

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

CRISTIANE NORDI

O TRABALHO COM O GÊNERO CARTA DE SOLICITAÇÃO A PARTIR DE
SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS: POTENCIALIDADES DE UMA ABORDAGEM.

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos para a
obtenção do Título de Mestre em Linguística.

Orientadora: Prof. Dra. Isadora Valencise
Gregolin

SÃO CARLOS

Fevereiro, 2013

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

N832tg

Nordi, Cristiane.

O trabalho com o gênero carta de solicitação a partir de sequências didáticas : potencialidades de uma abordagem / Cristiane Nordi. -- São Carlos : UFSCar, 2013.
109 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2013.

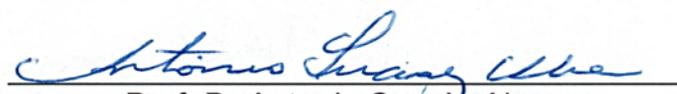
1. Linguística. 2. Interacionismo sócio-discursivo. 3. Gêneros discursivos. 4. Sequência didática. I. Título.

CDD: 410 (20^a)

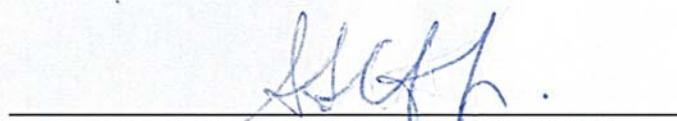
**BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE
CRISTIANE NORDI**



Prof.ª. Dr.ª. Isadora Valencise Gregolin
Orientadora e Presidente
UFSCar/São Carlos

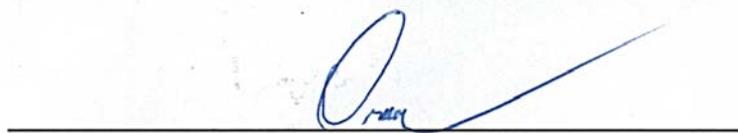


Prof. Dr. Antonio Suárez Abreu
Membro titular
UNESP



Prof.ª. Dr.ª. Ana Silvia Couto de Abreu
Membro titular
UFSCar/São Carlos

Submetida a defesa pública em sessão realizada em: 18/fevereiro/2013.
Homologada na 55ª reunião da CPGL, realizada em 05/04/2013.



Prof. Dr. Oto Araújo Vale
Coordenador do PPGL

Dedico este trabalho à minha irmã **Silvia Elaine Nordi** (*in memoriam*), maior exemplo de perseverança e de luta, que mesmo de longe me apóia e ampara.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pela saúde, coragem e perseverança depositadas em mim. Aos meus pais, Darci e Osmar, que, com sua humildade, sempre me ensinaram o valor do estudo, dando-me a possibilidade de realizá-lo. Ao meu marido Alexandre, pela paciência e compreensão nas horas de esgotamento. À minha filha Isadora, que sempre me inspirava com seu sorriso e olhar. Ao meu cunhado Paulo (*in memoriam*), que sempre me incentivou e torceu por mim. Aos professores da Pós-Graduação em Linguística, que muito contribuíram na minha caminhada. À minha orientadora, Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin, pela sua amizade e apoio, direcionando-me com seus ensinamentos, revisões e sugestões, fatores fundamentais para a conclusão deste trabalho.

Aos alunos e colegas da Escola Estadual Orlando da Costa Telles, pois sem eles seria impossível a realização deste estudo e, por consequência, a revisão de minha prática.

Ao Programa de Pós-Graduação em Linguística, que sempre foi tão prestativo e generoso.

À Secretaria Estadual de Educação, pelo financiamento recebido no âmbito da Bolsa de Mestrado.

RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de problematizar o trabalho com o gênero carta de solicitação na escola, a partir de uma proposta de intervenção, junto a uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior de São Paulo. O referencial teórico está pautado nos estudos do Interacionismo Social (BAKHTIN, 2000, 2002; VYGOTSKY, 1989) e especificamente nos estudos advindos do Interacionismo Sócio discursivo, em sua vertente didática sobre a utilização dos gêneros textuais em sala de aula (BRONCKART; DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEWULY, 2004, 2005, 2006, 2007). A fim de desenvolver um trabalho que integrasse as práticas linguísticas, que favorecesse o uso situado da língua e que contribuísse com o desenvolvimento efetivo dos alunos, optou-se metodologicamente pelo desenvolvimento de uma sequência didática (SD), enquanto instrumento de trabalho docente e de coleta de dados para a investigação. Assim, adotamos a perspectiva da Pesquisa-Ação, encontrando no paradigma qualitativo um caminho viável para o desenvolvimento desta pesquisa, orientada para a resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. Os resultados alcançados com a pesquisa demonstraram algumas potencialidades da SD enquanto metodologia de trabalho com a língua. Por um lado, sua utilização promoveu o desenvolvimento contextualizado da escrita dos alunos, além de colaborar com a vivência de um ensino de língua situado nas necessidades reais dos aprendizes. Também fez refletir a importância de se começar o aprendizado dos gêneros do agrupamento do argumentar desde cedo, para que as crianças possam desenvolver todas as complexas habilidades relativas a este gênero discursivo, e, assim, garantir um aprendizado que busque a consistente inserção dos alunos nas práticas das atividades comunicativas. A abordagem a partir de Sequência Didática mostrou-se ser, em nossa pesquisa, um profícuo meio para identificar as capacidades e dificuldades dos alunos e de melhor adaptar o trabalho do professor na aula. Dessa maneira, os resultados demonstraram que o desenvolvimento da Sequência Didática foi produtivo e viável em nosso contexto de pesquisa, porque tornou possível ao professor trabalhar conteúdos formais (ortografia, flexão verbal) e a produção textual ao mesmo tempo, além, do mais importante, que foi levar os alunos a compreenderem a função social do gênero carta de solicitação. Por fim, não menos importante, a elaboração do modelo didático, da própria SD e o fato de caracterizar-se enquanto pesquisa-ação possibilitou que nos apropriássemos de teorias importantes para a formação docente, o que levou-nos à constatação de que só mudamos a prática quando entendemos e nos apropriamos de teorias adequadas à natureza social da linguagem.

Palavras-chave: Interacionismo sócio-discursivo. Gêneros textuais. Sequência didática.

ABSTRACT.

This research aims to discuss the work with gender request letter in school, from a proposal for intervention, along with a group of sixth grade of elementary school to a public school in São Paulo. The theoretical framework is based on studies of Social Interactionism (Bakhtin, 2000, 2002, Vygotsky, 1989) and specifically in studies arising from Sócio-Discursive Interacionism, didactic in his shed on the use of textual genres in the classroom (Bronckart; Dolz, NOVERRAZ and SCHNEWULY, 2004, 2005, 2006, 2007). In order to develop a work that integrates the language practices, which favor the use of language and situated to contribute to the effective development of the students, it was decided methodologically by developing a didactic sequence (SD), as a tool for teaching and data collection for research. Thus, we adopt the perspective of Action Research, finding the qualitative paradigm a viable way for the development of this research-oriented problem solving and / or processing of a given situation. The results achieved with the research showed some potential of SD methodology while working with the language. On the one hand, its use promoted the development of contextualized writing students, and collaborate with the experience of a language teaching situated on the real needs of the learners. Also made to reflect the importance of starting the learning of the grouping of genres argued early so that children can develop all the skills regarding this complex speech genre, and thus ensure a consistent learning that seeks inclusion of students in practices of communicative activities. The approach from Didact Sequence proved to be, in our research, a useful means to identify the strengths and difficulties of students and to better align the work of the teacher in the classroom. Thus, the results demonstrated that the development of Didact Sequence was productive and viable in our research context, made possible because the teacher work formal content (spelling, verbal inflection) and textual production while, in addition, the most important, that was to make students understand the social function of gender letter of request. Finally, but not least, the elaboration of didactic model and the very fact that the SD characterized as action research enabled us apropriássemos of theories relevant to teacher education, which led us to the conclusion that the only change understand and practice when we appropriate theories appropriate to the social nature of language.

Keywords: Sócio-Discursive Interacionism. Textual genres. Didact sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificativa do tema de pesquisa.....	1
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	3
Organização da dissertação.....	5

CAPÍTULO I – ARCABOUÇO TEÓRICO

1.1. Histórico e problemáticas do Interacionismo Sociodiscursivo.....	7
1.2. Modelo didático do gênero para o ISD.....	11
1.3. PCN e ensino de língua: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo.....	20
1.4. Carta: mais que um gênero, um objeto de ensino.....	31
1.5. A importância da argumentação no 6º. ano.....	35

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1. Motivação e delimitação da pesquisa.....	38
2.2. Contexto da pesquisa.....	40
2.3. Natureza da pesquisa.....	40
2.4. Instrumentos e desenho da pesquisa.....	42
2.4.1. Diários reflexivos	44
2.4.2. Estudando o gênero: a construção do modelo didático e o diagnóstico inicial ...	45
2.4.2.1 A construção da Sequência Didática.....	46

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

3.1. Análise qualitativa e quantitativa da avaliação diagnóstica.....	49
3.2. Retomando os módulos	62
3.3. Análise qualitativa e quantitativa da produção final.....	66
3.4. Retomando as perguntas de pesquisa.....	79

CONSIDERAÇÕES FINAIS

4.1. A Sequência Didática e suas implicações para o ensino.....	82
4.2. Lacunas e investigações futuras.....	84
4.3. Professores: mudar é preciso.....	85

Referências Bibliográficas	88
---	----

APÊNDICES	91
------------------------	----

APÊNDICE 1 - Diário reflexivo da professora-pesquisadora

APÊNDICE 2 - Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXOS	95
---------------------	----

ANEXO 1 – Avaliação diagnóstica

ANEXO 2 – Produção final

INTRODUÇÃO

Contextualização e justificativa do tema de pesquisa

Como professora efetiva de português desde 2006, estava passando por um momento bastante frustrante em minha carreira. Essa frustração começou no ano de 2009, em que percebi a desmotivação dos alunos em interpretar e produzir textos.

Com os anos este fato só piorou, apesar de inúmeras tentativas de diálogo com estes e com minhas parceiras de trabalho, pois observava nelas a mesma decepção que sentia. A pergunta que me fazia era: o que fazer para mudar a minha prática? Por onde começar?

Em meio a tantos alunos que interpretavam textos de uma maneira bem superficial, não fazendo uma leitura profunda deste, ou seja, não lendo nas entrelinhas, não levando em consideração o contexto de produção etc, além dos erros ortográficos, de coesão nominal e verbal que dificultavam a leitura das produções feitas por eles, algo necessitava ser feito.

Assim, no segundo semestre de 2010, me matriculei como aluna especial na pós-graduação em Linguística da UFSCar, onde cursei uma disciplina que me fez refletir muito sobre a minha prática, trocar experiências com outros companheiros, passar no processo seletivo do mestrado deste mesmo ano e expandir meu campo teórico, que se encontrava muito pobre até então.

Percebi que estava arraigada à velha metodologia tradicional, me preocupando somente com questões do formato do texto, com a gramática, sem levar em consideração a situação de produção, um destinatário real, um tema que fosse importante para o discente, que despertasse nele a vontade de escrever.

O que era importante explicar ao aluno era a importância social de aprender a escrever os textos que circulam socialmente, em seu entorno, a fim de que possam desempenhar seu papel de cidadão, com autonomia diante das mais diversas situações que a vida nos apresenta.

Desse modo, a temática da presente pesquisa originou-se a partir de diversas tentativas de trabalho com a língua materna em escola pública. Diante de um quadro preocupante de ensino, em que a maioria dos alunos afirma não gostar de escrever e interpretar textos e diante da dificuldade em trabalhar questões ortográficas bastante recorrentes na produção de alunos, que interferem muitas vezes na comunicação, passei a refletir sobre as possíveis formas de abordar o objeto de ensino proposto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), os gêneros textuais/discursivos.

Enquanto professora, tenho procurado abordagens da produção escrita que se preocupem com as funções sociais desta e que não estejam baseadas apenas a uma noção de “escrita correta”, sem “erros”. Venho buscando, dessa forma, experimentar alternativas metodológicas que possam orientar o trabalho desenvolvido com a produção textual a partir de um enfoque *discursivo*.

Os PCNs (1998) enfatizam a importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é construída por meio da interação social. A partir dessa proposta teórica, convoca-se a noção de gêneros textuais/discursivos para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos.

De acordo com as abordagens dos gêneros, o aluno precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer para produzir um texto que dê conta de uma determinada função comunicativa. Encontra-se na base desses pressupostos os estudos desenvolvidos pelo Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), proposto inicialmente por Bronckart (2004, 2005, 2006, 2007), Schneuwly e Dolz (2004) e desenvolvido no Brasil por outros autores (dentre eles, ROJO, 2000; MACHADO, 2005, 2006; MATÊNCIO, 2007).

A proposta do ISD, portanto, oferece opções para uma prática escolar que oportuniza o trabalho com uma língua viva, com contextos determinados de uso da linguagem, sobretudo considerando este trabalho como uma prática social.

Essa proposta, ao deslocar o foco de atenção da forma para as funções e usos sociais da língua, favorece que o trabalho do professor seja uma forma de ação e, neste caso, deve ser analisada como atividade e não como estrutura, segundo observa Faraco (2008). Em consonância com essa posição, Marcuschi (2008) defende que:

O uso e funcionamento significativo da linguagem se dão em textos e discursos produzidos e recebidos em situações enunciativas ligadas a domínios discursivos da vida cotidiana e realizados em gêneros que circulam na sociedade. (Ibid., p.22)

Assim, segundo o autor,

A enunciação enquanto tal é puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade lingüística. (MARCUSCHI, 2008, p.20)

Conceber o ensino da escrita como uma das unidades de trabalho e, logo, suporte de aprendizagem do funcionamento da língua, exige um deslocamento dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua escrita, para um ensino sociointeracionista, em que as condições de uso da língua escrita (modo de produção, suporte de circulação, público-alvo) são consideradas centrais.

