooperação é um valor fundamental para a convivência familiar.	
Precisamos trocar diariamente a água dos pratos que ficam embaixo dos vasos		visto que	os mosquitos que causam a dengue ali depositam seus ovos.	
O fumo faz mal à saúde		Portanto,	as pessoas não deveriam fumar	
Quando mentimos, podemos perder a confiança das pessoas.		Logo,	devemos procurar dizer a verdade.	
A guerra não é solução para a humanidade.		Por isso,	devemos encontrar modos pacíficos de resolver nossos problemas	
Paulo não foi o escolhido,		Embora	fosse o mais adequado para o cargo	
Tem boa formação e apresenta um bom projeto.		Além disso,	revela pleno conhecimento dos problemas da população.	
Não se chegou a nenhuma conclusão importante,		Nem	se discutiu o problema central.	
Todo voto é útil.		Ou	não foi útil seu voto na última eleição?	
Tinha todos os requisitos para ser um homem feliz.		Mas	vivia só e deprimido.	
Encontrei seu namorado na festa		tanto que	ele estava de tênis Adidas.	
Maria está atrasada.		Também	ela nunca chega na hora.	
Pedro está de novo sem dinheiro.		Aliás,	é o que acontece com todo estudante que vive de mesada.	
A lição de casa é muito importante para a aprendizagem dos alunos	já que	o professor, por meio dela, pode ver se eles compreenderam ou não os conteúdos ensinados e verificar se sabem trabalhar sozinhos, longe da ajuda dele	Portanto,	os professores devem passar lições de casa
Para financiar	não só	a Petrobras	mas	um grande número de projetos
João é	tão	alto	Quanto	Pedro
Pedro é	tão	alto	como	João

3. Após a conclusão da tarefa 1, preenchimento coletivo, professor e aprendizes, do quadro que segue:

ARTICULADORES ARGUMENTATIVOS	
RELAÇÃO DISCURSIVA	
CONJUNÇÃO	
DISJUNÇÃO	
CONTRAJUNÇÃO	
EXPLICAÇÃO OU JUSTIFICATIVA	
COMPROVAÇÃO	
CONCLUSÃO	
COMPARAÇÃO	
GENERALIZAÇÃO/ EXTENSÃO	
ESPECIFICAÇÃO/ EXEMPLIFICAÇÃO	
CONTRASTE	
CORREÇÃO/ REDEFINIÇÃO	
GRADAÇÃO	
PRESSUPOSIÇÃO	
RESTRIÇÃO	

ESCOLA MUNICIPAL TORQUATO NETO

ALUNO (A): _____

SÉRIE: _____ DATA: _____

Os procedimentos argumentativos devem ser utilizados pelo produtor de texto para convencer o leitor daquilo que o texto está dizendo.

No nosso dia a dia podem ocorrer situações em que nos vemos diante da necessidade de redigir textos bem argumentados para protestar contra certos abusos ou para exigir providências em favor de nossos direitos.

Veja, por exemplo, uma carta de reclamação que foi mandada para folha de São Paulo, do dia 21 de junho de 1999. Nesta carta um médico protesta contra um artigo de um jornalista do jornal Folha de São Paulo:

São Paulo, 20 de junho de 1999.

Prezado Jornalista Gilberto Dimenstein,

*Fiquei chateado com o artigo escrito pelo senhor, intitulado ‘**Médicos, políticos e patifes**’. Porque sou médico e porque sou obstetra. E porque faço cesarianas. Nunca fiz uma cesárea para ganhar mais do Sistema Único de Saúde. Mesmo porque, ganhar mais de nada é ganhar mais nada. Atualmente o SUS paga R\$ 200,00 por um parto; por uma cesariana, R\$ 200,00. A mesma e irrisória quantia, paga dois meses após o atendimento, sem correção monetária. Consulte um órgão pagador do SUS e informe-se, confira. E tem mais, as cesarianas só são realizadas quando há extrema necessidade como, por exemplo, risco de vida para mãe e/ou filho. Acredito que o senhor tem o dever de escrever uma matéria esclarecendo a população sobre esta questão.*

Atenciosamente,

Augusto Mendes Silva - Médico da Maternidade Santa Clara

1- Quais dos elementos que constituem a carta estão presentes na carta lida acima?

2. Quem é o destinatário da carta?

3. O remetente da carta faz uma reclamação. Como esta reclamação é feita?

4. Qual o motivo da reclamação?

5. Quais os argumentos que remetente da carta usa para justificar sua reclamação?

6. A linguagem que o remetente da carta usa está adequada ao objetivo da reclamação e ao destinatário? Justifique.

ANEXO A – *Textos de alunos*

GRUPO EXPERIMENTAL – 3º BLOCO

013E - PRODUÇÃO INICIAL

e muito triste por que tem bairros aqui em Teresina que não porde da uma chuva desarpara muita família muitas pessoas morrem e eu queria que o prefeito olhace para es família desabrigadas para taomar providencia da uma alternativa de moradia para as famílias desabrigadas ou que moram nas áreas de risco. prefeito e muito triste a pessoas esta somido e acorda de baixo de uma tragedia por riso eu peso para você olhe para nois prisipamete para aquelas família desabriga.

013E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de Junho de 2007

Senhor Exelentissimo Prefeito

Venho solicitar ao senhor encarecidamente sobre o assunto que necessitamos urgentimente de Transporte Coletivo na Vila da Guia pois precisamos dele para nossa localização com o exemplo de casa para a escola pois precisamos desse transporte rapidamente Mas para que o senhor mande colocar a rota de ônibus na Vila da Guia tambem precisa ajeitar as ruas que estão munto precarias precisando de asfaltos pois assim ficaria melhor para a localização do ônibus pela vila.

Essa rota de ônibus ajudaria a vida de muitas pessoas como a de estudantes idoso gestantes criacas e etc... pois como o senhor é um prefeito de responsabilidade vai corresponder urgêntimente a o meu pedido e muito obrigado pela sai atenção

XXX

023E - PRODUÇÃO INICIAL

Quinta Feira

xxx

a minha opinião para o prefeito é o seguinte

❖ sobre a moradia dos alagado eu sou contra o prefeito deslocar as pessoas para outro Bairro, o melhor mesmo é o prefeito concertar a moradia do alagado, de quer transferi por que se transferi para outro Bairro as vezes a pessoa aluga ou mesmo vende a casa que ganhou e depois volta para o mesmo lugar.

Falando sobre o Bairro.

no nosso Bairro está precisando de varias coisas para melhorar.

❖ no caso de calcar o resto das ruas que faltam, e tambem nós tamos precisando de transporte coletivo, por que quando nós moradores deste Bairro precisa de coletivo nos somos obrigado a caminhar mas de 15 minutos até a para do ônibus.

❖ outro problema serio é sobre um matagal que tem na rua Jacinto Rufino macêdo por que de um lado tem casas mas do outro lado só é mato as vezes esse mato serve para as pessoas praticar alguma coisca desagradavel, uma pessoa de bem não tem coragem de passar nessa ruas as 14 horas e depois das 18 horas porque é muito perigoso.

023E - PRODUÇÃO FINAL

Para o senhor prefeito

Venho através desta carta para solicitar do senhor que é um homem competente uma melhoria para nossa comunidade, que é a vila nossa senhora da guia.

Pois nós que moramos aqui há 15 anos nessa vila temos a maior dificuldade de transportes coletivos, principalmente os idosos e mães que tem crianças pequenas.

Pois quando nescesitamos do coletivo temos que andar aproximadamente 1km, para chegar até a BR 343.

outro problema são as ruas que não tem a menor capacidade do coletivo fazer o percurso.

mais para o senhor nada é impossível, porque o senhor é um homem trabalhador.

Por isso eu lhe peço encarecidamente sua compreensão.

por que nós precisamos dessa melhoria que nos falta. Nós dessa comunidade agradescemo o esselentissimo senhor Prefeito.

Anteciosamente

xxx

033E - PRODUÇÃO INICIAL

Senhor prefeito

gostaria de comunica que a cidade preseza de alguas melhorias para ser uma cidade melhor para todas mora bem e ter melhorias para todos assim como o senhor que tiver au opotunidade de ter uma casa boa assim como o senhor todos merrese ter tambem o senhor não acha que todos pessoa meresse uma opotunidade de ter uma casa boa nem todos muito tem opotunidade de mora bem nem ter uma vida como o senho prefeito aque eu teixo a minha recramação como uma sedadam!

033E - PRODUÇÃO FINAL

Senho prefeito gostaria um porco da sua a tensão para o senho vê a minha carta é por de entende os problema do meu bairro senho prefeito tem muitas providência que o senhor poderia toma para nosso bairro como botado um linha de ônibus coletivo e circula para nossa comunidade ficar mais seguro pra er au trabalho er e vouta para casa mais seguro senho prefeito eu não esto reclamando mais aque tem muitas crianças e senho e senhora e mães que não aquanta camia muito e subi para aparada porisso e peço o senhor porça ajeito esta questão e mi tesculpe por e não sabe escrever de reito e muito obrigado pó lé a minha carta

Ass: xx

043E - PRODUÇÃO INICIAL

alá prefeito você como um prefeito não esta fazendo nada por nós que pagamos enposto nosso enposto só servi para os ricos e nunca para os pobres nós brasileiras sofremos com a falta de estruta que vivemos no dia a dia com o aumento do vale com os necessidades
você como vive numa numa boa não precesa disso porque onda de carro e não apé sem falar nos que sofrem com alagamentos
sofrem com a falta de comida
você como jai eleitor por nós deveria nos ajuda assim com se prometeu quando queria o nosso voto prometeu mais não cumpriu com suas palavras tem tanto pessoas que sofre au seu redor mais você não ver porque vive numa boa de bem com a vida e esquecer que nos brasileiros precisamos de ajuda com urgência precisamos de atenção das autoridades ou melhor suas ajudas

043E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 28/06/07 junho

Senhor prefeito solicito esta carta com o intuito que o senhor nos ajude com o acesso dos ônibus nas ruas da vila da guia nos moradores gostaríamos muito que o senhor venhesse amandar uma ordem para pavimentação das ruas porque do geito que elas estão não tem condição de percorrer onibus nas ruas da vila da guia. A distancia de nossa casa ate o ponto de ônibus e muito longe se tivermos um horario marcado au trabalho au a consulta termos que sai de casa mais cedo para não sofrer as concequência piores como peder o enprego e pedir sua consulta que já uma dificuldade para aranjamos
Ass: x

053E - PRODUÇÃO INICIAL

_ Caro prefeito Sivil Mendes é com grande precisão que escrevo esta carta: para Revidicar sobre a falta de estrutura de nossa cidade que não é das melhores.