Esse deslocamento provoca outro deslocamento: o da função-aluno¹, que escreve uma redação, para a função sujeito-autor-produtor de texto. Neste contexto de linguagem como interação, o objeto de ensino passa a ser o gênero, pois nos comunicamos através dos gêneros que circulam socialmente, e é somente através do domínio deles que podemos exercer a nossa cidadania. Vale destacar que no contexto escolar o sujeito-autor-produtor de texto, o aluno, escreve para um leitor determinado, que é o professor. E esse contexto de produção implica uma série de escolhas a serem feitas para a construção do texto.

Retomando as motivações que nos levaram a desenvolver a presente pesquisa, foi no âmbito das reflexões anteriormente apresentadas que surgiu a proposta de investigar, nesta pesquisa de Mestrado, as potencialidades de um trabalho a partir de Sequências Didáticas enquanto abordagem didática apoiada nos pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo.

Consideramos que pensar o ensino da escrita sob a luz teórica dos gêneros do discurso, a partir de autores que se baseiam em Bakhtin (2000/2002), pode libertar a escola, os professores e principalmente os alunos de uma abordagem da produção textual baseada em modelos tradicionais.

Objetivos e perguntas de pesquisa.

A presente pesquisa tem como foco de intervenção o trabalho com Sequências Didáticas junto a um grupo de alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior paulista e objetiva verificar a potencialidades dessa abordagem na superação das dificuldades de leitura e escrita, permitindo-lhes o exercício pleno da cidadania.

Partimos do pressuposto de que o trabalho com Sequências Didáticas possibilita a substituição do ensino linear e modelar dos gêneros discursivos, favorecendo um ensino em

¹ Função-aluno é um termo utilizado por Geraldi (2002), ao propor a diferença entre “redação” e “produção de texto”.

espiral, baseado na progressão² de gêneros discursivos e o trabalho com *agrupamentos*, tais como narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, prescrever, conforme noção proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e desenvolvida no Capítulo 1 da presente dissertação.

Também acreditamos que a opção pelo trabalho com Sequências Didáticas a partir de diagnósticos do desenvolvimento dos alunos pode favorecer o acompanhamento e intervenção do professor ao longo do processo. Desse ponto de vista, os gêneros não são enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas), mas principalmente pelo viés dinâmico da interação social, da atividade humana.

Dessa forma, o objetivo primordial da dissertação é o de apresentar resultados de investigação sobre as potencialidades do modelo de Sequência Didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) no processo de ensino-aprendizagem da língua materna em sua modalidade escrita.

Ao investigar as potencialidades dessa abordagem, temos como objetivo geral desenvolver e avaliar as potencialidades de atividades pedagógicas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa baseadas no trabalho com o gênero carta de solicitação em uma escola pública brasileira.

Desde modo, considerando o objetivo central da pesquisa, as perguntas direcionadoras são:

- 1) Quais as potencialidades do trabalho com o gênero Carta de Solicitação na escola a partir de Sequências Didáticas?
- 2) Quais os efeitos de se trabalhar com Sequência Didática no contexto investigado?

Além de contribuir para a apropriação, por parte dos alunos, das diversas formas de dizer que circulam socialmente, partimos do pressuposto de que o trabalho com Sequências Didáticas pode favorecer o desenvolvimento de capacidades de compreensão e produção de textos, contribuindo com a formação de alunos mais críticos e engajados socialmente.

Nesse sentido, consideramos que a relevância desta pesquisa reside na possibilidade de problematização sobre o trabalho com produção textual na escola, abrindo espaços para o

² Schneuwly e Dolz (2004) propõem que sejam trabalhados os gêneros de cada agrupamento em todas as séries, de acordo com o desenvolvimento da criança. Por exemplo, no 6º ano do ensino fundamental o professor pode começar o seu trabalho com a Carta de Solicitação, da ordem do argumentar e depois, no 7º ano, passar ao Editorial do mesmo agrupamento etc.

desenvolvimento futuro de outros projetos³ com cada uma das esferas sociais, ou seja, na elaboração de Sequências Didáticas com gêneros da ordem do narrar, relatar, expor, instruir ou prescrever⁴

Faz-se necessário desenvolver as habilidades que asseguram que o gênero textual seja visto como realidade discursiva e dinâmica e, ao mesmo tempo, produto linguístico e social.

Ao focalizar o trabalho junto a um grupo de alunos pertencentes a uma comunidade carente, onde a maioria dos pais dos alunos trabalha como bóias-frias e desconhece a escrita, buscamos adequar os instrumentos utilizados na pesquisa ao contexto investigado. Nesse sentido, a ênfase no gênero argumentativo, carta de solicitação, foi de grande valia, já que dominá-lo, no devido contexto, significa oferecer oportunidade de participação social e cidadã.

Os PCNs (1998) ressaltam a importância do domínio da linguagem como possibilidade de participação social, evidenciando que toda atividade de produção textual tem de caminhar de acordo com um objetivo, para que ela se configure como tal e não seja apenas um exercício que se encerra em si mesmo.

Além disso, ao caracterizar-se enquanto uma pesquisa-ação, a divulgação dos resultados da presente pesquisa poderá contribuir, num cenário mais amplo, para a realização de novos projetos, adequados e adaptados às diversas realidades do país, dada a relevância de investigações que contribuam com exemplos de práticas de sala de aula.

Organização da dissertação.

A dissertação está organizada em três capítulos.

No primeiro capítulo, apresentamos o Arcabouço Teórico que sustenta a investigação, com a apresentação dos pressupostos teóricos do Interacionismo SocioDiscursivo (BRONCKART, 1999; 2004; 2005) e com a discussão sobre a noção de gênero proposta por autores pertencentes a esta corrente, a partir de Bakhtin (1979/2002). Também apresentamos a noção de Sequência Didática, proposta por Schneuwly e Dolz (2004) e a relacionamos às possibilidades de trabalho na escola a partir dos PCNs.

³ Esta investigação poderá servir de parâmetro para outros docentes que queiram trabalhar com gêneros partindo da realidade de seu contexto, ou seja, de alguma problemática ou de outros fatores que estejam ocorrendo, pois o importante é que seja viável para o aluno, que este destinatário seja o mais real possível, para que este perceba no gênero um discurso interativo, uma forma de interação social.

⁴ Essa classificação proposta pelo Interacionismo Sociodiscursivo será explicada no Capítulo 1.

O segundo capítulo explicita os aspectos metodológicos da pesquisa, com a descrição da natureza da pesquisa, do contexto, dos participantes e dos dados coletados. Também são apresentados os procedimentos de coleta e análise dos dados.

No terceiro capítulo apresentamos os resultados iniciais das análises empreendidas e a discussão dos dados, com exemplos extraídos do corpus de pesquisa.

Por último, as considerações finais e possíveis lacunas do trabalho realizado, com sinalização de futuras investigações a serem desenvolvidas a partir da presente pesquisa.

Finalizamos a Dissertação com as *Referências Bibliográficas* e os *Anexos*.

CAPÍTULO I

Arcabouço Teórico

Neste capítulo, apresentamos as bases do Interacionismo SocioDiscursivo (ISD), discutimos a noção de gênero `a qual nos filiamos e a conceituação de Sequência Didática, proposta por Schneuwly e Dolz (2004), relacionando-na às possibilidades de trabalho na escola a partir dos PCNs. Apresentamos conceitos relevantes da Teoria Sociointeracionista de Vygotsky (1987/1988) mobilizados em nossas análises, tais como mediação, internalização, desenvolvimento e ensino. Também discutimos aspectos da Teoria Enunciativo-Discursiva de Bakhtin (2000/2002), assinalando a natureza interativa e dialógica da linguagem e da Teoria da Argumentação de Toulmin(1958).

1.1. Histórico e problemáticas do Interacionismo Sociodiscursivo

A partir dos anos de 1980 as Teorias do Texto ganham corpo no cenário brasileiro, pois, segundo Koch (2007 p.22), estas passam a considerar que *“a produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais. É uma atividade consciente, criativa e interacional.”* Tal visão abriu caminho para que outras correntes teóricas pudessem se desenvolver, buscando tornar o trabalho com a produção textual em sala de aula mais significativo. Uma dessas correntes é o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD), cuja origem, segundo Bronckart (2006), relaciona-se à problemática

das condições de adaptação dos modelos teóricos e dos resultados de pesquisas empíricas à realidade das salas de aula e do trabalho do professor (problema esse que depois foi chamado de “transposição didática”). (Ibid., p.13)

O projeto do ISD surgiu a partir de uma preocupação didática que pudesse *“fornecer alguns critérios racionais e didaticamente adaptados para o domínio da expressão escrita”* (BRONCKART, 2006, p.13).

Em sua primeira fase, na década de 80, os investigadores pertencentes ao Grupo de Genebra dedicavam-se à criação e testagem de Sequências Didáticas, no intuito de elaborar um modelo teórico que fundamentasse essa abordagem de ensino. Desse movimento teve origem um instrumento metodológico, que passou a ser aperfeiçoado na segunda fase do ISD,

na década de 90, com a revisão de conceitos relacionados às características e condições da atividade de linguagem e do desenvolvimento humano.

A publicação de “Atividades de linguagem, textos e discursos” (BRONCKART, 2005) foi fundamental para a constituição de uma síntese teórica dessa corrente, explicitando os limites e aproximações teóricas com autores da Linguística e de outros campos, tais como Saussure, Vygotsky, Bakhtin e Foucault.

Bronckart (2005) propõe formas de análise das características linguísticas e paralinguísticas de textos, como base para a elaboração de uma nova abordagem da didática dos textos, “que trate, ao mesmo tempo, das condições de produção dos textos, da problemática de sua classificação e da problemática das operações em que se baseia seu funcionamento” (Ibid., p.12).

Tomando Vygotsky (1989) como fonte de referência maior, no campo do desenvolvimento e Bakhtin (2000/2002), no campo dos estudos da linguagem, os investigadores do ISD têm como objetivo *intervir na educação*.

Seguindo os postulados de Vygotsky (1989), que confere extrema importância à linguagem no processo de aprendizado, o grupo optou por desenvolver estudos e pesquisas sobre o funcionamento dos textos/discursos e sobre o processo de sua produção, bem como sobre as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino-aprendizagem dos gêneros.

Há cinco princípios básicos do quadro teórico e metodológico do ISD propostos por Bronckart (2007), a saber:

- 1) a ideia de que o objeto de estudo das ciências humanas e sociais compreende todas as ações que dizem respeito às condições de desenvolvimento e funcionamento das condutas humanas;
- 2) a premissa de que os pré-construídos humanos estão na base de todo o processo de desenvolvimento, sobre o qual novos conhecimentos são construídos e reelaborados;
- 3) a ideia de que todo desenvolvimento humano se efetiva no agir humano, e não em elucubrações produzidas por uma atividade meramente cerebral, restritas a um espírito ou a uma alma;
- 4) o pressuposto de que o desenvolvimento humano se realiza através de duas vertentes complementares e indissociáveis: a do processo de socialização e a do processo de forma individual e

5) o princípio de que em todo processo de desenvolvimento humano a linguagem desempenha um papel decisivo, fundamental e insubstituível. Porém não uma linguagem entendida como sistema, estrutura ou código, mas como uma atividade, em sua perspectiva social e discursiva.

O ISD considera que a problemática da linguagem é central e decisiva em seus estudos e que as práticas de linguagem situadas são os instrumentos do desenvolvimento humano, não somente na perspectiva dos conhecimentos e dos saberes, mas, sobretudo, nas capacidades de agir.

A corrente teórica do ISD postula que a língua/linguagem é uma atividade social mediadora das interações humanas e define o termo *linguagem* como sendo a capacidade da espécie humana para a criação de organizações semióticas que são capazes de garantir a comunicação e o pensamento dos humanos socialmente organizados e que lhes servem de instrumentos para o agir.

Segundo Bronckart (2007), o propósito do ISD não é, em si, propor um novo modelo de análise do discurso, mas sim abordar o questionamento central, que é o do papel que a linguagem desempenha, e, mais precisamente, as práticas de linguagem, na constituição e no desenvolvimento das capacidades epistêmicas (ordem dos saberes) e praxeológicas (ordem do agir) dos seres humanos.

O estudo de texto deve considerar o contexto de produção, não só por sua interdependência com os fatores externos e as características textuais, mas também pelos efeitos que o texto exerce sobre seus leitores e intérpretes. É considerado texto:

toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e auto-suficiente, do ponto de vista da ação ou da comunicação que constitui a materialização do agir da linguagem. (BRONCKART, 2006, p.75)

É visto como uma ação de linguagem que mantém estreita interdependência com a situação de produção e com os efeitos que buscam proporcionar em relação ao destinatário.

Com essa valorização do contexto, Bronckart (2006) assume uma concepção de texto que dialoga com a noção de Bakhtin, ou seja, trata-se da unidade comunicativa verbal, gerada por uma ação de linguagem, que se acumula historicamente no mundo das obras humanas, que os indivíduos utilizam para interagir uns com os outros nos diferentes âmbitos da sociedade.

Os textos, de acordo com suas características estruturais e funcionais, são considerados pelo ISD enquanto unidades de interação verbal humana e podem ser

classificados em gêneros textuais, o que garante sua *indexação no inventário geral historicamente construído pela interação humana denominado arquiteito* (BALTAR et.al., 2006, p.377)

Segundo Brait (2007), o ISD é uma teoria que evidencia seu comprometimento social, ético e humano. Aquela que tem no centro de suas preocupações o conhecimento do homem, de sua linguagem, das razões e formas de seu desenvolvimento atuante, não alienado. Nesse sentido, o conceito de aprendizagem de língua relaciona-se a seu valor social, pois, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004, p.12) *aprender uma língua é aprender a compreender e produzir textos orais e escritos variados e construir-se instrumentos de representação e de comunicação.*

Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, com a prática dos gêneros em sala de aula, os alunos desenvolvem *competências* relativas às sequências (narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa e dialogal). Ao se apropriar do gênero editorial, por exemplo, o aluno estará desenvolvendo a habilidade de argumentar, que será transferida para o próximo gênero em que esta sequência pode ocorrer (a crítica ou a resenha). Os autores propõem, então, que os gêneros a ser ensinados sejam agrupados de acordo com a capacidade que se queira desenvolver (o narrar, o relatar, o expor, o argumentar e o instruir/prescrever).