Por isso olhe para o lado dos mais necessitados mas são os que moram nas vilas de nossa cidade. por que você já sabe que no inverno é aquela calamidade:

para melhorar é melhor investi em saneamento básico e moradia própria para todos:

Mas como não pode resolver o problema de todos resolve pelo menos a metade para que possa viver melhor e ajudar o próximo.

Espero que você possa ler com a atenção:

053E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 24 de junho de 2007

Eminentíssimo prefeito Sivil Mendes:

Escrevo esta carta para relatar um grande problema que acontece no bairro em que eu moro de nome Vila da Guia que é a falta de transporte ou melhor não há circulação de transportes coletivo para os moradores.

portanto esse problema para nós moradores é grave porque não só eu como outros moradores já sentimo na pele ter que caminhar quase um quilômetro para chegar até a parada mais próxima do bairro, sem falar no risco que corro de ser demitido do meu emprego por chegar atrasado, assim como os outros moradores.

Mas acredito que o senhor com a sensibilidade que tenha vai solicitar brevemente o problema do nosso bairro.

Atenciosamente aguardo providências.

(xxx)

063E - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 29 de maio de 2007

Prefeito Silvio Mendes por que que voce não vai as ruas da vila de Teresina para vê as ruas i
po que que voce so vai tepo de ileição nas rua de Teresina cera que você não dói na cociesa
vizitado so na ilecão a pesso gora que voce vai vizita para cota u ceu pobema

063E - PRODUÇÃO FINAL

Tereina 14 de junho de 2007

Prefeito Silvio Meldes

Sou morador da Vila Nossa Senhora da Guia bairro Beira Rio e venho atraves desta lhe
solicitar algumas melhorias na nossa comunidade.

Temos como prioridade a necessidade de transporte coletivo dentro da nossa comunidade,
pois deste que se iniciou a vila vivemos precisando, pois os moradores há muito que pedem
esta reivindicação, agradeço a sua atenção e compreensão espero que esta carta venha de
encontro as nossas necessidamos

Obrigada sr prefeito Silvio Meldes

xxx

073E - PRODUÇÃO INICIAL

Prefeito silvio mendes estou escrevendo esta carta em nome da comunidade que esta precisando de ajudar, para reforma as ruas as ruas que esta estão emburacada causando crandes risco para os moradores desse bairro as ruas estão com grandes buraco atravessando a rua não tem luisnos portes se uma pessoa passa de noite de pé de bicicleta ou motor se não ver o buraco a temesmo pessoas desconhecida não ver o buraco cai a termesmo taca a cabeça no chão e morre esto lipidindo em nome da comunidade que consertes esta ruas e tirar o perico evitando assidentes e a termesmo mortes pelo bairro.

E tambem para le diser que a sua opinião de remoção das famílias que morão em area de risco para um bairro mais distante estar certa mais tem que dar uma casa para cada um ter a sua própria casa mais tambem tem que ajeitar as casas para que não aconteça mais isso o que aconteceu na vila da paz por causa das chuvas a casa desabou matando a família.

073E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina,14 de junho de 2007

Senhor prefeito Silvio mendes estou li escrevendo esta carta para reclamar de um problemas que os moradores da vila Nossa Senhora da Guia enfrentam é a ausência de linhas de ônibus coletivo circulando pelas ruas da comunidade. Esse problema torna-se grave, pois, para ter acesso aos ônibus os moradores necessitam se deslocar para BR 334, percorrendo uma distância aproximadamente de 01 quilômetro. Há a alegação de que não há numero de passageiros suficiente para compensar o percurso e que as ruas da vila S.S da Guia são muito ruins para o tráfego do ônibus. Mais na sinseridade na vila tem algumas ruas ruins que precisa ser ageitada. Mais o caso que não ha passageiro suficiente isso e mentira aqui na vila tem passageiro suficiente que dar pra lotar bem uns 5 ou mais ônibus todos os dias. senhor prefeito todos esses moradores da vila da Guia precisa de linhas de ônibus circulando pelas ruas da comunidade. Senhor prefeito aqui na vila da Guia ha aproximadamente 4 mil habitantes, muitas pessoas grávida, idosos que precisa de um transporte para deslocar para os ospitais para essas pessoas ficam muito distante o deslocamento de suas casas para a parada de ônibus. Senhor prefeito estou pedindo por favor que o senhor tome providencia e que coloque linhas de onibus circulando pela comunidade da vila nossa Senha da Guia

antenciosamente

assinado: xx

083E - PRODUÇÃO INICIAL

prefeito Silvio Mendes

E si caso que sempre a com te ci nu inverno quando uma chuva em Teresina vilas e vilas e bairros ficam ala gados porque todos esses moradores pagam im postos igualmenti você eu todo mundo paga impostos e eso chaira ora pra toma uma providensia mas eles os alagados não colaboram de deixa os lugas tiram eles mas vou tam no mes mo luga pelvo porti você Silvio mentis voces ajuda mas o sertto era voce ficisi casas i di sem pra mo rarem passam poucus tempos eles vemdem a casas que ganharam e vou tam pro mês um luga quando da au chuva tam chora

083E

PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 06 07

Senhor Silvio mendis stal rreclamando sobre os problemas que nossa senhora da guia emfrentam e a ausência de linhas di ônibus coletivo circulando pelas ruas da vila porque a di ficuldade dos idosos subi a distansia de 01 quilometro não e so idosos mas munheres cravidas mas se o senhor forpensa em botar ônibus coletivo primeiro o senho tem qui ageita as ruas tem muintos buracos as ruas ção muintasistreitas so o senho tive tempinho o senho faça e se favo di vim onha e o senho sabi qui a gemti temqui rregrama porque todos nos da vilas pagamos imposto si a gemti não rregrama as ruas viram buracos já nem pasam carros, porque não tem ruas e senho tem que manda fase as ruas mas eu tovento que o senho vem trabanhando muito parabens

093E - PRODUÇÃO INICIAL

Sr prefeito Silvio mende queira em primeiro lugar preste-me atenção no que eu vou falar por meio desta carta.

Prefeito por favor ajude as pessoas pobre se situações como aqueles que estão desabrigados, sem casa, sem moradia, principalmente que estão desempregados, sem emprego, pior não é aqueles que não tem casas, pior é aquele que não tem emprego, tendo empregp tem quase tudo, por que com o emprego podemo compra tudo que agente que, podemos comprar comida pra os nossos filhos, podemos comprar roupas, remédios, objeto pra casa, etc. e tambem podemos construir a nossas casas.

prefeito Silvio Mendes só ocorre tudo isso por que não temos da onde tirar, não adianta, um chegar com uma roupa outro chega com um prato de comida e depois não vam mais dá essas coisas, isso também vira mania e toda veze só espera por isso ai monte uma empresa de emprego, e dê emprego pra o povo, que é bem melhor do que viverem mendigando.

Autora xxx

093E - PRODUÇÃO FINAL

Senhor Silvio Mendes gostaria que o senhor prestasse mais atencao em nossos problemas porque nós precisamos muito da sua ajuda. Nós precisamos de ônibus coletivo para nos locomover da vila pra cidade, mas as ruas estão estragadas, e tem que concertar primeiro como sem falta, porque nós precisamos do ônibus e da rua concertada

Prefeito Silvio Mendes nós também precisamos de segurança, pois aqui não temos segurança corremos o risco de ser assaltada e de outro perigo maior. De morrer. De ser estropada. Etc. por isso precisamos de um P.P.O de plantão

Senhor Silvio Mendes, precisamos também de um mercado publico, porque temos que sair da vila pra os mercados do Dirceu I II. Então isso também nós precisamos, e também serve pra que as pessoas trabalhem. Tudo isso é meu pedido. E precisamos de muito mais ajuda. Não olhe pra nó só em tempo de política. Porque os políticos somos nós sem nós vocês não são políticos

Aguardo sua resposta

Assina

xx

103E - PRODUÇÃO INICIAL

Remetente: xxx

Destinatário: Prefeito Silvio Mendes

Senhor Prefeito le escrevo essa carta para falar da falta de estrutura que ocorre na cidade alguns bairros e vilas estão sem capacidade de agüentar esses alagados

A respeito das remoções das familias você deve criar mais projetos para que essas pessoas possam garantir uma casa segura para morar e dar a elas oportunity de trabalho e que não sejam muito longe onde elas moravam e assim ficava até melhor por causa do deslocamento de um lugar para outro

Peço que leia essa carta com atenção e pense nessa frase, e se fosse eu.

103E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Presado senhor prefeito, lhe escrevo está carta pedindo a sua colaboração, para que o senhor possa nos ajudar a trazer linhas de ônibus coletivo circulando pela vila nossa senhora da guia Assim facilitaria a vida das pessoas idosas, das crianças ao ir para escola, e das pessoas que saem para trabalhar e só chegam a noite e tem que caminhar aproximadamente 1 quilometro até a sua residência Nós temos um numero de pessoas muito grande mais ou menos 700 familias, algumas ruas estão esburacadas então o senhor, podia primeiramente consertar as ruas e então trazer a linha de ônibus aguardo resposta

Atenciosamente.

xxx

113E - PRODUÇÃO INICIAL

Bom eu acho que o prefeito Silvio Mendes deveria olha rum, pouco mais pela sociedade e não se preocupar só com o lado oposto dele, como vemos tem muitas ruas precisando de uma reforma, por causa dos estragos das chuvas e isso é um perigo para as pessoas, e também há falta de energia em várias ruas são bastante escuras e isso causa a maior facilidade para os marginais praticarem os atos maldosos deles colocando a vida de muitas pessoas em riscos, pessoas honestas trabalhadoras que as vezes trabalham somente, para o pão de cada dia dos seus filhos.

Sim também há muitas pessoas desabrigadas, outras morando em lugares muito perigosos como nos barrancos ou na beira dos rios, e isso só porque o prefeito não olha para essas pessoas carentes que precisam de ajuda.

E isso você pode melhorar concertza e você prefeito não liga para os pobres você só quer saber das pessoas que estão ao seu nível. Que vergonha hein!

113E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007

Senhor prefeito Silvio Mendes o senhor deveria providenciar ônibus pra, nossa comunidade para facilitar a vida de cada um de nós, porque o percuso das casas até a avenida é longe. E há perigo no percurso da avenida até as ruas do bairro e muitas pessoas tem dificuldades no deslocamento, para fazer as suas obrigações por ex: pessoas doentes, idosas gestantes ou com crianças pequenas.

Outra coisa que o senhor deveria providenciar que é a melhora das ruas para facilitar os movimentos dos trânsitos para livrar de acidentes.

E quanto ao número de passageiros eu acho que não tem importância, afinal todos nós pagamos impostos eu espero que o senhor tome alguma atitude porque todos nós precisamos muito agradeço pela sua compreensão.

Aguardo retorno

xxx

GRUPO EXPERIMENTAL – 4º BLOCO**014E - PRODUÇÃO INICIAL**

Eu acho que o prefeito devia coloca essas pessoas em lugares com boa infreestrutura. eles deviam também começar antes das chuvas ou dos períodos chuvosos verificar as famílias que moram em margens de rio em barrancos e colocar essas famílias em terrenos sem utilização e arruma um emprego fixo para cada uma dessas pessoas, colocar calçamento, luz elétrica, água, transporte, e educação. que conserteza as famílias não vão nega o pedido de sair de um lugar de risco.

014E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Sr. Prefeito peço-lhe que tome alguma providência sobre os ônibus coletivos que não trafegão na vila nossa senhora da Guia. Eu estou pedindo que tome alguma providência Porque as pessoas que tem algum problema como os idosos ou algumas pessoa com a perna quebrada tem que percorrer 01 quilômetro para conseguir pegar o ônibus peço também que ajeita as ruas que estam muito precarias cheias de buracos as pessoas necessitam muito dessas linhas de ônibus E assim diminuiria o numero de mortes na BR 334 se ajeitasse as ruas e se passasse ônibus coletivo evitaria mais as imudações, a questão também dos mosquitos que se ajuntarião nas possos de água.

Espero Providências

024E - PRODUÇÃO INICIAL

Reclamando sobre as chuvas em Teresina.

Eu acho que as pessoas que estão em perigo. eu peço que o prefeito ajude as pessoas porque muito ruim. A gente nem sabe para onde ir os lugar que morar e muito precaria. Por que tem bairro que e alágua as ruas, tem buraco, tem bareira que matar as pessoas, por que e caso de risco, o lugar.

No meu bairro eu não tenho que reclamar sobre isso porque onde eu moro nas ruas não tem buracos e nem alágua as ruas. Só tem um problema que eu quero Reclamar e a falta de energia porque os pônte possa de mês e mês sem tem luzes dos pontes e tambem a falta de água. Por que água só chega á noite fica, muito difisiso para nosso que morrer nesse bairro

OK! Prefeito

Para Refletir

024E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Senhor prefeito Silvio mendes eu uns moradores da comunidade da fila da guia, estou perdido que Senhor prefeito viesis na nossa comunidade para que senhor vises que nós estamos presizando de ônibus nas nossas rus. Porque para nós ir a parada de ônibus é muito longe e as ruas são longas, quando gente vai na parada de ônibus quando chega lá já estamos cansados por que é uma a distância muito ruim. Por favor Prefeito Silvio mendes ajude-mos.

Antenciozamente!

obrigado

x

034E - PRODUÇÃO INICIAL

teresina 26 de março de 2007

Senhor: prefeito estou lhe comunicando para o senhor que nossa cidade esta em mal Estado, as casa estão caindo, as pessoas estão nas ruas por não tem ondem mora, por isso lhe peso para toma uma iniciativa rápido, ajuda essas familia a ter uma casa no lugar seguro. outra coisa e Que as ruas estão cheia de mato e de buraco. As ruas estão escuras

034E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007

Senhor prefeito Silvio Mendes

Estou escrevendo para o senhor tomar providências sobre a sintuação das paradas de ônibus coletivo, por que fica longe demais para agente pega ônibus por isso peso que coloque ônibus no bairro para que facilite nossa caminhar da todos os dias, todos nois trabalhamos e precisamos pega ônibus, mais fica muito longe e muito perigoso para atravessar para o outro lado da BR 343 outra coisa estou sugerindo para o senhor coloca afaslto na rua 5, e tambem ônibus par todos nois, e isso espero uma resposta do senhor

Atenciosamente: x

044E - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina – piaui

Saudações senhor prefeito Silvio Mendes. É com muito respeito que lhe Escrevo Essa pequena carta. lhe pedindo um pouco da minha atenção e espero que você mim atenda meu pedido senhor prefeito Eu espero que você faça alguma coisa pelas as famílias dezabrigadas da nossa cidade porque parece que são umas pessoas pobres e sem condições de moradia você como uma autoridade tem o direito de ajudar principalmente as queelas famílias que moram em areras de riscos como nas margens dos rios e grotas e Etc. na minha opinião eu seu que é dificio não é inposivel para quem quer ajudar o próximo eu Espero que você ajude. colocando as pessoas em locais seguros e com uma infrainstrutura para elas viverem melhor. obrigado esse é meu pedido para o senhor prefeito Silvio mende.

044E - PRODUÇÃO FINAL

Theresina 14 de junho de 2007

Senhor prefeito Silvio Mendes

É com muito respeito que eu lhe mando essa carta reclamando da dificuldade que se passa Em nosso bairro.

tem muitos problemas mais o pior é a falta de ônibus coletivos que não estão passando nas ruas do bairro pois Esse problema se torna grave para os moradores que tem que se deslocar para outro, bairro para ir para o trabalho é o senhor como uma autoridade tem como resolver esse problema que se torna a cada dia um tormento para as pessos que moram no bairro vila nossa senhora da guia certo que não há numero de passageiros suficiente mais há cidadãos que pagam seus impostos em dias por isso senhor prefeito tente ajudar esses cidadãos e com muito respeito que lhe peço uma providencia. obrigado

assina : xx

054E - PRODUÇÃO INICIAL

Saudações

Teresina 26 de março de 2007.

Senhor prefeito venho por desta carta fazê-lhe uma reclamação sobre os problemas causados pela chuva em nossa cidade.

Em relação as famílias desabrigadas por alagamentos de suas casas, eu sei e o senhor também sabe que é de sua responsabilidade ajuda-lar porém o que eu não acho certo, e o senhor tirar família de um bairro onde perto de tudo, do centro, do trabalho dos hospitais etc. E levar essas pessoas para um lugar onde tem dificuldades. por ser muito longe.

Na minha opinião o senhor poderia fazer diferente. No caso das pessoas que moram em área de riscos, poderia colocar um aterro. assim o terreno ficaria mais alto e não alagava.

Outro problema e as ruas emburacadas inclusive ao lado do colégio que eu estudo tem uma rua com esse problema, é cheia de buracos e pra piorar também não iluminação. É o seu dever está sempre atento e resolver esse pequenos problemas que deveria existir.

Ass. xxx

054E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007

Senhor prefeito venho por meio desta carta em nome da comunidade Nossa senhora da guia pedir a solução de um grande problema que enfrentamos. É a falta de transporte coletivo circulando em nossas nas ruas do nosso bairro.

para que o senhor me entenda melhor vou citar algumas das dificuldade que enfrentamos: mães com crianças no colo e idosos doentes caminham mais ou menos 01 quilômetro até chegar no ponto de ônibus, trabalhadores que chegam tarde da noite as veses são assaltadas e correm risco de vida durante esse percurso.

Senhor prefeito aqui em nossa comunidade tem entre 3 a 4 mil moradores e a maioria dessa pessoas usam transporte coletivo todas os dias.

Mais um motivo desta revindicação é que a tarifa é o percurso do ônibus é pequeno. aquando povidencias

Antensiosamente

xxx

064E - PRODUÇÃO INICIAL

Quero enformar ao senhor
 Prefeito desta cidade
 Senhor silvio mendes
 Que os acontecimentos das chuvas
 Agora que estão começando
 E já ouvimos falar de varias tragerdia
 De a contecimentos como quedas de casas
 Ruas alagadas, buracos nas estradas etc.
 Gostaríamos que o senhor como
 Prefeito desta cidade
 Tomasse por gentileza uma imediata
 Providencia.
 Antes que aconteça mais algo de grave como acidentes ou mesmo mertes.
 Envio esta carta a prefeitura municipal de Teresina:

Obrigado!

064E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007

“Senhor Prefeito

Silvio Mendes

Venho apresentar o problema de não ter em meu bairro, uma linha de ônibus coletivo circulando em nossa comunidade. Aqui na Vila Nossa senhora da quia.

Esse problema se agrava a cada dia qui passa. Por que o percurso de onde moramos, até chegarmos na parada de ônibus é mais ou menos 1 km de distância.

Aqui, “Senhor Silvio tem, velhinhos, gestantes e crianças que precisam de condução de transportes para se locomoverem. Para colégio p/ hospital ou mesmo para o Banco. Aqui em nossa comunidade tem mais de 750 famílias, precisamos de ônibus é um direito nosso. E nossa comunidade e grande.