Desta maneira, a escola precisa atender às demandas das transformações dos níveis de leitura e escrita, realizando uma revisão substantiva de suas práticas de ensino para que essas possibilitem o aluno a aprender a linguagem a partir da diversidade de textos que circulam socialmente.

As formas linguísticas não devem ser mais trabalhadas/estudadas em si mesmas, em uma concepção de língua como um sistema acabado e fechado em si mesmo. As relações entre essas formas e seu contexto de uso e condições de produção, ligadas ao processo mental dos usuários, têm como pressuposto a língua como um sistema sensível ao contexto que vai se constituindo e se reconstituindo historicamente na interação verbal/social, da fonologia à sintaxe, incluindo o plano semântico, pois é no funcionamento interlocutivo que as formas linguísticas dos textos (orais/escritos) ganham sentido.

Segundo Costa (2000), produzir textos – ser escritor – é agir simbolicamente sobre o mundo, produzindo sentidos para o outro: um sujeito que pensa, sente e tem algo a dizer a

outros sujeitos. Escrever é se apropriar de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas⁵ com o objetivo de produzir significados.

E ler textos – ser leitor – também é apropriar-se de um conjunto de capacidades linguísticas e psicológicas que, além de relacionar símbolos escritos a unidades de som, é, principalmente, um processo de construir sentidos e relações intertextuais de forma dialógica, adentrando o dizer do outro.

Enquanto em outras esferas sociais o texto é produto de uma história social e cultural, marcado pela polifonia e pela interatividade e dialogicidade, sendo construído em situações e condições de produção discursivas adequadas, na escola as práticas de leitura e escrita ocorrem, muitas vezes, sob as formas de textos que não se comunicam.

A escola possui uma tradição de considerar o texto como um produto acabado, funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar as coisas (MARCUSCHI, 2008). Mas o texto não é puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo, em constante construção. Os PCNs (BRASIL, 1998) propõem que:

O discurso quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos (...) que só podem ser compreendidos como unidade significativa global, isto é, quando possuem textualidade. Todo texto se organiza dentro de um determinado gênero, formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. (Ibid., p.8)

Tais noções, ao serem transpostas para o trabalho que se realiza em sala de aula, transformam os procedimentos do professor no tratamento da produção textual. Passaremos a explicitar a noção de gênero a partir da qual desenvolvemos nossa pesquisa.

⁵ O Interacionismo Sociodiscursivo, tendo como objetivo intervir na educação, se apóia nos estudos da psicologia social de Vygotsky (1989). Desse modo as capacidades psicológicas podem ser assim interpretadas. As atividades desenvolvidas e os conceitos aprendidos na educação escolar introduzem novos modos de operação intelectual, abstrações e generalizações mais amplas acerca da realidade (que por sua vez transformam os modos de utilização da linguagem). Como consequência, na medida em que o sujeito expande seus conhecimentos, modifica sua relação cognitiva com o mundo.

1.2. Modelo didático do gênero para o ISD

Ao propormos uma investigação sobre as potencialidades do trabalho com *gênero* a partir de Sequências Didáticas, faz-se relevante e fundamental explicitarmos à qual perspectiva teórica nos filiamos e de que forma entendemos o conceito de *gênero*.

Discutir esse conceito, embora não seja o objetivo principal de nossa pesquisa, recobre importância em nossa investigação, uma vez que a partir dele poderemos apresentar outros aspectos relevantes do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), corrente teórica que fundamenta nosso trabalho.

Embora os estudos sobre gênero remontem a Antiguidade, foi a partir da obra do filósofo Bakhtin (2002) que os estudos da linguagem e da literatura deram início à problematização sobre a noção de *gênero* referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Segundo tal perspectiva,

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso...A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2002, p. 279)

Marcuschi (2008) defende a existência de várias tendências no tratamento dos gêneros textuais, sendo que aquela que irá fundamentar a presente pesquisa toma como pressuposto a perspectiva de orientação bakhtiniana, desenvolvida por autores do Interacionismo Sociodiscursivo de Bronckart (2005).

Essa linha, de caráter aplicativo ao ensino de língua materna, foi desenvolvida no Brasil particularmente por um grupo de pesquisadores da PUC/SP e defende que os gêneros textuais são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social (MARCUSCHI, 2003). Fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades do dia a dia. São entidades sócio discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa.

Para Bronckart (2005), os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões a tomar. Uma das decisões é a escolha que deve ser

feita a partir do conjunto de gêneros existentes e conhecidos. Ao optar por determinado gênero, busca-se produzir um efeito adequado aos propósitos comunicativos. Seguindo Machado (2007),

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica, mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra. (Ibid., p.152)

A referida autora defende que Bakhtin (1979/2002), ao encarar o mundo pela ótica da prosa, necessita de um novo campo conceitual: o da prosaica. Esse novo termo surge para dar conta de toda a comunicação fundada na palavra, produzida em novos contextos culturais.

Nesse sentido, os gêneros constituem-se em função das necessidades culturais mais amplas e sociais imediatas.

Seguindo esse referencial teórico, os gêneros criam elos entre as possibilidades de produção das linguagens e da comunicação mediada por outras linguagens, não se restringindo ao mundo verbal. Conforme Bakhtin (1979/2002):

Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos; se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala; se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível. (Ibid., p.302)

Desse modo, os gêneros podem ser considerados, segundo o autor, como instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação. A ação de falar realiza-se com a ajuda de um gênero, que é considerado enquanto um *instrumento para agir linguisticamente* (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.23).

O conceito de gênero como ação social tem como proposta central a visão de que um texto, enquanto exemplar de um gênero, não pode ser entendido como entidade linguística apenas, pois é ação que reflete características de situações recorrentes. Ou seja, o que está em

jogo, não são apenas as características do contexto, mas também a motivação dos participantes do discurso, assim como os efeitos por eles pretendidos ou percebidos. Os propósitos dos usuários são componentes essenciais da situação de interação, portanto. Nesse sentido, admite-se que o gênero:

Não é espécie nem tampouco modalidade de composição; é dispositivo de organização, troca, divulgação, armazenamento, transmissão e, sobretudo, de criação de mensagens em contextos culturais específicos. Afinal, antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas entre interlocutor e receptor. (MACHADO, 2007, p.158)

Para Bakhtin (2000), os textos que produzimos, sejam eles orais ou escritos, evidenciam um conjunto de características relativamente estáveis, quer tenhamos consciência delas ou não. Essas características configuram diferentes textos ou gêneros do discurso, e podem ser caracterizados pelos seguintes aspectos: o tema, a estrutura composicional e o estilo.

Nesse sentido, Bakhtin (2000, p.262), ao designar gêneros do discurso como os “tipos relativamente estáveis” de enunciados que se elaboram no interior de cada atividade humana, aponta para a historicidade dos gêneros e para a imprecisão de suas características e fronteiras. Ao considerar que as atividades humanas são mutantes e dinâmicas, admite que os gêneros também passam por contínuas transformações, sendo abertos à contínua reconfiguração, ao novo, segundo os propósitos comunicativos.

Segundo Machado (2005, p.250), em uma sociedade, os gêneros podem ser considerados, “*como uma espécie de reservatório de modelos de referência, dos quais todo produtor deve se servir para realizar ações de linguagem*”. Logo, tem-se que os gêneros são padrões comunicativos, que, socialmente utilizados, funcionam como uma espécie de modelos comunicativos globais que representam um conhecimento social localizado em situação concreta.

O gênero, portanto, é o objeto de desenvolvimento da linguagem: saber falar, não importa em que língua, é dominar os gêneros que nela emergiram historicamente, dos mais simples aos mais complexos. Segundo Marcuschi (2008),

Os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia. São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. São artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. (Ibid., p.19)

Marcuschi (2008) defende que quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística, mas sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares. Ainda, para este autor, não podemos nos esquecer dos novos⁶ gêneros que apareceram com as novas tecnologias, particularmente na mídia eletrônica digital, não podendo o professor ignorar este fato e sim inseri-lo dentro de seu plano de ensino.

Como afirma Bronckart (2005, p. 103), *“a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas.”*

Nesse sentido, questões de inadequação ou de violação de normas sociais relativas aos gêneros discursivos podem ocasionar mal-entendidos, equívocos ou problemas de interpretação.

Com relação à escolha metodológica entre gênero de texto e gênero do discurso, Bronckart (2005) explicita que:

Chamamos de **texto** toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso. (Ibid., p.75 grifos do autor).

O referido autor segue com sua explicação, para referir-se às noções de discurso e tipos de discurso como segue:

Enquanto, devido a sua relação de interdependência com as atividades humanas, os gêneros são múltiplos, e até mesmo em número infinito, os segmentos que entram em sua composição (segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc) são em número finito, podendo, ao menos

⁶ Dentre os novos gêneros que emergem no digital, podemos citar o e-mail, o chat, os blogs, as listas de discussão. Por sua vez, o surgimento de novos gêneros provoca a necessidade de novos tipos de letramento (sonoro, visual, digital etc), tornando o trabalho do professor imprescindível.

parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas. Essas duas propriedades parecem estar estreitamente relacionadas, pois, se as espécies de segmentos são em número limitado, isso se deve ao fato de atualizarem subconjuntos de recursos de uma língua natural, que são finitos ou limitados. Esses diferentes segmentos que entram na composição de um gênero são produto de um trabalho particular de semiotização ou de colocação em forma discursiva e é por essa razão que serão chamados de **discursos**, de agora em diante. Na medida em que apresentam fortes regularidades de estruturação linguística, consideraremos que pertencem ao domínio dos tipos: portanto, utilizaremos a expressão **tipo de discurso** para designá-los, em vez da expressão tipo textual. (BRONCKART, 2005, p.75-76, grifos do autor).

Rojo (2000) trabalha com a denominação gêneros do discurso. Porém, a autora ressalta que há autores que preferem a expressão gêneros textuais. Ela cita autores como Koch, Marcuschi e Bronckart, dentre os que trabalham e justificam a preferência pelo sintagma gênero textual. Para diferenciar gênero textual de gênero discursivo, a autora enfatiza que ambas as denominações estão enraizadas no legado bakhtiniano. Para Rojo (2000),

A teoria dos gêneros do discurso centra-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; a teoria dos gêneros de texto, na descrição da materialidade textual. (Ibid., p.185)

A autora acrescenta que os pesquisadores que adotam uma teoria de gêneros de texto trabalham com noções herdadas da linguística textual, estando mais preocupados com a descrição da estrutura ou da forma composicional. Já os da vertente dos gêneros discursivos preocupam-se em selecionar e descrever aspectos da materialidade linguística dos enunciados das quais decorrem a significação e os temas relevantes no discurso.

Já Marcuschi (2008) considera que a discussão sobre distinção entre os termos gênero do discurso ou gênero textual é dispensável. Para Marcuschi, é indiferente essa discussão, pois, em suas palavras:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão gênero textual ou a expressão gênero do discurso. Vamos adotar a posição de que todas essas

expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, algum fenômeno específico. (MARCUSCHI, 2008, p.154)

Bronckart (2005) lembra que a concepção bakhtiniana parece implicar uma relação de dependência quase que mecânica entre formas de atividades languageiras e os gêneros do discurso. Entretanto, o autor ressalta sua discordância em relação a essa forma de dependência e inclusive propõe um esquema de equivalência terminológica: “os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos” (BRONCKART, 2005, p.143), noção adotada na presente pesquisa.

Os gêneros textuais, como dito anteriormente, são frutos de trabalho coletivo porque estão vinculados à vida cultural e social. Marcuschi (2008, p. 45) define gêneros textuais como “*entidades sócio-discursivas e formas de ação social*”. Por isso mesmo, são eventos textuais altamente dinâmicos, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. “*Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais.*”

É importante lembrar que, para Bronckart (2005, p.149), os textos são:

Formas comunicativas globais e finitas constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas [...], e os tipos de discursos, formas lingüísticas, identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos. (Ibid., p.149)

Para o referido autor, os mundos discursivos dão origem aos gêneros discursivos. “*Mas parece que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes da realização em formas textuais*”. (BRONCKART, 2005, p.149). Ou seja, enquanto os mundos discursivos são mundos criados pela atividade de linguagem, os gêneros textuais são formas que se materializam em textos, traduzindo essa atividade.

Para Bakhtin, o texto é considerado como enunciado único, individual, irreproduzível e só existe na comunicação verbal.

A reprodução do texto pelo sujeito (volta ao texto, releitura, nova execução, citação) é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um

novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal. (BAKHTIN, 2002, p. 332)

Essa perspectiva também é compartilhada por Marcuschi (2005), que assume a impossibilidade da comunicação verbal que não seja por algum gênero, necessariamente materializado em textos. Esta visão sugere também a acepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, pois privilegia o aspecto sócio-interativo não o aspecto formal e estrutural da língua.

Encontra-se diretamente relacionado com essa conceituação de gênero a noção de dialogismo, também proposta por Bakhtin (2002) e segundo a qual pressupõe um permanente diálogo entre os diferentes discursos, com o estabelecimento de relações de interação para a construção do sentido de um texto. A partir dessa perspectiva, o sentido constrói-se na interação entre falantes, textos e discursos, em suas relações com o contexto social.