Em teresina quase todos os bairros e comunidade tem ônibus.

Por que só a nossa não tem?

Tome providencia.

Atenciosamente

074E - PRODUÇÃO INICIAL

Senhor Silvio Mendes, os desabrigados estão necessitando de abrigo, se o senhor puder ajudar essas famílias, mas se eu estivesse no seu trano, eu podia ajudar os que necessitar. Tente tira essa pessoas do lugares de riscu, manter um local de responsabilidade, olhe para você, Silvio Mendes, tem tudo, sua família moram no local de responsabilidade e par as outras pessoas que estão em risco, você não pode ajudar, você quer ser melhor que todos olhe para si mesmo, como estão precisando de casa. Sua alternativas foram inaceitável, como que você quer a pessoas moram no bairro distante, pra você é seguros, mas pra eles não. Pois é ajude pense se o senhor se o senhor estivesse desse modo algum você poderia reclamar como as pessoas, nesse instante esta reclamando.

074E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina – PI

14 de junho de 2007

Senhor prefeito tudo que as pessoas querem é melhoria de vida, ônibus coletivo principalmente, para sua melhoria de trabalho, os moradores tem muito desempenhos nos dias de trabalho, para o senhor se manifestar melhor observando essa duvidas que eu tenho, número de passageiro fica suficiente para compensar o percurso, dentro da vila, os trabalhadores ficam com seguranças, os ônibus circulando dentro da comunidade fica ótimo para, as pessoas idosas e deficiente não percorrer muita distância. Senhor ajude para o tráfego dos ônibus, compensar melhor os moradores, que eles pretende mudar de vida e tera seus problemas de lado, nossas providencias que os ônibus circule nas ruas das nossa comunidade, vai ajudar muito no meio de transporte.

Agradecimento

Aguardo providências

Ass: xxx

084E - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 29 de março de 2007

Dr.Silvio mendes no meu ponto de vista o senhor não está certo, porque você não sabe o quanto é bom viver no lugar onde começamos a contrui a nossa vida.

O certo é você concerta os barrancos que existem na vila da paz e não tira as pessoas que morram a muito tempo no bairro.

Mudando de assunto em teresina tem muitos poblemas, quando chove as ruas ficam todas alagadas, em muitos bairros as águas ficam parradas e corre o risco de quando as pessoas passarem dentro da água pegar algum tipo de doenças.

084E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 De junho De 2007

Senhor prefeito Silvio Mendes no nosso bairro não passa ônibus, perco que nos ajude, coloque ônibus para que melhore nossa cida, por que todos os dias nos temos que caminha mais de um quilômetro para pega o ônibus.

Na caminhada que fazemos todos os dias se torna muito ariscado porque termos que atraver a BR 343 que e muita perigosa e também por causa dos assaltos que pordem acontecer na hora em vamos trabalhar ou então quando voltamos do trabalho.

É muito perigoso também para as crianças que estudam em outra que tem que atravessa a BR, se você colocasse ônibus no nosso bairro não seria ariscado para essas pessoas.

Sugiro que concerte as ruas que os ônibus podem passa, que assim será muito melho para as pessoas do nosso bairro.

Respeitosamente

Ass: x

094E - PRODUÇÃO INICIAL

Prefeito Silvio Mendes

Há minha reclamação são varias só que no momento existe exeção sobre a questão das chuvas existem muitas ruas em pessimo estado não chamo nem de rua pois uma ao lado da escola xx é esburacada. Quando chove quem vem pra escola ou vai embora é um socrificio pra andar e a iluminação é pessima só têm até a metade do caminho e sei que não é só aqui.

É em falando sobre as famílias que moram em áreas de risco o Senhor sei que faz muito... tire-as familias que mais considerar arriscada e que tenham real necessidade pois existem pessoas que se infiltram só pra possuir casas e mais na frente passarem pra frente eu digo isso porque não é so eles que vivem assim que precisam de casa pois egistem pessoas que controe família e moram com os pais e não tem moradia.

Ass: x

094E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007

Prezado Prefeito Silvio Mendes

Venho através dessa carta pedir-lhe um pouquinho de sua atenção, pois moro na vila da Guia. Aqui existem vários problemas mas o principal no momento é a falta de uma linha de ônibus circulando pelas ruas do bairro.

Pois percorremos uma distância enorme, e com isso podemos ser assaltados, quando uma criança adoecer fica ruim para se locomover e os vizinhos velhinhos são pessoas frágeis como os deficiente também passam por esse transtorno. Há noite é um horário bastante perigoso pois pessoas que trabalham, fora e chegam muito tarde correm riscos de vida e de assaltos também.

Acredito que o senhor vai rever esse problema que é de extrema necessidade para mim, como da comunidade

Atenciosamente

XXX

104E - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina – Piauí

Em 26/03/2207

Se: Silvio Mendes gostaria de reclamar algumas coisas que estão acontecendo co algumas pessoas que moram em lugares de risco.

As pessoas de teresina estão passando por crises muito difícil por não terem moradias de qualidade e com segurança, se alguma coisa estivesse ao seu alcance gostaria que você se preocupasse mais um pouco com o pessoas do piaui.

As vezes você mesmo acaba falando que as pessoas não sai por que não querem, não é isso é porque não tem para onde ir, porisso acabem ariscando suas próprias vidas em lugares perigosos.

Silvio Mendes apenas gostaria muito que você mudasse a maradia e a vida dessas pessoas que sofrem tanto sem saber para onde ir.

Beijos e Abraços

104E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Prezado prefeito Silvio Mendes,

Gostaria que o senhor ficasse sabendo do problema que nós moradores da vila Nossa Senhora da Guia estamos passando, por falta de ônibus passando nas ruas. Se o senhor nos ajudasse tudo ficaria mais fácil, porque as pessoas não precisarvam caminhar um quilometro para chegar até as paradas. Por que para ir até as paradas temos que atravessar a br e é muito risco de vida, sujeito a qualquer hora ser acidentado. Se os ônibus começarem a passar por dentro das ruas tudo vai melhorar, as pessoas que trabalham chegaram nas horas certas e as crianças, idosos não vão caminhar muito. se o senhor poder nos ajudar, ficarei muito grata.

Atenciosamente

xxx

114E - PRODUÇÃO INICIAL

Senhor prefeito, escrevo estas poucas linhas para lhe informa sobre o remoço das famílias desabrigadas por causa das chuvas nesses últimos dois meses, famílias que não tem onde morar, e outras que moram em grandes áreas de risco. O senhor prefeito poderia da lugares pra essas pessoas viverem, um lugar que não seja em morros, que não tenha perigo em dezabar, que as famílias possam viver sem medo. Onde eu moro as ruas ficam alagadas quando chove, eu moro no bairro Tancredo neves, são apatamentos, mais eu tenho muito medo de um dia chega adezabar, porque os apatamentos estam muitos velhos a mais de vinte anos sem reforma. Pois quem tem que reformar é o senhor. Quero-lhe falar também que onde eu estudo os bairros são oriveis, de um lado a escuridão total, do outro buracos a mais de um metro de profundidade, ficaria muito grata se você comparecese aqui para dá uma olhada você mesmo, o senhor tem que olhar para tosos os bairros de Teresina, fazer obras em todos os lugares não só em um, dois. E você faz as obras como dever seus. E não precisa madar livros pra gente dizendo os lugares que você fez e nem o preso, em que gastou.

Sou xxx

114E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 28 de junho de 2007

Senhor, prefeito Silvio Mendes, estou lhe escrevendo para falar um pouco da dificuldade que os moradores da vila nossa senhora da guia enfrentam, a dificuldade é das linhas de ônibus coletivo que não circulam pelas as ruas da comunidade, e fica muito perigoso para os moradores dali, eles ariscam suas vidas ao saírem de suas casas para ir até a BR pegar ônibus e a distância é aproximadamente de 01 quilometro.

Correm o risco de serem assaltado, pois assaltos não tem hora para acontecer. Pois lhe perso senhor que venha dá uma olhada aqui antes, nas ruas que estão muito ruim, pois para os ônibus circularem por aqui as ruas tem que ta em boas condições, pois o que ta mais dificultando os ônibus passarem são as ruas. Que não tem calsamento é a sua solicitação para os calsamentos das ruas e a circulação de ônibus coletivo para que possam melhorar a vidas dos moradores da comunidade vila nossa senhora da guia.

solicito que tome suas providências imediatas. Obrigado

Anteciosamente

xx

124E - PRODUÇÃO INICIAL

Prefeito Silvio Mendes estou lhe escrevendo para pedi-lhe que faça alguma coisa pela as famílias que estão desabrigada e que conserte as ruas do bairro beira rio. E tambem tem muitas ruas escuras muito perigosa por falta de inluminção. Olha sobre as famílias que estão desabrigadas por causa das chuvas eu acho que você deveria consertar as casas para continuarem morando no lugar que estão acostumadas e perto dos seu trabalho. Prefeito quero uma solução para esse problema.

124E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Senhor Prefeito Silvio Mendes, estou enviando-lhe essa carta para lhe comunicar sobre as dificuldade que temos aqui na vila da guia, por causa da falta de ônibus coletivo que não circulam aqui no nosso bairro.

Senhor Prefeito Silvio Mendes as famílias correm muito perigo ao ter que sai desasa para andar aproximadamente 01 quilometro para chegar a uma parada de ônibus durante essa caminhada tão distante eles correm o risco de ser acidentado ou mesmo assaltados.

A minha preocupação maior é com pessoas idosas, mães com criança de colo, gestantes e criança que usam ônibus coletivo para ir a escola.

Então pelo total da população eu acho que é suficiente para que o senhor coloque ônibus para circular nas ruas da vila da guia.