Segundo Souza (2003), o diálogo é visto não só entre os interlocutores, mas também entre os enunciados, os quais são plenos de vozes que se cruzam, se contrapõem, concordam e discordam entre si, em processo contínuo de comunicação. São vozes que não pertencem apenas ao falante ou ouvinte, naquele contexto, mas as vozes anteriores ou abordagens ideológicas de diferentes posições sociais que estão explícitas nas enunciações. Assim, o enunciado é repleto de vozes e de ecos de outros enunciados. Por isso, que para Bakhtin (2002), toda enunciação é dialógica e faz parte do processo de comunicação contínua.

A noção de *capacidades de linguagem* (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993) refere-se às aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada. Dentre elas, são propostas pelos pesquisadores as capacidades de ação (por exemplo, adaptar-se às características do contexto), as capacidades discursivas (por exemplo, mobilizar modelos discursivos) e as capacidades linguístico-discursivas (por exemplo, dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas).

O desenvolvimento das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma Sequência Didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas.

Ao considerarmos que a escolha de um gênero depende da esfera comunicativa, das necessidades temáticas e dos interlocutores, concordamos com Schneuwly e Dolz (2004) quando afirmam que:

O gênero desempenha em toda interação, o papel de interface entre os interlocutores: ele é o instrumento de comunicação, à medida que define para o enunciador, o que é dizível e a forma de dizê-lo e, para o destinatário, o horizonte de expectativas. (Ibid., p.138)

Nesse sentido, o trabalho com gêneros é uma grande oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), lê-se que:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas. [...] Os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura. (Ibid., p.21)

Nessa perspectiva, os PCNs definem o texto como objeto de ensino da linguagem, enfatizando que não é possível o ensino da língua a partir da análise de estratos – letra/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases.

Na presente pesquisa, optamos pela denominação gênero de texto, apesar de adotarmos uma análise que leva em consideração os aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor, isto é, sua finalidade, mas também e principalmente sua apreciação valorativa sobre seu interlocutor e tema discursivo. Tudo isso vai em direção ao que propõem os PCNs (1998), os quais assumem que:

Produzir linguagem significa produzir discursos: dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, em um determinado contexto histórico e em determinadas circunstâncias de interlocução. Isso significa que as escolhas feitas ao produzir um discurso não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes-, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado. (Ibid., p.7)

A visão de leitor/produtor de textos presente nos parâmetros é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas, que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir os sentidos de textos que lê ou produz.

Tanto as idéias de Bakhtin quanto os pressupostos do ISD permeiam os PCNs (1998), que tem como foco, além das noções de interação verbal e dialogismo, a dos gêneros do discurso como objeto de ensino que irá auxiliar na produção e interpretação de texto. Por esse motivo, passaremos a aprofundar essa discussão, buscando explicitar aspectos teórico-metodológicos dos PCNs a partir dos pressupostos teóricos do ISD.

1.3. PCN e ensino de língua: contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo

No ISD, tal como proposto por Bronckart (2005), parte-se do trabalho com as relações entre as ações de linguagem e os parâmetros do contexto social em que se inscrevem, para desenvolver as capacidades de linguagem que as ações colocam em funcionamento. Além de contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem, o ISD propõe o desenvolvimento de capacidades reflexivas partindo de situações concretas de interação.

Os construtos teóricos do ISD fundamentam-se nos elementos da Psicologia Sócio-Cultural, uma vez que visam à interpretação: 1) da atividade humana; 2) da maneira pela qual os agentes participam na significação da ação e 3) do conhecimento que é construído e transformado na ação. (BRONCKART, 2005)

Em outras palavras, esses construtos teóricos abordam questões que visam interpretar a ação humana enquanto intervenção no mundo através da linguagem. Essa intervenção sobre forma de ação ocorre através da produção de textos verbais, que podem ser orais ou escritos.

Tais pressupostos teóricos servem de base para os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e, portanto, funcionam enquanto prescrição no ensino da língua materna em âmbito nacional. Segundo Schneuwly e Dolz (2004),

Quando um gênero discursivo entra na escola, produz-se um desdobramento: ele passa a ser, ao mesmo tempo, um instrumento de comunicação e um objeto de aprendizagem. (Ibid., p.179)

Hoje, os PCNs (BRASIL, 1998) apontam os gêneros como objeto de ensino e os textos como unidade de ensino. De acordo com os PCNs, os conteúdos devem ser organizados em dois eixos, o do uso e o da reflexão. No eixo do uso, estão descritas as práticas de escuta, leitura e produção de textos orais e escritos; no eixo da reflexão, estão as práticas de reflexão sobre a língua que incluem a gramática, mas superam as práticas de análise que se reduzem ao

estudo da gramática normativa. O que se pretende, a partir das perspectivas propostas pelos PCNs (BRASIL, 1998), é:

(...) uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio de comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos a formas lingüísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc). (Ibid., p78-79)

Logo, buscamos desenvolver nesta pesquisa um trabalho baseado no modelo didático do gênero, por constituir-se um instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, partindo do pressuposto de que os gêneros são instrumentos mediadores da interação humana. Aprender a produzir uma diversidade de textos, respeitando as convenções da língua e da comunicação, é uma condição para a integração na vida social e profissional.

Schneuwly e Dolz (2004) compreendem o gênero textual como uma ferramenta que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para os autores, o uso dessa ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: amplia as capacidades individuais do falante e também seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

A escola, nesse sentido, pode funcionar como uma agência de letramento, favorecendo oportunidades de produção de textos entre alunos, entre turmas de uma mesma escola, entre escolas etc. Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são.

O trabalho com gêneros, previsto nos PCNs (BRASIL, 1998), é proposto por Schneuwly e Dolz (2004) a partir da noção de *agrupamentos*: sugere-se que os gêneros sejam agrupados segundo as sequências textuais predominantes, pois, seguindo os referidos autores, ao estudar um gênero que apresenta principalmente sequências argumentativas, por exemplo, o aluno poderá desenvolver capacidades e competências relativas a essa sequência, o que

possibilitará, em outro momento, a transposição deste conhecimento para estudos de outros gêneros do mesmo agrupamento.

Apesar de utilizar o critério da sequência textual para o agrupamento dos gêneros este não é o único aspecto a ser levado em conta no estudo de determinado gênero. Devem ser levados em consideração também os conteúdos “dizíveis”, a estrutura comunicativa e as configurações específicas das unidades de linguagem. Segundo Bronckart (2005),

As sequências são unidades estruturais relativamente autônomas, que integram e organizam macroproposições que, por sua vez, combinam diversas proposições, podendo a organização linear do texto ser concebida como produto da combinação e da articulação de diferentes tipos de sequências. (Ibid., p.218)

Ao reconhecer a natureza social e histórica da linguagem, seu caráter dialógico e interacional, os PCNs (BRASIL, 1998) elegem os gêneros como objeto de ensino de língua portuguesa. Dessa forma, o ensino de uma diversidade de diversos gêneros que circulam socialmente pode ampliar o acesso dos alunos a diferentes formas de participação social que eles, enquanto cidadãos podem desempenhar ao fazer uso da linguagem.

Conforme Schneuwly (2004), nossas ações linguísticas cotidianas são sempre orientadas por um conjunto de fatores que atuam no contexto situacional: quem produz o texto, qual é o interlocutor, qual é a finalidade do texto e que gênero pode ser utilizado para que a comunicação atinja plenamente seu objetivo.

No plano do ensino-aprendizagem de produção de texto, equivale dizer que o conhecimento e o domínio dos diferentes gêneros do discurso, por parte do aluno, não apenas podem prepará-lo para eventuais práticas linguísticas, mas também podem desenvolver suas *capacidades de linguagem*, apontando-lhe formas concretas de participação social como cidadão.

Por exemplo, ao aprender como são feitas cartas argumentativas de solicitação e de reclamação, o aluno não apenas se apropria de informações sobre seu conteúdo, sobre sua estrutura e sobre a linguagem mais adequada a esses gêneros, mas também toma consciência de que os cidadãos devem reclamar seus direitos e solicitar providências das autoridades competentes.

O mesmo ocorre quando se aprende, por exemplo, a produzir gêneros como a carta de leitor, o editorial e textos argumentativos em geral, por meio dos quais o aluno toma

consciência de que pode, como cidadão, manifestar seus pontos de vista, opinar e interferir nos acontecimentos do mundo concreto.

O domínio dos diferentes gêneros pode auxiliar o aluno a ser o legítimo “dono” de sua fala, ou seja, pode levar o aluno a ocupar, com maior consciência, os diferentes lugares a partir dos quais pode falar e escrever, tornando-se autor de seu texto.

No contexto escolar, acreditamos que seja possível desenvolver um trabalho de inserção social, pois a sala de aula de línguas pode ser o lugar para analisar, criticar e avaliar as várias instâncias de interação humana, nas quais a linguagem é usada para mediar práticas sociais.

Nesse sentido, ao produzir textos na perspectiva do interacionismo, os alunos poderão desenvolver *capacidades de linguagem* que os tornam cidadãos, compreendendo/interpretando ou produzindo gêneros textuais diversos, conforme explicitado nos PCNs:

Parte do pressuposto de que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; de que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles; de que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possua em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 1998, p. 20)

Consiste, portanto, papel da escola assumir-se enquanto espaço oficial de intervenção para proporcionar ao aprendiz condições para que ele domine o funcionamento textual com vistas a sua inserção social. Como afirma Bronckart (2004):

....o ensino de línguas deve formar o aluno para o domínio dos modelos preexistentes, mas também deve, progressivamente, e explorando a reflexividade dos alunos, desenvolver suas capacidades de deslocamento, de transformação dos modelos adquiridos. (Ibid., p.42)

A noção *capacidades de linguagem* é definida por Cristóvão (2009, p.319) como o “conjunto de operações que permitem a realização de uma determinada ação de linguagem, um instrumento para mobilizar os conhecimentos que temos e operacionalizar a aprendizagem.” (CRISTOVÃO, 2009, p. 319).

Dolz e Schneuwly (2004) propõem, a partir da perspectiva do ISD, o trabalho com três *capacidades de linguagem*: de ação (relacionada com a adequação ao contexto de produção), discursiva (relacionada com aspectos dos tipos de sequências) e linguístico-discursiva (relacionada com a organização formal do texto).

Em decorrência dessa concepção, a avaliação das produções textuais na escola abandona os critérios quase exclusivamente literários ou gramaticais e desloca seu foco para outro ponto: o conceito de bom texto já não é aquele que apresenta, ou só apresenta, características literárias e gramaticalmente adequadas, mas aquele que é adequado à situação comunicacional para a qual foi produzido e que fornece elementos sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, para que o professor possa agir.

A situação de produção favorece a emergência de diferentes gêneros de textos que, apesar de seu caráter multifacetado, apresentam segmentos com semelhanças linguísticas comuns. Os segmentos estáveis que constituem o texto se denominam tipos de discurso.

Para Bronckart (2005) há o discurso interativo e o teórico. No primeiro há a presença dos participantes da interação verbal, unidades que indicam o espaço e tempo da interação e o uso de nomes próprios. O segundo trata-se de alguma exposição, a interpretação do conteúdo temático não requer qualquer conhecimento da situação de produção, havendo um apagamento total dos participantes.

Segundo Bronckart (2005), todo texto é constituído por três camadas: 1) a infraestrutura geral do texto é concebida por Bronckart (2005, p. 120) como a camada em “nível mais profundo”, uma vez que dá a sustentação necessária para o texto, observada através da organização de seu conteúdo temático; 2) o nível intermediário do texto, que é identificado através dos mecanismos textuais que contribuem para o “estabelecimento da coerência temática”, através dos elementos de conexão, coesão verbal e nominal. (BRONCKART, 2005, p.122); 3) e os mecanismos enunciativos, que podem ser identificados na superfície do texto, uma vez que estão “diretamente relacionados ao tipo de interação que se estabelece entre agente produtor e seus destinatários. (Bronckart, 2005, p. 120), garantindo a coerência interativa do texto.

As avaliações sobre as informações do conteúdo temático podem ser verificadas através de um conjunto de modalizações, descritas por Bronckart (2005) como:

a) Modalização lógica: os enunciadores baseiam a maior parte de suas opiniões naquilo que foi concretamente observável, ou seja, nas tradições culturais e no conhecimento construído sobre o mundo físico.

- b) Modalização pragmática: há a ocorrência de julgamentos e valores relacionados à responsabilidade do agente com referência à capacidade de ação.
- c) Modalização deôntica: há a preocupação do enunciador em expressar sua opinião sobre questões apoiadas nos valores sociais.
- d) Modalização apreciativa: o enunciador expressa seu julgamento e valor de forma subjetiva, uma vez que esses julgamentos procederam de seu mundo subjetivo.

Ainda, para Bronckart (2005), os recursos utilizados para assegurar a coerência são realizados pelos mecanismos de textualização, que ele chama de conexão e coesão nominal.

Os mecanismos de conexão são elaborados com marcadores textuais que servem para integrar o conteúdo temático. Bronckart (2005) considera como organizadores textuais: as conjunções coordenativas e subordinativas; os advérbios ou locuções adverbiais e os sintagmas preposicionais.

A coesão nominal é usada para introduzir argumentos, personagens, temas e para organizar as retomadas ao longo do texto.

Ele distingue dois tipos de coesão nominal: as anáforas pronominais (pronomes pessoais, relativos, possessivos, demonstrativos e reflexivos) ou suas formas de apagamento, e as anáforas nominais, formadas por sintagmas nominais e construídas pela repetição do antecedente ou pela substituição de palavras.

A avaliação da produção do gênero leva em conta, portanto, aspectos como a adequação do conteúdo, da estrutura e da linguagem ao próprio gênero, ao interlocutor e à situação como um todo e o cumprimento da finalidade que motivou a produção. Com o trabalho de produção textual centrado nos gêneros, o ato de escrever é “dessacralizado e democratizado”: todos deveriam aprender a escrever todos os gêneros textuais.

Nesse sentido, a análise das capacidades languageiras dos aprendizes e a identificação de seus problemas de escrita são condições para se adaptar o ensino a suas necessidades.

Pensando nessa problemática, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que a escola deve colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações, que sejam significativas, pois o gênero trabalhado na escola “é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem”. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004).

Nesse contexto, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a elaboração de modelos didáticos como forma de se construir um procedimento escolar de ensino, denominado pelos autores como *Seqüências Didáticas*. Os autores desenvolvem a ideia de que o gênero deve ser uma

forma de articulação entre as práticas sociais e os procedimentos escolares, particularmente no ensino da produção escrita e oral de textos. Segundo eles:

É através dos gêneros que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes. As práticas de linguagem implicam tanto dimensões sociais como cognitivas e lingüísticas do funcionamento da linguagem numa situação de comunicação particular. [...] As práticas sociais são o lugar de manifestações do individual e do social da linguagem. (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p.74)

Os referidos autores, ao proporem o trabalho com gêneros textuais na escola, definem Sequência Didática enquanto:

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação [...] As Sequências Didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (p.97-98)

O processo de produção textual a partir da metodologia de Sequência Didática propõe um movimento que parte de questões complexas para o desmembramento em módulos, conforme ilustrado pela seguinte Figura 1, extraída de Schneuwly e Dolz (2004, p.98):

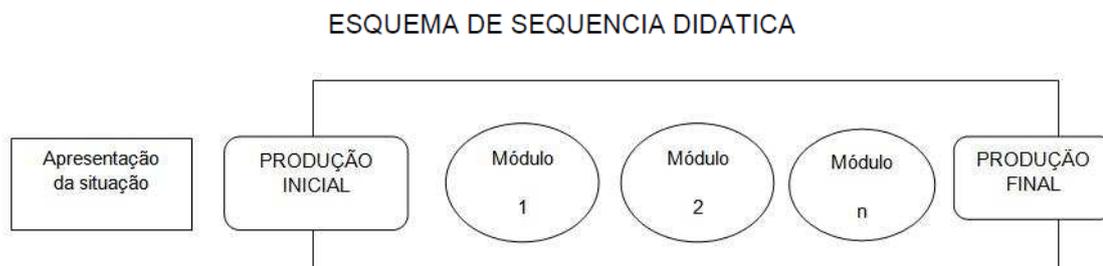


Figura 1. Esquema de sequência didática.
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p.98)

Dessa maneira, o trabalho com gêneros, organizado por meio de Sequências Didáticas, pode favorecer o desenvolvimento de diferentes capacidades de linguagem fundamentais para a interação social em diferentes situações de comunicação.

O trabalho com Sequências Didáticas parte do princípio de um trabalho significativo com a língua, em que os alunos participam da tomada de decisão sobre objetivos de aprendizagem e temáticas, pela produção de textos que respondam a problemas comunicacionais encontrados.

O trabalho escolar é realizado a partir de gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente e, ainda, sobre aqueles dificilmente acessíveis espontaneamente. Dolz (2003), ao tratar da contextualização das atividades de produção, afirma que:

Supone proponer actividades de escritura que tengan un sentido para los alumnos: actividades legítimas desde el punto de vista comunicativo (tareas adecuadas al nivel de desarrollo del alumno; definición precisa de las situaciones de escritura: el alumno sabe por qué, para quién sobre qué escribe); actividades pertinentes desde el punto de vista de los aprendizajes escolares, actividades atractivas para facilitar el clima de la clase y la motivación, la delimitación de objetivos de aprendizaje negociados con los alumnos. (DOLZ, 2003, p.84)

A metodologia de trabalho a partir de Sequências Didáticas supõe considerar as produções dos alunos enquanto versões provisórias, que podem e devem ser retrabalhadas, reescritas. Nesse sentido, é fundamental o enfoque do texto considerando sempre o contexto social de produção – contextualização do autor-interlocutor no tempo e espaço da produção, possíveis locais de circulação social.

Outro pressuposto conceitual para o trabalho com as Sequências Didáticas é a construção de um *Modelo Didático* sobre o gênero escolhido, que, segundo Rojo (2000, p.48), “é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las”, para que seja possível trabalhar seus elementos “ensináveis”. Esse modelo didático pode ser elaborado a partir de coletânea de textos do mesmo gênero, cujo objetivo é fornecer parâmetros para a análise de elementos comuns a ele.

O modelo didático possibilita que o professor trabalhe especificidades dos gêneros a partir de um conjunto de dados previamente selecionados. Metodologicamente, Schneuwly e Dolz (2004) propõem o seguinte processo como encaminhamento:

Na apresentação da situação didática, o professor deve descrever a tarefa (de expressão e/ou compreensão oral e/ou escrita) que os alunos deverão realizar. Em seguida, estes elaboram a primeira versão do texto, considerada a produção inicial. Nessa produção inicial constarão aspectos que revelam o conhecimento sobre o gênero em estudo. Essa etapa inicial possibilita que o professor obtenha dados sobre as capacidades já adquiridas pelos alunos, de forma que pode ajustar as atividades na sequência.

Os módulos, construídos por várias atividades ou exercícios, terão como função principal o trabalho a partir dos problemas detectados na primeira produção. A cada novo módulo, o aluno deve ser levado a refletir sobre o gênero trabalhado - forma, estilo composicional, e tema. A sequência é finalizada com a produção final, que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos e, com o professor, medir os progressos alcançados.

Dessa maneira, a definição dos objetivos de uma SD deve adaptar-se às capacidades e às dificuldades dos alunos nela engajados. De maneira sintética, a SD constitui-se de:

- a) **Apresentação da situação**, na qual se descreve o motivo/necessidade de produção.
- b) **Escolha do gênero a ser trabalhado**, tendo em vista o que se quer dizer, para quem, em que local de circulação.
- c) **Primeira produção**: momento em que os alunos tentam elaborar um primeiro texto (oral ou escrito) e, assim, revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm dessa atividade.
- d) **Módulos de atividades**: trata-se de trabalhar os problemas que aparecem na primeira produção e de dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los
- e) **Produção final**: a sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa.

As finalidades gerais de uma SD são, portanto, preparar o aluno para o uso efetivo e significativo da língua em vários contextos de interação social, com vistas a desenvolver no aluno a capacidade de avaliar seu desempenho com a linguagem.

Muito embora o desejo seja trabalhar na perspectiva do gênero a partir de sua funcionalidade real na vida do aluno, ao entrar em sala de aula algumas características do gênero são inevitavelmente modificadas (por exemplo, sua esfera de circulação, o que pode ocasionar certa artificialidade).

Uma das possibilidades para fugir disso ou pelo menos abrandar ao máximo essa ruptura consiste na necessidade de *didatizar* o gênero, ou seja, realizar um recorte e sistematizar os aspectos ensináveis (tema, estrutura estilo) para, então, tê-lo como instrumento e objeto de trabalho. Essa *didatização*, conhecida na literatura educacional como *transposição didática*, é definida por Machado (2005) como:

o conjunto das transformações que um determinado corpo de conhecimentos científicos invariavelmente sofre, com o objetivo de ser ensinado, implicando, necessariamente, determinados deslocamentos, e não como uma mera aplicação de uma teoria de referência qualquer. (Ibid., p.6)

Tendo por base o entendimento acima, selecionamos para o desenvolvimento de nossa pesquisa a proposta de trabalho com o gênero da ordem do argumentar: Carta de Solicitação, organizando, para isso, uma Sequência Didática, constituída por um conjunto de atividades que apresentam as dimensões constitutivas desse gênero de texto.

Para a construção da Sequência Didática de nossa pesquisa, os passos metodológicos do trabalho foram: elaboração do modelo didático do gênero carta de solicitação, diagnóstico com os alunos acerca do que conheciam sobre o gênero, elaboração da Sequência Didática, trabalho e avaliação da Sequência Didática.

A tradição no ensino de produção textual - a redação escolar - consiste em desenvolver textos com características de narração, descrição e dissertação. Essa concepção guarda em si uma visão equivocada de que narrar e descrever são ações mais “fáceis” do que dissertar, ou mais adequadas à faixa etária, razão pela qual a dissertação tem sido reservada aos anos finais - tanto no ensino fundamental como médio - como se narrar e descrever fossem pré-requisitos para a produção de um bom texto dissertativo.

Contrariando essa visão, o ensino de produção de texto pela perspectiva dos gêneros compreende que o resultado é mais satisfatório quando se põe o aluno, desde cedo, em contato com uma verdadeira diversidade textual, ou seja, com os diferentes gêneros que circulam socialmente, inclusive aqueles que expressam opinião. Além disso, explicita a visão de que os gêneros devam ser periodicamente retomados, aprofundados e ampliados, de acordo com o ano, com o grau de maturidade dos alunos, com suas habilidades lingüísticas e com a área temática de seu interesse.

Baseados nas teorias de aprendizagem de Vygotsky (1989), os pesquisadores de Genebra entendem que a construção de uma progressão curricular deva levar em conta a

necessidade de *trabalhar em espiral*, em todos os níveis escolares, gêneros dos diferentes grupos. Outro aspecto a ser levado em conta diz respeito às especificidades de cada um dos gêneros, que podem ser agrupados em função de regularidades lingüísticas e de transferências possíveis.

Embora reconheçam os limites de qualquer tentativa de sistematizar o ensino de gêneros na escola, Schneuwly e Dolz (2004) propõem agrupá-los com base em critérios como domínio social de comunicação, capacidades de linguagem envolvidas e tipologias existentes. Esse agrupamento constitui um ponto de partida para que os professores pensem numa progressão curricular ao longo dos nove anos em que o aluno passa pelo Ensino Fundamental e, se possível, também nos três anos do Ensino Médio.

Schneuwly e Dolz (2004) propõem que cada agrupamento seja trabalhado em todos os níveis de escolaridade, por meio de um ou outro gênero que o constituem, conforme ilustra o seguinte quadro:

Domínios Sociais de Comunicação Aspectos Tipológicos Capacidades de Linguagem Dominantes	Exemplos de Gêneros Orais e escritos
Cultura Literária Ficcional NARRAR Mímeses de ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	Conto maravilhoso Conto de fadas Fábula Lenda Conto Adivinha Piada Crônica literária Biografia Romance História engraçada Narrativa mítica Narrativa de enigma, etc
Documentação e Memorização das Ações Humanas RELATAR Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	Relato de experiência vivida Relato de viagem Diário íntimo Testemunho autobiografia Notícia Curriculum vitae Ensaio Anedota ou Caso Crônica esportiva e social, etc
Discussão de Problemas Sociais Controversos ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de decisão	Textos de opinião Debate Diálogo argumentativo Resenha crítica Carta de leitor Carta de reclamação Carta de solicitação Editorial Assembléia Artigo de opinião, etc
Transmissão e Construção de Saberes EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Texto expositivo (livro didático) Exposição oral Seminário Conferência Palestra Verbete Tomada de notas Resumo de textos Artigo enciclopédico, etc
Instruções e Prescrições DESCRIVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Textos prescritivos, etc

Esses agrupamentos parecem ser suficientemente diferentes uns dos outros para que seja possível definir, para cada um deles, algumas capacidades globais que se devem construir ao longo da escolaridade. Segundo Schneuwly e Dolz (2004) os agrupamentos não são estanques uns em relação aos outros, não sendo possível classificar um gênero de maneira absoluta num dos agrupamentos propostos.

1.4. Carta de solicitação: mais que um gênero, um objeto de ensino

Por tratar-se do gênero selecionado para o trabalho em nossa pesquisa, consideramos fundamental problematizar as potencialidades da Carta de Solicitação enquanto objeto de ensino. Por suas características de produção e circulação, a Carta de Solicitação pode assumir formas diversas dependendo do assunto, do interlocutor, do contexto situacional e do estilo de cada locutor. Por manter a comunicação imediata, por possibilitar e até facilitar a responsividade⁷, o gênero carta transmite ao leitor segurança para escrever. Além de o locutor reconhecer nela o lugar comum, familiar.

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2005), em concordância com Bakhtin (2002), distinguem textos primários (livres) dos textos pertencentes aos gêneros secundários. Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os gêneros primários são o nível real com o qual o sujeito é confrontado nas múltiplas práticas de linguagem. Assim, pode-se afirmar que os gêneros primários possibilitam o como instaurar-se no espaço escolar de forma mais eficaz, instrumentalizando o aluno e permitindo-lhe ação eficaz em novas situações languageiras. Dolz, Gagnon e Decandio (2010) estabelecem, para fins metodológicos, os seguintes elementos como característicos do gênero carta:

A) Estrutura

1. Data com o dia, mês, ano e lugar;
2. Nome completo da pessoa a quem se dirige a carta e o cargo por ela exercido;
3. A introdução pode ser feita por uma saudação inicial, com os pronomes de tratamento (prezado Senhor), Vossa Excelência (prefeitos, vereadores), Vossa Magnificência (reitores de universidades, etc);

⁷ Na teoria bakhtiniana, essa noção pressupõe resposta imediatamente materializada. Em outras palavras, o locutor escreve porque deseja e espera uma resposta do interlocutor.

4. A idéia principal vem exposta no primeiro parágrafo, ou seja, expõe-se o/s motivo/s pelo/s qual/is se escreve a carta e também os argumentos pertinentes. Sempre com educação, com palavras simples e sem repetição;
5. Se necessário, em um segundo parágrafo, podem ser apresentadas as idéias ou informações secundárias não expostas anteriormente;
6. O fecho é a parte que encerra a carta. Uma variedade de expressões encontra-se disponível, podendo uma delas ser escolhida de acordo com o estilo de cada escritor (atenciosamente, cordialmente);
7. Assinatura e nome do enunciador.

B) Tema: solicitação ou reclamação sobre um determinado assunto.