Peço-lhe que tome providências o mais rápido que o senhor poder.

xxx

134E - PRODUÇÃO INICIAL

26 de março de 2007

Sr. prefeito Silvio Mendes, estou lhe escrevendo esta simplis carta apenas para lhe reclamar, a falta de estrutura que há na cidade, no período chuvoso.

Porque que todos os anos as pessoas que mora na areia de risco tem que sofrer.

Eu fiquei muito triste com aquele caso que aconteceu na vila da paz, a quela simplis casa que desabou e morreu a família quase toda, e por milagre a quela criança se salvou.

E porque que só as pessoas mais humilde, sofre no período chuvoso.

134E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Senhor prefeito, Sivio Mendes estou lhe escrevendo esta carta para reclamar a falta de ônibus no bairro vila da Guia.

Esse problema, agrava mais de 700 famílias nessa comunidade.

A maioria das vezes, temos que se deslocar a distancia de 1 quilometro para pegar o ônibus na BR 343, correndo risco de ser atropelada.

Particularmente eu me preocupo com as pessoas, que precisa se deslocar de suas casas, com crianças de color, pessoas idosas e deficientes.

Atenciosamente,

xxx

144E - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina – pi 26/03/07

Senhor prefeito de Teresina Silvio Mendes, estamos muito triste com o que vem acontecendo na nossa capital. As fortes chuvas que vem acontecendo esta prejudicando vários Teresinenses.

E os órgão competente o que estão fazendo por essas pessoas, que não tem pra onde ir suas casas são seus unicos bens conseguidos através de invasões .

Se eles estão em área de risco a culpa não é só deles, mais sim dos governantes que não procuram ajudar quem os elejeu.

Eu gostaria de saber qual as providências sera tomada nesse caso, é obrigação do prefeito ver o que é melhor pra essas pessoas. Sera que elas vão continuar nas áreas de risco.

144E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 14 de junho de 2007.

Senhor prefeito.

Eu como oradora da vila Nossa Senhora da Guia, sei o que os moradores passam com a falta de linhas de ônibus coletivos no nosso bairro. Pois para termos acesso aos ônibus os moradores se deslocam de suas casas correndo todos os tipos de riscos o ponto do ônibus fica muito distante e cansativo isso não é nada bom para nossos idosos.

Espero que o senhor prefeito nos ajude pois o número de moradores no nosso bairro é suficiente para compensar o percurso dos ônibus. No caso das ruas se elas são ruins a culpa não é dos moradores.

Senhor Prefeito espero providências que melhore a vida dos moradores da vila nossa senhora da guia a respeito das linhas de ônibus para que possa trafegar no nosso bairro.

Eu como moradora espero ver o problema solucionado.

Atenciosamente

XXX

157E - PRODUÇÃO INICIALA minha opinião sobre as famílias desabrigadas

Meu nome é xxx

A minha opinião sobre esse assunto é que o prefeito de Teresina não está pensando no sofrimento dessas famílias na dificuldade que eles terão, para trabalhar de se deslocando de uma região para outra, muitas famílias não tem modo de transportes.

Na minha opinião como cidadão que paga impostos para manter essa cidade, Eu queria que o prefeito tomase providencia, que ele podese mandar aterra a quela regio que todo ano alaga. Porfavor se esta carta chegar na sua mão mi esponda.

154E - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 14 de junho de 2007

Senhor Prefeito Silvi Mende, na Vila Senhora da Gui, os ônibus não estão circulando, sabemos que as ruas estão esburacada mas e obrigação do senhor ageitar as ruas. Por que o o senhor foi eleitor para melhora Teresina. Sem os ônibus os idosos terão mun5ta dificuldade para se-deslocarem para a BR 343, aproximadamente 1 quilometro, podendo ocorre asidentes. A contidade de habitante e muito grande temos muitos jovem que vão para escola, e outras para o trabalho.

Estou aguardando providencia

xxx

Estudante, i munitor de karate

GRUPO CONTROLE 3º BLOCO

013C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina

Sr.Prefeito

Nós moradores da Avenida Odilom Araújo. queremos reclamar ao senhor da falta de limpeza nas ruas, muitos lixos espalhados nas calçadas os calçamentos mal colocados, os depósitos de lixo abertos e o odor muito forte.

Não estamos mas aguentando isso e por causa desses problemas, nós moradores vinhamos a fazer esta carta e também que a coleta de lixo da prefeitura municipal, em vez de limpar faz e sujar mais as ruas de teresina.

E queremos que a coleta de lixo seja mais organizadas. e que em vez de sujar que limpe as ruas de teresina.

Atensiosamente: xxx

013C - PRODUÇÃO FINAL

Carta de reclamação

Sr. diretora quero fazer-lhe uma reclamação sobre a falta de educação dos alunos na sala de aula, os alunos não estão respeitando os professores ficam a aula inteira jogando papel uns nós outros. fazendo bagunça do começo ao fim das aulas. não sabem se comunicar uns com os outros vivem dizendo palavrão na sala e gritando mas alto do que professor, semana passada um aluno jogou papel na professora enquanto ela estava escrevendo ela se virou imediatamente e perguntou quem tinha jogado papel nas costas dela e o aluno que tinha jogado o papel nela ficou calado e ninguém da sala falou nada só que a professora muito irritada colocou a sala inteira de castigo e não deixou ir para o recreio e isto não é justo pois ele sempre faz isto com os professores e nos e que levamos toda a culpa e por isto estamos mandando essa carta de reclamação para ver se melhora esta situação por que isto e grave, muito grave mesmo

Obrigado por sua atenção

A escola agradece!!!

xxx

023C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 02 de Abril de 2007

Sra. Diretora

Eu gostaria de reclamar sobre duas (2) coisa, primeira, sobre a aula de computação que a senhora disse que iríamos ter e até hoje não tivemos, e também, sobre a aula de inglês que está com um bom tempo que não comesol.

Diretora, antes de terminar esta carta, pesso desculpas se escrevo um pouco errado demais, pois, já faz mais de seis (6) anos da minha vida que eu não pisso em uma escola.

Diretora, me despeso pedindo para que a senhora providencie uma professora de inglês e computadores para a escola, mais uma vez desculpe pelos erros.

Atenciosamente:

xxx

023C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 13 de junho de 2007

Reclamação

Lurdinha gostaria de pergunta, por que a gente do turno da noite não usamos os computadores da Escola, Será que vai acaba o ano e a gente não vai conhecer e laboratorio, aposto que os alunos da tarde e da manha já usaro, olhá pra senhora ver nós aluno do turno da noite somos tão despresados que nem a praça da frente do Colégio agente entra ainda. Porisso eu fasso essa Reclamação pra dizer que nos temos os direito de uza tudo isso, Sala de computação a praça que tem na frente da Escola e outrsa coisas por isso eu pesso para a senhora que pelo menos a sala di computação nos aluno queremos conhecer.

Aluno: xxx

033C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 9 de abril de 2007

Sr: DIRETORA

Estamos precisando de professor para dar as aulas para nois porque nois não estamos tendo todas aulas como de ingles e outras também.

Obrigado pela sua comprienção

queremos logo o professor de ingles porque jata acabando o 1 semestre i nois não tamos aprendendo nada di ingles esperamos.

033C - PRODUÇÃO FINAL

TERESINA-PI

Para: Diretora

Diretora eu queria saber por que nois não entrarmos pela frente do colegio porque é uma, frente tão bonita, ssie para ficar bonita nois respeitamos a prassa do colégio e feito sso para enfeite por que nois não temos aseso a parssa porla, é obrigado a entra pelos fundu do colegio inteiro queremos que você libera o colegio inteiro porque para nois poder andar a praça para converssa com as garotas.

Obrigado pela sua atenção e pensa bem para libera o portao principal para entrarmos obrigado.

De:xxx

043C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 9 de abril de 2007

Sra.Diretora

Estou escrevendo esta carta para sabe ate quando nos teremos que espera pelas outras aulas e quando e que vai chega os outros livros por que eu e muitos alunos aida estamos sem o livro então quero sabe quado e quidia vai chega tudo que aida ta fautando

xxx

043C - PRODUÇÃO FINAL

Como vai Diretora estou escrevendo esta carta para sabe por que nos alunos não entramos na escola pelo o portão da frente da escola entramos pelo portão di trais da escola porque eu acho que o serto e todos os alunos entra pela frente da escola e porque o portao do ponheiro so fica trancado para usa temos que chama o viginha para abri o portao poriso estou escrevendo esta carta para sabe porque nos alunos não temos mais privasidade na escola

nome: xxx

053C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 09 de abril de 2.007.

Sr. Secretário de Segurança

Em virtude dos constantes assaltos, que a população do bairro Cristo Rei, vem sofrendo por falta de iluminação e policiamento. Gostaria de solicitar da vossa valorosa atenção e boa vontade, para um posto de policiamento em nosso bairro, com o objetivo de tranquilizar a população, que está bastante intranquã, com a falta de segurança.

Certa de que serei atendida na reivindicação requerida. Meu cordial abraço

Atenciosamente.

xxx

053C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 13 de Junho de 2.007.

Excelentíssimo Senhor Governador.

Venho por meio desta, pedir a sua valiosa atenção a respeito da epidemia da dengui, que se alastra em nossa cidade a cada dia. É um doença que não escolhe idade e nem sexo, simplesmente ceifa a vida de qualquer pessoa em poucos dias.

Sabemos que para exterminar com essa larvra, se faz necessário a ajuda não só das autoridades, mas uma conscientização de toda sociedade. Daí está o nosso apelo, em investir em propaganda, prepará pessoas para visitar nossas casas, criar meios para incentivar e esclarecer as pessoas, que essa luta não depende so do Governo mais de toda sociedade.

Aproveitando assim para melhorá também a saúde que se encontra em estado precario, e receber melhor a grande quantidade de infectado que estão chegando todos os dias nos hospitais e recebendo um atendimento aquem do permitido pelas leis humana.

Senhor Governado o problema e um fato e e urgente, ou acabamos com o foco ou ele acaba com nosco.