C) Estilo: a característica principal é a argumentação, onde o emissor tem como foco principal convencer o destinatário de seu ponto de vista a respeito de um determinado assunto. A situação comunicativa é voltada para o instinto persuasivo, e mais, como é algo reivindicativo, esse destinatário pode ser alguém ilustre ou não. Há também a presença do discurso interativo, implicando o destinatário você/senhora/senhor, como a modalização lógica, em que o aluno coloca a sua opinião, e também a modalização deôntica ou pragmática, em que ele atribui ao destinatário a possibilidade ou necessidade de realização de determinada ação.

Há também o uso de verbos conjugados no futuro do pretérito e futuro do presente do modo indicativo, assim como os seguintes organizadores textuais, porque, e, nem, e também, além disso, por isso, assim, então.

Tais elementos que caracterizam o gênero Carta norteiam as análises em nossa pesquisa, conforme descrito no capítulo 3.

O gênero carta, por ser um representante da comunicação imediata, mostrou-se adequado aos pressupostos desta pesquisa, pois possibilitou que os alunos *agissem linguisticamente*, a fim de conseguirem os seus objetivos.

Desta maneira, ao considerarmos a língua como um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, ressaltamos que ao produzir uma Carta, o aluno pode ser motivado a agir linguisticamente, tanto sobre si, como sobre os outros e sobre o mundo.

Falar não é apenas comunicar algo e sim produzir sentidos, produzir identidades, imagens e experiências. Dessa maneira, e seguindo Marcuschi (2008, p.23), é “*nesse contexto*

que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo". Nesse sentido, entender a linguagem como um instrumento semiótico pelo qual o homem existe e age implica interpretar os fatos de linguagem como *"traços das condutas humanas socialmente contextualizadas"* (BRONCKART, 2005, p.101)

Passaremos a discorrer no tópico abaixo, sobre a argumentação nas séries iniciais.

1.5 A importância do gênero Argumentar no 6º ano

A carta de solicitação, pertencente à ordem do argumentar, foi o gênero trabalhado no contexto investigado, uma vez que os alunos participantes da pesquisa passavam por vários problemas, como a falta de uma sala de informática e necessitavam *agir linguisticamente*.

A escolha da Carta de Solicitação advém da posição de que argumentar é uma atividade social especialmente relevante, que permeia a vida dos indivíduos em todas as esferas da sociedade, pois a defesa de pontos de vista é fundamental para que se conquiste espaço social e autonomia.

Segundo Leal et al. (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. Assim, a concepção de língua presente entre os estudiosos da Retórica era a de que essa constituía um arsenal de estratégias discursivas para finalidades práticas. Aristóteles, por exemplo, tratou a argumentação como um meio para expor erro no pensamento e modelar o discurso em direção a um ideal racional.

Recentemente, os estudos sobre argumentação muito se modificaram, sobretudo com a constatação de que a argumentação é uma forma discursiva e, portanto, atrelada às situações de produção.

Bronckart (2005) defende que a situação de produção exerce total influência na construção do discurso argumentativo, tais como: o produtor, o leitor, o momento em que ocorre a atividade discursiva, o lugar geográfico e social, como por exemplo, instituições com suas estruturas, normas e ideologias.

O discurso argumentativo nesse modelo é sempre dialógico, pois é constante a presença de um interlocutor.

Ducrot (1980) diz que a argumentação é a essência da linguagem. Pécora (1999, p. 88) partilha essa posição concebendo a argumentação como uma “*propriedade fundamental para a caracterização da linguagem como discurso*”.

Toulmin (1993) e Adam (1992) afirmam que a argumentação é um raciocínio que apresenta uma sequência de objetos do discurso e segue regras para justificar as asserções.

Abreu (2006, p.10) propõe que argumentar é "obter aquilo que queremos, mas de modo cooperativo e construtivo". Dessa maneira, a linguagem não é neutra e a usamos para apresentar e defender nossas concepções sobre o mundo e sobre a vida.

Com relação ao ensino da língua, Dolz (2004) defende o trabalho precoce da argumentação na escola⁸, em razão de sua frequência nas interações sociais. Souza (2003, p. 16) compartilha da mesma ideia quando afirma que:

Na prática social, a todo o momento somos chamados a tomar decisões, julgar e influenciar o outro, avaliar, justificar, expor um ponto de vista, contrapor uma opinião etc. Podemos dizer que, em certas circunstâncias, os gêneros da ordem do argumentar são mais utilizados do que os da ordem do narrar.

Seguindo o autor, o importante é mostrar para as crianças que o argumentador deve convencer o interlocutor, apelar para seus sentimentos ou fatos e procurar modificar suas atitudes ou opiniões. Pelo fato de não existir uma fórmula única de organizar um discurso argumentativo, porque ele se desenvolve na interação, os argumentos são colocados em razão dos objetivos, das características do destinatário, ou seja, da situação argumentativa.

Dolz (2004) distingue três tipos de operações implicadas na construção do discurso argumentativo: a operação de apoio argumentativo, que consiste em utilizar um segmento do discurso para oferecer suporte ou justificar uma posição; a operação de refutação, que visa rebater a posição do adversário e a operação de negociação, que se atém às necessidades do adversário, para chegar a uma situação apostada. Acrescenta ainda, que a estrutura de base dos argumentos deve ser constituída de, pelo menos, duas proposições: a opinião explícita que se quer apoiar e as razões que servem de justificação ou apoio.

⁸ Apesar da relevância social do trabalho com o argumentar na escola, este não é contemplado no material proposto pelo Currículo do Estado de São Paulo (2010) para o 6º ano do Ensino Fundamental, o que justifica a importância do trabalho do professor na busca por materiais e atividades extras.

Bakhtin (2002) diz que o discurso argumentativo é polifônico, visto que o autor, para convencer seu interlocutor, recorre a outras vozes, embora, às vezes, estas apareçam de forma implícita. Diz também que as formas de implicação do autor são reveladas pelo uso de sintagmas que indicam responsabilidade enunciativa (eu penso que), por sintagma de presença referencial (em minha casa, em minha escola, na minha classe) e por marcas que assinalam afastamento como modalizadores de certeza (certamente), modalizadores de dúvida (talvez, provavelmente) e expressões de modalizadores deônticos (deve, pode, é preciso).

Passaremos, no próximo item, a refletir sobre a importância da mediação da linguagem e do outro para a aquisição do conhecimento e das *capacidades de linguagem*, a partir da compreensão do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (VYGOTSKY, 1989).

1.6 Vygotsky e seu apoio para a aprendizagem

Pretendemos com este tópico evidenciar como as contribuições teóricas de Vygotsky (1998) ajudam a compreender as aprendizagens instrucionais dos alunos, pois, para o autor, a relação do homem com o mundo é sempre mediada por instrumentos, criados ao longo da história. Nesse sentido, o conceito de *mediação*, proposto por Vygotsky (1998, p.73), implica que:

(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica **superior**, ou **comportamento superior** com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica

Dentre os instrumentos externos, criados culturalmente, estão os signos, que apesar de sua natureza social, são também instrumentos individuais e constituem recursos para mediar e regular os processos psicológicos.

Os signos são instrumentos que exercem influência psicológica na conduta do homem, tanto em relação a si própria como ao outro e são responsáveis pelo desenvolvimento do sujeito. Um exemplo disso, é que a “operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente”. (VYGOTSKY, 1989, p. 64)

Outra se refere à situação em que “um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal”, que para ele não é uma cópia do que ocorre no interpessoal, senão transformações manifestando-se, sobretudo no que ele designou de Zona de Desenvolvimento Proximal.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com os companheiros capazes. (VYGOTSKY, 1989 p. 97)

Segundo Souza (2003), um aluno quando interpreta um texto, não faz uma interpretação fiel dos sentidos dados pelo autor; pelo contrário, ele a elabora de acordo com seus conhecimentos e suas experiências de vida e de leitura.

Para Vygotsky (1989, p.64), “a transformação de um processo interpessoal num intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento”. Segundo o autor, a aprendizagem da escrita pela criança ocorre por meio de uma série de mudanças qualitativas que se efetivam ao longo do desenvolvimento, alterando o fluxo e a estrutura de suas funções psicológicas superiores.

Vygotsky (1989), ao falar das interações formais declara que o ensino deve antecipar o desenvolvimento da criança e não incidir no estado de desenvolvimento que já existe.

Schneuwly (2004), ao interpretar o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), diz que esta é o ponto de cruzamento entre duas dimensões: as interações do sujeito com o ambiente histórico-cultural e o desenvolvimento do sujeito que se realiza por saltos e de forma irregular.

Para o autor os dois movimentos são necessários, pois de um lado o ensino ultrapassa o desenvolvimento, proporcionando ao aluno conhecimentos e conteúdos que ele não é capaz de resolver sozinho, e de outro o ensino direciona o desenvolvimento, que não é total, em razão do autodesenvolvimento, que tem ritmo próprio e formas específicas de apropriação dos elementos externos.

Tais noções são de fundamental importância para a presente pesquisa, uma vez que trata-se de investigar de que forma são desenvolvidas as capacidades de linguagem de alunos na mediação com o professor, colegas e material, em busca de compreender as

potencialidades de uma abordagem a partir de Sequencia didática no ensino da língua materna.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesse capítulo, apresentamos as motivações que nos levaram a propor e pensar o objeto da pesquisa. Também descrevemos a natureza da pesquisa, o contexto, os participantes e os dados coletados, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

2.1. Motivação e delimitação da pesquisa

A presente pesquisa foi realizada tendo como participantes alunos de uma escola pública do interior de São Paulo, localizada na periferia da cidade. A instituição atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, em sua maioria imigrantes, oriundos de diferentes regiões do país que acompanham os pais no período de corte e safra da cana de açúcar. O grupo era composto por 32 alunos, na faixa etária entre os 11 e 14 anos de idade, cursando o sexto ano (antiga 5ª. série) e tendo a pesquisadora enquanto docente responsável na escola.

A Proposta Curricular do Estado de São Paulo implementada em 2008 e os PCNs (1998) prescrevem a adoção de um trabalho na escola a partir de uma perspectiva discursiva, com uso de diferentes gêneros, itens que são cobrados nas avaliações realizadas pelo governo anualmente com os alunos de 4ª, 6ª, 8ª (Ensino Fundamental) e 3º ano do Ensino Médio, com o objetivo de avaliar o ensino.

Considerando as prescrições contidas tanto na Proposta Curricular do Estado de São Paulo, quanto aquelas presentes nos PCNs, o professor do contexto investigado buscava trabalhar com os gêneros de uma forma significativa. No trabalho em sala, era perceptível nos alunos uma falta de motivação muito grande, pois estes não enxergavam a razão em trabalhar diferentes gêneros. Por outro lado, o professor tão pouco sabia por onde começar, o que ocasionava um ensino bastante focado na estrutura e em modelos de textos.

Segundo Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com gêneros em sala de aula costuma ser desprovido de qualquer relação com uma situação de comunicação autêntica, não tendo, muitas vezes, nenhuma relação com a realidade do aluno. No contexto investigado, havia uma lacuna nessa questão.

São poucos os textos que compõem as situações de aprendizagem da proposta curricular do Estado de São Paulo, correspondentes ao caderno de Língua Portuguesa, de todas as séries, que trazem situações autênticas, partindo da realidade do aluno e que instigam os professores a adaptarem as atividades para o seu contexto.

Instigava-nos realizar a pesquisa nesse contexto, de modo a contribuir no encaminhamento de respostas ou mais questionamentos sobre as dificuldades dos alunos,

assim como também, contribuir para a melhora da própria prática enquanto professora, compreendendo melhor as potencialidades de uma abordagem a partir de Sequências Didáticas.

A maioria dos alunos do contexto pesquisado pertencia a famílias de baixa renda, com poucos recursos e sempre nos questionavam sobre o fato de as apostilas oferecidas pelo Estado solicitarem pesquisas na Internet, sendo que estes não possuíam computadores em suas casas. Dessa forma, não tinham como fazê-las, já que tampouco a escola oferecia uma sala ou laboratório de computador.

Essa situação vivida pelos alunos instaurou momentos de tensão junto ao grupo investigado, levando em conta que aquilo que o material propunha enquanto trabalho não correspondia à realidade dos alunos. Além desse problema, desde o início do ano letivo, muitos alunos sofriam com o tão famoso e discutido Bullying. Eram agressões, que muitas vezes, terminavam com os pais na escola, quando não suspensão e até boletim de ocorrência.

Muitas vezes, interrompíamos o conteúdo para falar sobre este assunto, mas não resolvia, funcionando, apenas, como um paliativo.

Assim, foram todas estas polêmicas que nos instigaram a pesquisar, em nível de mestrado, as potencialidades de uma Sequência Didática como ferramenta para trabalhar capacidades de linguagem na produção de uma Carta de Solicitação, a fim de conseguirem reivindicar uma sala de informática para a escola e, também, uma palestrante ou psicóloga para falar sobre o Bullying⁹.

Haja vista que, embora apontado como relevante por diversas pesquisas, não há prescrição para o trabalho com gêneros específicos do agrupamento do argumentar nos sextos anos, tampouco na proposta do Estado, nosso intuito também era oferecer oportunidade de trabalho com esse conteúdo curricular nessa etapa do desenvolvimento.

A pesquisa focou-se na proposta final de uma SD que atendesse às particularidades daquele grupo em relação à argumentação. Junto com os alunos, chegamos ao consenso de que escreveríamos uma carta à diretora solicitando uma sala de informática.

Assim, adotamos a metodologia da Pesquisa-Ação, encontrando no paradigma qualitativo um caminho viável para o desenvolvimento da pesquisa, caracterizada pela busca por resolução de problemas e/ou a transformação de uma dada situação. Diante desse quadro, surgiram como questões de pesquisa as seguintes:

⁹ Produção que, embora não seja objeto de análise da presente pesquisa, sinaliza que o trabalho com o gênero Carta de Solicitação suscitou adesão por parte dos alunos no contexto investigado.

- 1) Quais as potencialidades do trabalho com o gênero carta de solicitação na escola a partir de Sequências Didáticas?
- 2) Quais os efeitos de se trabalhar com Sequência Didática no contexto investigado?

2.2. Contexto da pesquisa

A intervenção pedagógica que deu suporte a pesquisa foi realizada em uma escola pública, pertencente à rede estadual de ensino de um município no interior de São Paulo.

A escola foi escolhida por ser o espaço onde a pesquisadora ministrava aulas de português, como professora efetiva desde 2006, para alunos do 6º ano do Ensino Fundamental.

A coleta de dados tem como cenário a sala de aula composta por 32 alunos e o período de coleta de dados foi de quatro meses (agosto de 2011 a novembro de 2011).

Essa turma de alunos foi escolhida pela professora pesquisadora, porque esta a considerou mais responsável e comprometida para desenvolver a investigação.

Das cinco aulas semanais que a professora pesquisadora tinha com esta turma, foram utilizadas apenas duas, para não comprometer o ensino de outros conteúdos prescritos.

2.3. Natureza da pesquisa

A metodologia, segundo Kerlinger (1980, p. 48), significa “*maneiras diferentes de fazer coisas com propósitos diferentes*”, ou seja, distintas maneiras de formular problemas, hipóteses, métodos de observação e de coleta de registros e técnicas de análise de dados. No entanto, como o mesmo autor afirma, a “*metodologia inclui também aspectos da filosofia da ciência*”, pressupondo uma constante atitude de análise crítica.

Dessa forma, e conscientes da influência da escolha metodológica no processo de investigação, optamos por realizar uma pesquisa de cunho qualitativo, pois acreditamos que para responder a nossas perguntas de pesquisa e, tendo em vista os tipos de dados que dispúnhamos, necessitaríamos de uma metodologia de pesquisa que privilegiasse a interpretação mais detalhada dos aspectos envolvidos no ensino do português, sem deixar de lado os aspectos sociais envolvidos.

Pretendemos, dessa forma, realçar que a metodologia qualitativa nos pareceu a mais pertinente para alcançarmos os objetivos propostos e por considerarmos seu caráter essencialmente interpretativista dos instrumentos que pretendíamos utilizar no

desenvolvimento desta pesquisa, a saber: Sequências Didáticas, questionário, diário reflexivo de alunos e diário reflexivo da professora pesquisadora.

Nossa pesquisa pode ser classificada, no interior do campo qualitativo, como Pesquisa-Ação. Thiollent (1994) define a pesquisa-ação como:

Um tipo de investigação social, com base empírica, que consiste essencialmente em relacionar pesquisa e ação em um processo no qual os atores e pesquisadores se envolvem, participando de modo cooperativo na elucidação da realidade em que estão inseridos, não só identificando os problemas coletivos como também buscando e experimentando soluções em situação real. A dimensão ativa do método manifesta-se no planejamento de ações e na avaliação de seus resultados. (Ibid., p. 97)

Ao findar as intervenções, foi realizada a triangulação das informações de modo a imprimir confiabilidade e validade à pesquisa. Para obtenção dos dados, foram utilizados 3 (três) tipos de instrumentos anteriormente mencionados – questionário (final), produções e diário (dos alunos e da professora-pesquisadora).

Segundo Thiollent (1994), o maior objetivo da Pesquisa-Ação é a compreensão de problemas específicos verificados em contextos específicos e a busca de encaminhamentos para eles. Tem por pressuposto que os sujeitos que nela se envolvem compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessado em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam. Significa contínua intervenção no sistema pesquisado, mudanças seguidas da ação a partir da reflexão.

Ao realizar-se dentro do contexto escolar e, mais precisamente, na sala de aula, a Pesquisa-Ação pode constituir uma estratégia pedagógica, um espaço de conscientização, análise crítica e intervenção.

Thiollent (1994) aponta como os seguintes, os objetivos da Pesquisa-Ação:

- Objetivo prático (ou resolução de problemas): a Pesquisa-Ação visa contribuir para o equacionamento do problema central na pesquisa, a partir de possíveis soluções e de propostas de ações que auxiliem os agentes na sua atividade transformadora da situação;

- Objetivo de conhecimento (ou de tomada de consciência): a Pesquisa-Ação propicia que se obtenha informações de difícil acesso por meio de outros procedimentos e, assim, possibilita ampliar o conhecimento de determinadas situações; Desse modo, maior conhecimento leva a melhor condução da ação.
- Objetivo de produzir e socializar conhecimento que não seja útil apenas para a coletividade envolvida na pesquisa, mas que possibilite certo grau de generalização.

Os resultados alcançados com esta pesquisa, ainda que não possam ser generalizadas para todos os contextos, podem servir de base para contextos com características semelhantes.

Dessa forma, nossa pesquisa pretende servir como referência para futuros trabalhos no ensino de línguas com gêneros textuais através da Sequência Didática, sob a perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo.

2.4. Instrumentos e desenho da pesquisa

A intervenção pedagógica que resultou nesta pesquisa, teve como pressuposto o modelo de **Sequência Didática** proposto por Schneuwly e Dolz (2004) e o ensino da língua centrado na **abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD)**, postulada inicialmente por Bronckart (2005), Schneuwly e Dolz (2004) e ancorado numa concepção de linguagem dialógica e interacionista, como proposta em Bakhtin (2002), que propõe que o essencial é desenvolver as habilidades dos falantes do português para compreender e produzir textos orais e escritos nas mais diversas situações de interlocução. Seguindo Schneuwly e Dolz (2004), as Sequências Didáticas definem-se como:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma Sequência Didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (Ibid., p.97)

Os referidos autores utilizam a seguinte imagem para ilustrá-la:

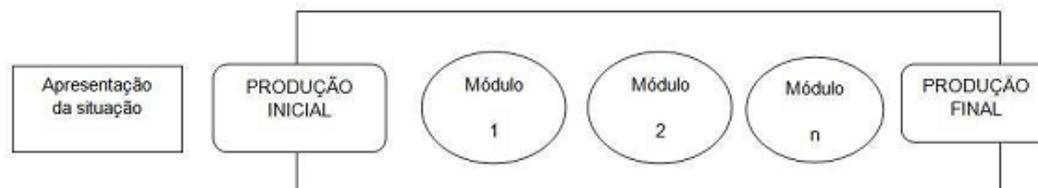


Figura1: Esquema de sequência didática.
Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 98)

Esse esquema de Sequência Didática, para efeitos teóricos-metodológicos propostos nesta pesquisa, foi reelaborado e adaptado ao contexto.

O esquema da intervenção pedagógica partiu da proposta de uma atividade inicial, em que os alunos deveriam elencar necessidades reais de interação social que demandassem a escrita de uma carta de solicitação.

Diante de vários temas selecionados pelos alunos, estes chegaram coletivamente à conclusão de que seria necessário e socialmente relevante escrever uma carta à diretora da escola reivindicando uma sala de informática para fazer pesquisas.

A escolha do gênero “Carta de solicitação” foi motivada pela interpretação dos alunos de que poderia surtir uma “eficácia real”, já que se trata de uma comunidade muito pobre, onde a maioria não tem computador, tampouco internet em casa. Nesse sentido, nos arriscaríamos a afirmar que essa escolha pôde significar para os alunos aquilo que Schneuwly e Dolz (2004) definem com relação ao gênero enquanto “instrumento para agir linguisticamente”.

Apresentados à situação inicial, os alunos foram convidados a escreverem uma carta à diretora da escola, pedindo uma sala de informática, desde que justificassem o motivo da reivindicação, ou seja, deveriam dizer o porquê de fazê-la. Esse foi o tema da primeira oficina/módulo: escrever uma carta de solicitação à diretora.

Um dos fatores que motivaram demasiadamente os alunos foi o fato de que, depois da reescrita, as cartas seriam entregues à direção, que responderia a todos. Logo, esta atividade foi muito significativa para estes discentes, evidenciando-lhes o caráter interacional e social do uso da linguagem, ou seja, o entendimento da natureza social da linguagem, referencial deixado por Bakhtin (2002).

Assim, partimos dos elementos que os alunos já sabiam sem fazer inserções, para nas próximas oficinas trabalhar as dificuldades linguísticas e textuais. Esta sequência foi composta de dez módulos.

Na oficina 2, a partir da correção dos aspectos mais relevantes relacionados ao gênero “Carta de Solicitação”, percebemos alguns equívocos comuns nas escritas dos alunos, sendo que o mais recorrente foi com relação à estrutura da carta. Desse modo, trabalhamos neste módulo, após a leitura de uma carta de amizade elaborada pela professora-pesquisadora, as diferenças entre esta e uma carta de solicitação. Com a ajuda dos alunos, foram sendo elencados na lousa todos os itens relacionados à forma, distinguindo assim, aspectos característicos de uma “carta de solicitação” (formal) e de uma “carta de amizade” (informal).

Nesta oficina, também foi discutida a função social das cartas, de que forma elas são usadas por nossa sociedade, se eles já tinham escrito ou lido alguma e em qual situação. Este debate foi muito proveitoso, pois percebemos através da interação que eles possuíam conhecimento sobre a função social desse gênero e também introduzimos a questão da linguagem formal e informal, que foi tópico da próxima oficina, pois muitos não sabiam no momento de produção da carta, de que maneira deveriam dirigir-se à diretora.

Logo, nos outros módulos foram trabalhadas questões linguísticas, como pontuação, ortografia, efeitos causados por palavras repetidas até chegar à produção final.

Assim, foram propostas atividades referentes a estes conteúdos e logo a produção final.

Ao término da sequência, pedimos aos alunos que respondessem a um pequeno questionário, para verificarmos quais aprendizados haviam ocorrido. Durante o semestre também foram elaborados diários reflexivos, tanto pelos alunos quanto pela professora-pesquisadora.

Desta maneira, o questionário, a comparação das primeiras produções com as últimas, inter-relacionando-as com os diários ajudarão a responder as perguntas de pesquisa.

2.4.1. Diários reflexivos

O diário reflexivo da professora (pesquisadora) e dos alunos formam dois instrumentos de coleta de dados utilizados, além da produção de textos e reescrita dos mesmos através de Sequência Didática e de um questionário respondido no final da intervenção.

Trata-se de um registro diário que o investigador faz do desenvolvimento do projeto, sendo estas anotações utilizadas como dados.

O diário contém informações sobre o pesquisador, o que ele faz e o processo de pesquisa. Seguindo Hughes (2000), os principais motivos para manter um diário de pesquisa são os seguintes:

- Gerar a história do projeto, o pensamento do pesquisador e o processo de pesquisa;
- Fornecer material para a reflexão;
- Proporcionar dados para a pesquisa;
- Registrar o desenvolvimento dos conhecimentos de pesquisa adquiridos pelo investigador.

Assim, a escolha do diário como um dos instrumentos de dados em nosso contexto se deve ao fato de que este tem em seu âmago a função de registrar toda a Sequência Didática, o desenvolvimento dos alunos, bem como suas dificuldades, anseios, angústias e a expectativa da pesquisadora frente às diferentes atividades.

A cada oficina, após o término de cada atividade, tanto a professora pesquisadora como os alunos registravam no diário suas dificuldades e formas de superá-las.

A seguir apresentamos o roteiro de registros, tanto da pesquisadora como dos alunos, lembrando que além das perguntas abordadas, ambos os participantes tinham a liberdade para escrever o que quisessem sobre as atividades:

DIÁRIO DA PROFESSORA PESQUISADORA	DIÁRIO DOS ALUNOS
1) O que “eu” pretendia com esta atividade?	1)Data:
2) Que dificuldade esperava que os alunos tivessem?	2) O que eu achei da atividade dessa semana?
3) Que dificuldade notou que o aluno teve?	3)Gostei? Não gostei? Consegui fazer?
4) Que tipo de ajuda eles precisariam?	4)Tive dificuldade? Qual?
5) Que tipo de ajuda eles, efetivamente, precisaram?	5)Tive que pedir ajuda a alguém? Quem?

Roteiro de registros

2.4.2 Estudando o gênero: a construção do modelo didático e o diagnóstico inicial

Após determinado o gênero a ser trabalhado em sala de aula, nos detivemos com mais detalhamento na descrição do gênero escolhido. Logo, foi construído um modelo didático,

selecionando alguns elementos característicos do gênero, considerando os elementos característicos de sua formação: tema (sobre o que tratam normalmente), estrutura composicional (formato padronizado de escrita) e estilo (recursos linguístico-discursivos constitutivos do gênero, importante para seu reconhecimento e uso).

Em posse desse repertório sobre o gênero, foi possível pensar na elaboração do diagnóstico inicial com a turma na qual a proposta se aplicaria. Foi solicitado que os alunos escrevessem uma produção inicial do gênero, subsidiando a análise dos elementos sobre os quais comporia a SD.

Tal produção permitia observar o que o aluno já dominava sobre este, possibilitando ao professor parâmetros para o preparo das atividades que deveriam ser propostas na elaboração da SD, cobrindo as lacunas detectadas.

Essa etapa inicial ocorreu em agosto de 2011, com o 6º ano do Ensino Fundamental.

Tendo por base essa produção inicial feita pelos alunos diagnosticados, foi possível coletar dados demonstrativos das capacidades de linguagem já adquiridas e reais e das lacunas existentes, sobre as quais planejaria exercícios dispostos em módulos, elaborando, assim, a Sequência Didática.

2.4.2.1 A construção da Sequência Didática

Ao planejar os módulos da Sequência Didática, já havíamos discutido com os alunos a relevância de produzir o gênero a ser trabalhado, que seria a Carta de Solicitação, pois a escola e, conseqüentemente, os alunos, passavam por vários problemas e enxergavam nessa produção e circulação desse gênero a possibilidade de ação concreta.