Desde já fico grata pela sua valiosa atenção.

Meu cordial abraço.

Xxx

063C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 02 de Abril de 2007

Sr.Prefeito já faz 13 anos que eu moro no conj. João Emilio Falcão, e eu gosto muitos de lá.

Más as vezes eu tenho até vontade de mudar de lá, Porque falta luz nos portes das ruas.

E as vezes ao caros de som, nos bares, não respeita as pessoas e botam o som muito alto, e não é so isso o carro de lixo passa muito pouco, podiam passar mais vezes, e alguns vizinhos não respeitãom os outros com o lixo, agora mesmo na porta da minha casa, um visinho colocou todo tipo de lixo, ex. matos, pal, e outros lixos fico cheio de lixo na minha porta, quando agente colocar lixo fora do tambor o carro de lixo não apanha e agente tem que pagar para retirar e eles não mandaro retira, eu tive que pagar uma carrocinha para tirar que cobrou 10.00 Reais.

Eu acho muito injusto os visinhos que não respeitam os outros.

Faltam tambem policial nas ruas, a semana passada meu esposo deixou o carro fora e os ladrões entraram dentro mas como não tinha nada prar roubar, eles decharam as portas do carro abertas, isto é tudo o que eu tenho de reclamar, mas se eu fosse falar mais coisas o senhor não daria conta.

Obrigado por ter lido a minha carta

Atenciosamente. (x)

063C**PRODUÇÃO FINAL**

Teresina 13 de Junho de 2007

Para o Senhor Secretario

Senhor secretario estou escrevendo está cartá para reclamar de algumas coisas que está acontecendo no meu bairro onde eu moro.

Eu moro no conj. João Emilio Falcão no Bairro Cristo Rei , o nosso conj. esta sem luz nos portes o carro de lixo passa muito pouco, em cada predio tem um tambor para colocar o lixo são 12 apartamentos por predio, mas em frente de meu predio tem um restaurante que dar muita gente o tempo todo.

Eu não reclamo não é por ter tanta gente mas por que lá acumular muito lixo e eles colocão no nosso tambor, é tanto lixo que derrama no chão, e não dar pra colocar o nosso lixo, é saco de estagos de carvão queimado, é resto de comida pode, e muitas garrafas de guaraná que ficão jogadas no chão, e as vezes meu esposo varrir e apanha todo lixo e as garrafas por que vai todo lixo pra minha porta de casa e eu tenho medo do musquito da dengue, eu já reclamei com eles pra que eles passam comprar um tambor pra eles colocar lá, mas eles não tão nem ai.

Tam bem tem alguns visinhos que colocão portas velhas quebradas e intulho de construções perto da minha porta e não mandão tirror, eles tem que pedir a uma carrocinha pra tirar por que o carro do lixo não leva e não tão nem ai.

Senhor secretario no meu predio está tendo a maior confusão de corte de água, por que tem gente devendo 1.500 de água e de outros valores depito é de 5.000 mil reais, são 12 apartamentos mas só tem o meu e mais 3 em dias o resto todos tem depitos eu acho enjusto por causa de uns temos que pagar por isso ficar sem água. nos temos que ir na agespissa pra parcelar o debito. a agespissa quer que cada um pague 460 reais mais eu não devo nada e só pode puxar a água quem pagar este debito eu não vou pagar nada disso como é, Senhor secretario que vai ficar a nossa cintuação.

Assinado x

073C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 2 de abril de 2007

Prezada – Diretora

Gostaria de fazer uma reclamação falando a respeito dos computadores, pois minha tia já está perguntando pois já estamos em abril, e também sobre a professora de inglês, pois já faz tempo que nós não temos aula de computação.

Diretora termina esta pequena reclamação e desculpe pelos erros ta

Atenciosamente

Aluna – x

073C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina PI

Para: Diretora

Oi Querida diretora vou falar sobre a nossa sala de aula, por que está precisando de uma detetização não só a sala mais o colégio inteiro por que ela está cheia de insetos, como pato e outras bichinhos que não fazem muito bem para nós por que você não fala com todas as alunas para melhorar a detetização do nosso colégio por que ele, é um colégio tão, bonito muito, legal as professoras muito qualificadas, mais para ficar melhor precisa dessa pequena coisa que nós estamos pedindo para você espero que você faça isso para nós todas. muito obrigado pela sua atenção.

De : xxx

083C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 02 de abril de 2007

Senhor secretario de segurança

pedimos mais policiamento na Ruas para que possamos ter mais segurança para ir e volta de nossa casa sem medo de ser assaltados ou mesmo mortos todos os dias uma pessoa e assaltada e mais uma vitima da violencia por tanto pedimos policiamento nas Ruas em todos os bairros espero que possa atende u meu pedido

xxx

083C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina Piaui 13 – 06 – 2007

Saudação Senhoris governates gostaria de Fazer um Reclamação queria que os senhoris Mehlorse a situação da Saude que esa precaria Ten que Mehlorar em Termo do Atedimentos, as vaga que são poucas para muita pessoas Mais Ampolacias e Medicos 24 horas para Atende a população pobre mais Remedios nas Farmacias.

Mais vagas nas Filas de espera. em Fim e preciso Mehlora em todo em que Diz Respeita Saude no Brasil.

Derde ja agradeço
pela sua Ateção

Assinado. xxx

093C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 02 de Abril de 2007.

Sr. prefeito.

Venho por meio desta, ali faz uma pequena reclamação sobre a limpeza de meu bairro pois, os carros de coleta costumam a passa depois do horário e muito porém Quando eles chegam naquele local já está tudo sujo novamente.

Então peço que o sr. normalize o horário mais cedo pois assim não vai demora.

O meu muito obrigado e um bom Día.

Atenciosamente

xxx

093C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 13 de Junho de 2.007

(Sr. secretário dos Transportes)

Saudações

- Venho por meio desta, ali faz um pequena reclamação É sobre os preços das passagem do coletivos é porque estão querendo aumenta e eu não estou satisfeito com o aumento porque moro próximo ao centro então é muito cara uma passagem à 1,80 como estão querendo sera que nos bairros próximo do centro ela deveria ser menos, até porque os ônibus não oferece um pequeno conforto, os bancos, estão Quebrando ou quebrados as janelas não abrem, a campanhia não funciona e eu sei que o aumento é pra, conseta os ônibus mas que os empresário não liga, só quer o dinheiro fica só aumentando as peça e o os ônibus param. quero aqui termina a minha reclamação na certeza que logo teremos a solução.

Atenciosamente

xx

103C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 2 de abril de 2007

Sr. prefeito gostaria que continuasse com a limpeza, da nossa cidade para combater a dengue porque as pessoas estão sem atendimento nós postos de saúde não tem bom atendimento as vezes elas vão para casa com muito. precisando de um médico para ser atendido mais quando chega lá estão as vezes saindo para ir embora não pode acontecer isso porque nosso precisamos muitos deles, aqueles que não tem plano de saúde pode até morrer porque tem que esperar pelo o SUS vocês tem que mudar essa nossa cidade para melhor.

e outra coisa precisamos mais de policiais nas ruas para combater os assaltos nas ruas que esta muito perigoso para a gente sair. nas ruas porque eles tomam celular. assaltam bolsas no centro tomam dinheiro dos aposentados. Ficam nas esquinas esperando alguém passar. todos estão as vezes drogado quando eles até ficam com raiva das pessoas e matam. Estou pedido muito com atenciosamente. para vocês autoridade do Secretario de segurança. aqui e uma mãe muito preocupada com a segurança de todos que estudam trabalham as vezes vem da Faculdade 10h da noite cançada e com fome.

com muita vontade de ter segurança na sua própria cidade a onde morra.

peço mais uma vez que tome cuidado mais com nossa cidade porque é importante para vocês como para nós

Aqui termino meus pedido com muito carinho é muita compreensão.

Atenciosamente

quem escreve é uma pessoa que gosta muitos dessa cidade teresina

Assina: x

103C - PRODUÇÃO FINAL

“Teresina 25 de junho de 2007”

Sr: prefeito

Estou escrevendo esta pouca linha para fazer mais um pedido quero lembrar para vocês que Estou Esperando meu emprego porque Estou um ano trabalho de voluntária peço que me ajude porque estou precisando para poder ajudar meu marido Estou trabalhando na Escola Municipal Mascarenhas de Moraes estou muito gostando de lár porque a Diretora é muito legal com migo sr prefeito peço que possa ler esta carta com muito atenção e que possa me ajudar porque meus filho precisam muito de mim quero poder também falar com o secretário para me ajuda nessa lutar que e meu Emprego não posso dessiter nunca me ajude porque gosto muito de trabalha para dá um grande Futuro para meus Filho porque não quero mal de ninguém gosto muito de ajudar e ser ajudada não esqueça de mim porque preciso muito desse emprego aqui estou terminando minha reclamação para vocês

Um grande abraço e beijos

Nome: xxx

GRUPO CONTROLE 4º BLOCO

014C - PRODUÇÃO INICIAL

Sra. Diretora

Eu, xx dá 7ª série B, tenho uma reclamação à fazer.

Quero que a sra, providencie logo uma professora de inglês, pois não é justo, eu e meus colegas de tuma perderem aulas, pois é por isso que pesso-lhe que dê um jeito, não queremos nos prejudicar por causa de um erro da escola, não queremos passar um ano todo sem ter aulas de inglês.

Então diretora essa é uma reclamação que quero que a senhora corresponda.

xx

014C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 12 de junho de 2007

Prezada senhora diretora

Eu, xx aluna dessa escola da 7ª série B, tenho uma reclamação muito importante para fazer.

Peço-lhe que a senhora me dê uma explicação, do porque dá gente não está usando os computadores, nós, os alunos, precisamos dessa aula de informática, para aprendermos mais. Os computadores da escola, foram comprados para os alunos usarem, mas até agora não vi nenhum resultado.

É por isso que estou lhe mandando essa reclamação, porque temos o direito de usa-los, quero que a senhora tome uma providência, para que a gente tenha aulas no laboratório de informática.

Abraço, xxx

024C - PRODUÇÃO INICIAL

Carta de Reclamação

Sra. diretora estou fazendo essa carta de reclamação para lhi dizer que nós alunos. Necessitamos de uma professora de Inglês. Já faz 1 mês que nós não temos aula de Inglês, Por isso que estamos pedindo isso a senhora,

X

024C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 12 de junho de 2007

Carta de Reclamação

Prezada senhora diretora eu estou lhi escrevendo, esta carta para fazer algumas reclamações aqui do colégio, em primeiro luga quero reclama dos Banheiros que utimamente eles estão muito sujo, e muito fedorento, sem papel higiênico, principalmente no Banheiro das mulheres porque nós mulheres presizamos muito de papel higiênico nós não podemos trazer de casa sabendo que tem no colégio.

Outro assusto e dos alunos que não vem de farda completa todo dia, um dia vem e outro não vem. tá certo que nem todo dia a farda esta limpa, nem por isso pode deixa de entra isso não é certo.

xx

034C - PRODUÇÃO INICIAL

Meu Pensar

Oi, tudo bem Profª Eva, sou aluno da 7ºB, estou a oito anos sem estudar e gostaria de muito de concluir esse estudo com todas as matérias inclusive a de inglês e também ter acesso a rede de informática, augo que é de um sonho.

Eu estou muito contenti por estar estudando novamente, graças a Deus e seu filho Jesus Cristo, pretendo ir até o fim.

Fora essa falta de professor e a informática, estou gostando muito dessa escola, principalmente as pessoas e da direção da escola.

Obrigado por essa oportunidade p/ mim. pretendo colocar também meus filhos nessa mesmo lugar onde eu estudo espero que eles gostem muito dessa escola

Meu nome é xxx

Teresina, 10 de abril de 2007

034C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 12 de junho de 2007

Senhora diretora, gostaria de conhecer mas a escola, por que até agora, já no meio do ano não conheço a escola por completo, queria que a direção participasce com o aluno.

Hoje no mundo em que estamos vivendo tem tantos meios de nos ajudr a estar mais informado. digo isto na minha experiência presição muito conhecer para mim desenvolver.

Qual é o tipo de ajuda que eu falo, é o meio de comunicação como por Exemplo: mas livro, informática, esporte e o principal que é amar Deus.

Existe todo um processo para que o serumano possa ter uma boa educação, por isso que entra as autoridades como a Srª diretora para rendivicar os nossos direitos como aluno nesta escola. A dimiro bastante esta casa que se chama escola, conto com a Senhora diretora desta unidada, falo isto não só por mim mas para muitos que ainda virão a contar com essa ação e disposição.

Atenciosamente: xxx

044C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 10/04/2007

Querida Sra Diretora gostaria de rechamar sobre as aula de inglês, pois não quero chegar ao primeiro ano sem sabe o que significa I LOVE YOU, ou outra palavras simples, pois seria uma vergonha se isso acontecesse, já, não sou boa nas outras matérias e sobre as aulas de computação, também esta sendo necessaria E aqui não tem, pois eu não sei nem liga um computador, mais não é falta de vontade é porque, aqui não tem, mais também as vezes que não tenho tempo, e é só isso que eu gostaria de rechamar, pois a escola esta precisando muito de prof: de inglês e aulas de computação

OK! Obrigada

xx

044C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina 12 de junho de 2007

Senhor Presidente Lula, escrevo esta pequena Carta, para reclamar sobre as ligações que não esta podendo nos presídios, eu acho isso muito chato, pois as famílias daquelas pessoas está muito sofrendo, pois só saber que o filho esta preso já é ruim, imagine não pode si comunicar para saber si está tudo bem, porque um lugar daquele é órivel, olhe as dificuldades das pessoas pobres muitas mães, não tem dinheiro para ir visita o filho, por que elas moram em outra cidade, e a única maneira de saber si o filho esta bem é por telefone, eu acho que tem algumas mães que esta desisperada, sem saber noticia de seu filho, pois há família não tem culpa de tem o filho maginal, e as mães não merece sofrer tanto assim, pois coração de mãe e grande e limpo e piedoso e não vê maldade nos outros, muito menos em seu próprio filho, por isso eu reclamar deixe as mães falar com seus filhos que estão presos, pois você dará uma grande alegria pura o coração de cada uma delas.

um abraço

xx

054C - PRODUÇÃO INICIAL

Carta de Reclamação

Teresina, 10 de abril de 2007

Sra Diretora estou lhe escrevendo esta carta encaricidamente

Por que nos estamos sem professora de inglês então não só eu como todos estaos se sentindo prejudicado quero que a senhora resolva (esse) isso porque no final nos que saimos prejudicado

054C - PRODUÇÃO FINAL

Terezina

O Lar” Senhora diretora esta carta e de uma aluna da noite e essa reclamação e destinada a vocês da direção do colégio neste o qual nos encontramos todas as noites e com orgulho...

Olha O meu problema foi nas provas passadas e vai continuar si a senhora não mudar os horarios da provas que vinherem! Então eu acho que as provas devem ser entregadas no horario normal e depois que bater a campã_ Porque não adianta a gente ficar com os dois primeiros horários livres;.. vocês pensando que os alunos tão estudando: quanto na verdade_ tão sor conversando palestrando e atrapalhando quem tar mesmo enteresada na prova por isso, Eu acho que tem que ser entregue as provas nos primeiros horio por que sor os dois ultimos são muito...muito curto para respondelas_ E tenta lembrar alguma coisa que esquecê_ Eu mesma esqueço um pouco e tentando lembra, o tempo, passou tão rapido que eu cheguei entregar a maioria de lapis mesmo! Porque e não gosto de já responder de caneta eu passo a limpa depois respondo.....

Olha de coração mesmo e que ninguem estuda dentro da sala, esse tempo vago so fez a gente esquecer o que a prendeu etc

Olha também tem um grave problema com o professor de, ciencias, ede, geografia_ por que eles passa o Exercício para a gentente responder na sala em casa mas eles não conferem no quadro e nem ler em voz olha pra gente houveir o aluno so leva o caderno na mesa e eles da o visto sem conferi todasperguntas e R_ ... pode tã certo mas tam há um grande possibilidade de tar todo errado então para que tar perguntando_ Toda hora pode tar certo, mas para que não pergunta porque ele não pode a tender todos ao mes tempo pode tar errado,

Em fim por enquanto e sor

Então espero que leiam com carinho com atenção mas pensem no problema.

desculpem-me pela caligrafia ta certo!!

Beijo de coração x

064C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina PI

Sra diretora Eva.

Estou escrevendo esta carta para lhe reclama sobre as aulas de inglês que não estamos dando gostaria que a senhora providenciase uma prof^o(o) de inglês. Desde 1º dia de aula que estamos sem prof^o é ja estamos bem adiantado com as aulas.

Espero qua a senhora providencie logo nem um dos alunos gostaria de ser prejudicado, já sai de minha cidade por falta de prof^o não gostaria de mudar de escola novamente.

Aproveitando a oportunidade quero lhe reclamar sobre outro problema, as aulas de computação que não estamos dando. Espero que a senhora tome uma providencia sobre esse assuntos.

xx

064C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina

Sr.Diretora

Estou escrevendo esta carta para lhe reclamar, sobre os computadores que não estamos utilizando, gostaria de saber o motivo, eles estão na escola é para nós utilizar-mos não para ficarem de enfeite.

Queria reclamar também sobre a pracinha que não podemos andar. Espero que a senhora diretora nós dei uma resposta congreata sobre essas reclamação.

Antenciosamente

xx

074C - PRODUÇÃO INICIAL

teresina

olá lurdinha tudo bem espero que sim porque a qui com nós alunos não esta nada bem querida diretora antes de tudo e mais nada queria lhe fazer uma reclamação sabemos que não é culpa sua mais por favor tente arrumar essa situação que não esta nada bem esta falta de professor de inglês.

faça alguma coisa para nos ajudar estamos sendo prejudicado por isso tente fazer alguma coisa você é diretora faça alguma coisa o mais rapido posivel por favor...

x

074C - PRODUÇÃO FINAL

teresina 12 de junho de 2007

presada sr: Helionor

é com muito respeito que tomo a liberdade de lhe escrever esta carta o motivo que feiz toma essa decisão é que já faz 3 anos que moro aqui nesse condominio e desde que cheguei aqui mudaram a minha garagem.

alguem por ver que a minha é a primeira e a melhor teve esse intuito ruim mas eu quero resolver essa questão apenas com converça.

mas já venho tentando e não consigo a senhora é a syndica então espero que você venha a resolver isso.

Conto com sua colaboração mas tomei minha própria decisão que se no período de uma sema e meia não for resolvida esta causa lutarei ate o fim.

Entrarei com uma ação jundicial para recuperar minha garagem tchal

Atenciosamente x

084C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina

Querida diretora como não nó conhece envio-lhe esta carta porque temos duvidas a respeito de uma matéria a de Inglês gostaria de saber por que ainda não tivemos aula desta materia que é tão importante não só eu como os outros aluno estamos bastante preocupados gostaríamos que nos correspondia dando-no uma resposta pois nos precisamos nos organizar se necessário deveremos fazer uma reunia para resolver este caso.

Ass: xxx

084C - PRODUÇÃO FINAL

Sr^a: Diretora

É com muita tristeza que estou-lhe escrevendo esta pequena carta com respeito ao nosso colegio.

Ao observar a nossa escola vejo que temos muitos recurços do qual nós alunos da noite não tiramos nenhum proveito. Falo dos computadores da quadra de esportes do salão de jogos do qual nós não temos acesso nenhum isso nós deixa pastante tristes nós nos sentimos meios que excluidos do colegio do qual só temos meias aulas.

Espero que a senhor tome alguma providência.

Ass: xxx

094C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 10 de abril de 2007.

Sr(o).presidente

Se eu pudesse falar com o senhor pessoalmente eu tinha o enorme prazer de conversar com o senhor.

O que esta acontecendo no nosso pais coisas que são bastante irregularmente. A questão e essa, e por que foi aprovado, que milhões de presos fossem soltos e com isso só faz, apiorar mais a nossas vidas, vai aumentar, as mortes, roubos, sequestros, assaltos e outras coisas mais. O povo brasileiro está precisando e de emprego e não que soltem os bandidos temos pais de familia passando fome por que não tem. por isso eu peço encarecidamente um pouco mais de juizo e um pouco mais de consciência pela vida do ser humano Brasileiro nós também queremos aprender viver e saber viver.

Aluna: xxx

094C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina: (PI)

Sr(a) Diretora quero lhe pedir um humilde favor. que a senhora libere o portão da frente para agente entrar eu moro tão longe e todo dia eu venho para a escola e ainda eu tenho que arrodia a escola para entrar. eu chego cansada todo dia na escola, será que todo o ano vai ser assim. A Senhora tem que tomar uma providência sobre isto é, muito cansativo. e outra coisa nós mulheres estamos cansadas de ficar esperando no pé do portão esperando o vigia para abrir o banheiro que humilhação se nós mulheres estivermos aperriadas agente faz a nossa necessidade ali mesmo por que o vigia fica demorando, o portão que tem acesso ao banheiro devi ficar aberto direto por que si não daqui alguns tempos a escola não vai mais querer estudar mais ninguém e ainda mais com o carrapato do vigia seu Paulo ele é muito chato gosta de querer mandar demais até parece quem é o diretor da escola e ele.

Anteciosamente

passar

Bem

xxx

104C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 10 de abril de 2007

Olha Professora Eva a quí na sala de aula estamos sendo projudicado, porque falta alguns professor, como o de inglês, já estamo com quais um mês que estamos estudando e este professor nunca apareceu a qui.

Em varias diciplina tem de ter mais esplicação para que agente em tenda e principalmente matemática, português e inglês pesso que não leve a mal porque eu não em tendo nada ainda de matemática e as coisas são muito difises e asse eu pesso a você que enssentiva mais os professor para esplicar mais anda para que posamos em tender alguma coisas.

xxx

104C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina

Presanda senhora diretora, eu pesso por favor que não bote duas prova num dia só, porque é muito pezado pra gente ler e a prender tudo no mesmo dia, por iste motivo é que todos nos trabalhamos ai o tempo é pouco para estudar duas atividades no mesmo tempo, por isso é que a contece muitas nota baixas nas provas.

Sei que termina as provas mais sedu, mais no ain não aprendemos quais nada, porque todas provas estamos fazendo recoperacao, e na recoperação não apredemos como na prova verdadeira.

Prezada diretora eu quero lhe perguntar porque não não podemos usar este computador air, porque precisamos estudar nele, para nós deseveloper nos estudo, mais ramto no conhecimento para obter um alto refleto de conhecimento mas a deduadro, quando formos fazer um curso já está mais informado do que tenhamo de fazer. TOK...

Fim Por fim feito por mim

xxx

114C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina 26 de junho de 2007

Presado senhor prefeito:

Eu queria lhe fazer uma reclamação a respeito da “Escola municipal Simões Filho”.

É por que tem uma praça que fizeram agora, Eu queria saber pó que nós alunos não podemos andar pala praça?

A escola aqui é muito boa, é uma escola que tem espaço bastante pra gente fica na hora do intervalo, mas essa praça é o único lugar que agente não pode fica.

Outra coisa eu queria reclamar. A Salá de Computação ainda não tem nenhum orientador, Eu queria que você mandasse um prá Escola.

É meu primeiro ano que eu Estudo nessa escola eu to gostando muito porque os professores são bem Capacitados, Explicam as aulas muito bem explicadas, a Escola é realmente muito boa, mais só tem esses dois defeitozim. que é a respeito da praça é da sala de informática.

Eu só queria que o senhor resolvesse esse problema.

atenciosamente: xxx

114C - PRODUÇÃO FINAL

Carta de reclamação

Teresina 10 de abril de 2007.

Profª Eva.

Eu estou lhe escrevendo essa carta com um objetivo!

Eu quero que a senhora providencie uma professora de inglês imediatamente.

porque nós alunos estamos precisando muito.

O Ano Esta passando e nada dessa professora chegar.

Não adianta nada, os outros professores Estão vindo toda direitinho e a professora de inglês nada.

Quando agente passar no final do ano, no proximo nós não iremos pegar o ritmo do ensino medio.

Como é que pega se agente nem ta tendo aula de inglês.

agente vai pro 1º ano sem nem uma noção da materia de inglês.

E por isso que eu estou lhe escrevendo essa Carta, e acabo por aki.

Espero que a Senhora providencie logo essa professora.

Ass: xxx

124C - PRODUÇÃO INICIAL

Teresina, 10 de Abril de 2007

Carta de reclamação

Senhor prefeito no local onde eu moro, conjunto Murilo Rezende, Bairro Ilhotas, está em situação critica porque não pode chover forte que as ruas alagam ai eu resolvi mandar esta carta para o senhor por causa que nós do conjunto não estamos mais suportando essa situação, porisso queremos que o Senhor tome suas providencias para que isto nunca mais aconteça.

Nesta carta também vou falar de outro problema que está acontecendo noconjunto, nos postes de iluminação publica estão sem lâmpada assim fica na escuridão os bandidos aproveitam e assaltam porisso resolvi falar de dois problemas que estão acontecendo.

xxx

124C - PRODUÇÃO FINAL

Teresina, 12 de junho de 2007

Caro Senhor prefeito onde eu no conjunto Murilo Rezende está avendo muitos problemas sobre entupulação de escotos em tubos e alacamento, porisso estou escrevendo esta carta de reclamação.

Quando chove as ruas alagam por causa que a água da chuva não pode descer pela tubulação de esgoto que estão entupidas.

Quero sua ajuda senhor prefeito para que resolva o meu problema logo estou aguardando ansiosamente para que este problema seja resolvido.

Atenciosamente: x

ANEXO B – *CARTAS PRESENTES EM BARBOSA (2005)*

CARTA 1

São Paulo, 13 de fevereiro de 2002.

Ao Instituto Biológico

A/C Sr^a Célia Helena de Casto

A Película Produções Cinematográficas Ltda., empresa produtora de propaganda para TV e cinema, vem, por meio desta, solicitar permissão para tirar uma série de fotografias na cobertura do edifício do Instituto Biológico, pois neste momento está produzindo um filme comercial para o cliente Eifel Modas.

Informamos que a filmagem está agendada para o dia 20 de julho e que dispomos de um cachê para a locação de espaço.

Certos de podermos contar com vossa valiosa colaboração, agradecemos a atenção e nos colocamos a vossa inteira disposição nos telefones 334-5680/ 993-4236.

Atenciosamente,
Mirna Alonso Ferreira
Produtora de locações

CARTA 2

Ao

Sr. David Mendes

Vimos, através desta, comunicar-lhe que recebemos inúmeras reclamações relativas ao barulho vindo de seu apartamento até por volta das 4 horas da manhã da última terça-feira.

Não bastasse a rotina (sempre após as 22 horas, quando já vigora a lei do silêncio) do seu aparelho de som, sempre ligado em volume alto, a agitada movimentação de diversas pessoas na referida data ultrapassou em muito o bom senso, o que causou indignação naqueles que residem mais próximos, incluindo pessoas idosas e crianças, que foram acordadas devido ao barulho.

Solicitamos que o senhor tome providências para que incidentes desta natureza não voltem a ocorrer e, desta forma, possamos manter o clima de boa vizinhança.

Atenciosamente,
Maria Auxiliadora Gomes
Síndica do Edifício Flor-de-Lins

CARTA 3*

São Carlos, 15 de março de 2002.

Aos leitores desta carta,

Nós, alunos da 4ª série da Escola de Ensino Fundamental Oca dos Cumirins, em São Carlos, SP, Brasil, juntamente com nossa professora, Sueli Esperança, estamos trabalhando num interessante projeto. Decidimos pesquisar até que lugares do mundo este nosso e-mail chegará entre 15 de março e 15 de maio de 2002. A sua cooperação será inestimável.

Ao receber esta mensagem, nós lhe pedimos que nos responda para o e-mail oca@linkway.com mencionando sua localização: cidade, estado, país, que será colocada em um mapa-múndi na nossa classe. Pedimos também para que você copie e cole os dados deste e-mail em um novo e envie, por favor, a todas as pessoas que você conhece. Isso nos ajudará a atingir o maior número de pessoas possível. Depois de recebermos as mensagens, nós faremos um gráfico com o número de respostas recebidas, catalogadas por estado e país, e lhe enviaremos o resultado.

Com a sua ajuda, este projeto será para nós uma inesquecível experiência.

Agradecemos com um grande abraço,

Sueli Esperança e a Classe da 4ª série

Escola de Ensino Infantil e Fundamental Oca dos Cumirins

São Carlos, São Paulo, Brasil.

* Adaptação do texto produzido por esses remetentes, que circulou por e-mail durante o período assinalado.

CARTA 4

Quero protestar contra os vendedores ambulantes e seus alto-falantes, cujo barulho é insuportável. Eles não respeitam o sossego de ninguém. Já fiz vários pedidos, mas eles não foram atendidos. Recentemente, li no Fórum de Debates que a Lei nº 11.938, de 19/11/1995, proíbe esse tipo de barulho, mas os órgãos da fiscalização municipais nada podem fazer por falta de regulamentação. Pergunto: até quando vamos agüentar esses barulhentos e a quem devemos reclamar? Ou será que nossa cidade não tem governo? (Artur Rodrigues dos Santos, São Paulo).

O Estado de S. Paulo, 30/1/2000.