Chegamos ao consenso de que produziríamos uma carta solicitando uma sala de informática à diretora, já que se trata de uma população extremamente humilde que não tem computador em casa, restando apenas à escola como fonte de letramento eletrônico, tendo em vista que o material do Estado demandava a todo o momento pesquisas que, devido à realidade, não eram realizadas pelos alunos.

Assim, uma SD é um conjunto de atividades de leitura, análise linguística e produção textual que têm por objetivo apreender as características próprias de um determinado gênero.

Visa estudar suas partes constitutivas (tema, estrutura composicional e estilo) de forma a identificá-lo, compreender seu uso, finalidade e produzi-lo quando a situação comunicativa exigir.

Logo, os objetivos pretendidos com a SD eram que os alunos:

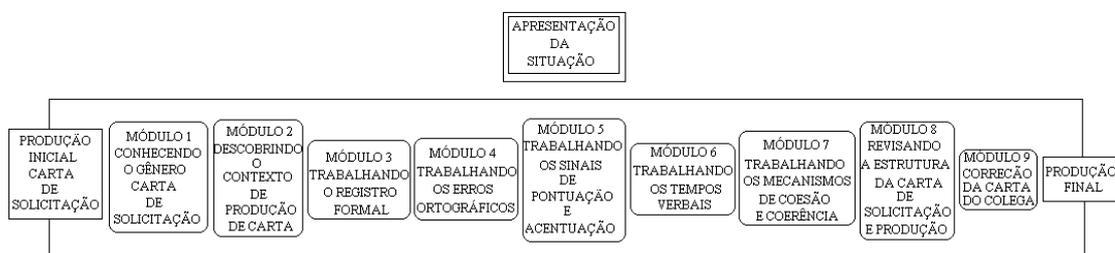
- Reconhecessem o caráter pragmático e dialógico do discurso argumentativo e buscassem convencer o seu interlocutor de algo;
- Aprendessem a estrutura, tema e o estilo do gênero em questão;
- Adquirissem as estruturas linguísticas necessárias na elaboração da carta de solicitação;
- Fossem capazes de argumentar.

Dessa forma, a partir do diagnóstico realizado com o público-alvo, foram desenvolvidos dez módulos com o propósito de, gradativamente, fazer com que os alunos se apropriassem do gênero e fossem capazes, ao final, de também produzi-lo. A SD da pesquisa ficou organizada da seguinte forma:

<p>MÓDULO 1 – Conhecendo o gênero carta de solicitação. Esse era o momento de identificação do gênero, destacá-lo dos demais, reconhecermos que não se escreve de qualquer jeito, mas de um jeito peculiar, já percebendo a silhueta própria do gênero posto em análise.</p>
<p>MÓDULO 2 – Descobrimo o contexto de produção da carta e de outros gêneros. Nesse módulo foram propostas atividades com indicativos das condições de produção do gênero carta de solicitação e outros: contextualização sobre obra e autor no espaço e tempo marcados, possíveis suportes e locais de circulação, finalidade, interlocutores, permitindo aos alunos compreender a constituição social do gênero por meio de seu uso efetivo na sociedade.</p>
<p>MÓDULO 3 – Sabendo ainda mais sobre carta de solicitação. As atividades desenvolvidas nesse módulo exploravam as especificidades próprias que indicam ser o gênero trabalhado carta de solicitação, verificavam-se nas cartas estudadas quais elementos se repetiam: remetente, destinatário, temas tratados, linguagem utilizada, etc. Sendo assim, o aluno era capaz de apreender os elementos prototípicos desse gênero em questão. Também trabalhamos erros ortográficos, partindo da avaliação diagnóstica.</p>
<p>MÓDULOS 4, 5, 6 e 7- Trabalhando com construção linguística da carta de solicitação. Com base no levantamento coletado no diagnóstico aplicado anteriormente aos alunos, foi possível verificar categorias linguísticas já dominadas e as que ainda se mostravam deficitárias. A partir desses dados, considerando ainda a relevância do conteúdo para a apropriação do gênero carta, foram elaborados, nesses módulos, exercícios que contemplavam as dificuldades percebidas, tais como: recurso de concisão, evitando-se a escrita de frases separadas por ponto, reunindo-as num só período; evitando-se a repetição de termos desnecessários, trocando-os por pronomes, sinônimos, recursos de pontuação ou omissão de palavras; verificações das concordâncias verbais e nominais; argumentação e questões ortográficas. Nesse estudo, priorizaram-se conteúdos que se configuravam como marcas linguísticas importantes para a leitura e escrita do gênero trabalhado (estilo) com o intuito de instrumentalizar o aluno a realizar sua própria produção, entendendo-os como recurso inerente ao texto em questão.</p>
<p>MÓDULOS 8 e 9 – Revisão da estrutura da carta de solicitação. Neste módulo, foi repassado com os alunos a estrutura da carta de solicitação (data e local, destinatário, assunto, agradecimento, despedida e assinatura), pedindo a eles que escrevessem novamente a carta à diretora solicitando uma sala de informática, porém dessa vez o leitor da carta seria um dos companheiros, ou seja, um iria corrigir a carta do outro, a fim de verificar se eles compreenderam o que foi dado no decorrer dos módulos. Logo, foi realizada a correção da correção para partir para a escrita da versão final /produção final que seria enviada à diretora.</p>
<p>MÓDULO 10 – Produção final.</p>

A seguir, apresentamos a representação do Esquema da SD de nossa pesquisa:

ESQUEMA DE SEQUENCIA DIDATICA



Depois de ter feito o reconhecimento do gênero, de conhecer seu contexto de produção, estrutura composicional e estilo, nesse módulo foi proposta a produção final do gênero carta de solicitação. Esse momento, além de ser um indicativo de quais e quantos foram apropriados pelo aluno, possibilitando-o pôr em prática seus conhecimentos adquiridos, também possibilitou observar as aprendizagens efetuadas, centrar suas intervenções em pontos essenciais e planejar a continuidade do trabalho, permitindo eventuais retornos a pontos mal assimilados.

Passaremos a apresentar as análises dos dados obtidos no próximo Capítulo.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, evidenciando as potencialidades do trabalho com Sequências Didáticas no desenvolvimento da escrita dos alunos do contexto investigado.

3.1. Análise qualitativa e quantitativa da avaliação diagnóstica

No estudo em questão, foram utilizados os mecanismos combinados de diários (da professora-pesquisadora e alunos), observação e questionários, com registros de cunho etnográfico, por meio de anotações. Os documentos da pesquisa constituem de produção inicial e final, realizada pelos alunos, de atividades para o ensino da Língua Portuguesa, no sexto ano do ensino fundamental, sobre as potencialidades da Sequência Didática para o trabalho com carta de solicitação na escola.

A Sequência Didática foi trabalhada ao longo de 22 horas, divididas em 11 dias letivos. O objetivo dela era tornar possível a apropriação das dimensões constitutivas de um gênero – Carta de solicitação - por meio de atividades de ensino que enfatizassem:

- 1) a compreensão das condições sociais efetivas de produção, recepção e circulação de um determinado gênero discursivo;
- 2) a observação atenta e análise rigorosa de textos;
- 3) a leitura e revisão dos próprios textos e dos colegas;
- 4) atividades pontuais sobre o uso de unidades linguísticas peculiares aos gêneros estudados;
- e 5) atividades de produção textual, com características temáticas, estilísticas e composicionais próprias do gênero.

Os princípios que nortearam a ação pedagógica da pesquisadora foram: a) valorização dos conhecimentos prévios dos alunos; b) adequação no nível de desenvolvimento dos alunos; c) conteúdos significativos; d) criação de desafios e de zonas proximais de desenvolvimento; e) criação de atitudes favoráveis relativamente à aprendizagem e f) formação do senso crítico dos alunos, tornando-os consciente das condições de produção e recepção de cada enunciação.

Sintetizamos, no quadro que se encontra em anexo, os registros mais relevantes do diário da professora-pesquisadora relacionadas ao desenvolvimento da SD. Tais registros são relevantes na medida em que se trata de uma pesquisa-ação e sinalizam percepções e decisões tomadas pela professora-pesquisadora ao longo do trabalho. Nos voltaremos a elas em nossas análises sempre que seja relevante.

Depois de trabalhada a SD, observando e comparando as produções iniciais e finais das cartas de solicitação realizada pelos alunos, foram re-avaliados os objetivos propostos no início do trabalho, com o olhar voltado aos resultados obtidos no decorrer de todo o desenvolvimento da Sequência Didática.

Um dos objetivos lançados era dar competência aos alunos de, ao término do estudo dos módulos, terem o domínio dos vários aspectos ensináveis acerca do gênero explorado, de maneira que pudessem escrever um exemplar dele e soubessem utilizá-lo quando houvesse necessidade e com isso verificar as potencialidades da sequência.

Havia sido constatado na produção inicial que muitos alunos reconheciam e identificavam o gênero em questão (Carta de Solicitação), mas sem se deter à estrutura e a outras características deste, pois não haviam feito em estudo sistemático do conteúdo.

Podemos inferir, portanto, que o grupo de alunos, de forma geral, possuía capacidade de linguagem de ação e discursiva (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993), pois eram capazes de relacionar e adaptar o gênero proposto ao contexto e a modelos discursivos anteriores. O diagnóstico inicial indicava que faltava desenvolver, junto a esse grupo de alunos, capacidade linguístico-discursiva (DOLZ, PASQUIER e BRONCKART, 1993).

Os estudos teóricos que sustentam esta pesquisa autorizavam-nos esperar que os alunos produzissem um discurso argumentativo, mesmo que nunca tivessem passado por um ensino formal da sequência argumentativa.

É possível constatar este fato ao observar as produções iniciais das crianças, já com elementos que apontam para esse conhecimento, conforme é possível observar nos fragmentos das produções realizadas na etapa de diagnóstico (**Anexo 3 – Avaliação Diagnóstica**).

Podemos observar que algumas dessas produções têm a estrutura mínima para que seja considerado texto argumentativo: há tomada de posição e uma justificativa fundamentada em argumentos (SOUZA, 2003), embora a produção da maioria dos alunos apresente-se com argumentos fracos e sem justificativa.

A inserção de justificativas e da justificativa da justificativa, segundo Toulmin (1958) é considerado elemento fundamental na argumentação, assim como também a negociação. As ocorrências podem ser visualizadas no seguinte quadro:

Alunos	Inserção de argumento	Inserção de justificativa	Inserção de justificativa da justificativa	Negociação
Aluno 1	Para nós descobrirmos coisas novas fazer pesquisas e aprender	Porque tantas gente que não tem condições de fazer um curso	∅	∅
Aluno 2	Para que de vez enquanto aver algo diferente para fazer	...vários alunos gostam da internet e com tudo isso fazer com que eles se interessam pela atividade e aprendão com facilidade e a bagunça pare um pouco	E com isso melhorar o nosso rendimento escolar.	∅
Aluno 3	Para nós saímos para fora mais vezes....	....para agente aprender mexer na internete.	∅	∅
Aluno 4	Para todo mundo distrair a cabeça ...	...para todo mundo aprender um monte de coisas	∅	∅
Aluno 5	..eu queria muito que a senhora pudesse fazer uma sala de informática, porque nós precisamos muito.	∅	∅	∅
Aluno 6	...porque agente só fica numa sala só	∅	∅	∅
Aluno 7	...para estudar mais e aprender	∅	∅	∅
Aluno 8	..porque a gente tem muito pouco aula para irmos para fora.....	∅	∅	∅
Aluno 9	....para nós não só ficar dentro da sala de aula....	..para eu, e meus colegas aprender um pouco mais do que nos sabemos.	∅	∅
Aluno 10	...para que nos alunos temos aulas diferenciadas aulas praticas aula legais..	...onde podemos aprender de outra maneira...	∅	...se me considerar o meu piodido a senhora não saira perdendo.
Aluno 11	...se você fizesse algum alunos até poderiam escrever melhor....	∅	∅	∅
Aluno 12	..para a gente aprender a mexer em computadores e fazer um coisa diferente ....	...todas as Escolas tem computadores menos Essa...	....se a senhora puder fazer isso eu fico muito grata e também a gente via aprender mais agente vai melhorar as letras etc	∅
Aluno 13	..para nós usamos uma vez por semana.	∅	∅	∅
Aluno 14	...para nós apreder mais ...para tira nossa dificuldade...	∅	∅	∅
Aluno 15	.....os alunos que estão indo ruim possam melhorar, ficando mais informados e se desempenharem ficando ainda melhores.	∅	∅	∅
Aluno 16	...porque a sala de informática nos ajuda a nos atualizarmos mais, além de ser uma coisa diferente e interessante para todos os alunos...	Nela poderíamos , até fazer os trabalhos da escola, as lições de casa, que é para fazer na internet...	∅	∅
Aluno 17	...porque nós deveríamos pesquisalos augumas coisas importantes...digitar texto, saber o significados das palavras...	∅	∅	∅
Aluno 18	...para nós alunos fazer alguma coisa diferente...	∅	∅	∅

Quadro 1: Ocorrência da Estrutura da Argumentação

Segundo (LEAL et al., 2006, p.91) “ao inserir tanto a justificativa quanto a justificativa da justificativa, o escritor age orientado por representações sobre os interlocutores e a situação de interação”.

Ao deparar-nos com o aparecimento desse recurso argumentativo nas produções dos alunos, levantamos a hipótese de que os alunos elaborariam justificativas para o pedido porque estavam inseridos em uma real situação de produção e não diante da ficcionalização de uma situação criada artificialmente e exclusivamente para o exercício de produção, o que é característico das atividades escolares.

O tema fazia parte do repertório do mundo vivido e por isso puderam elencar as justificativas que apoiariam o pedido; o interlocutor estava situado, o que possibilitou uma antecipação das justificativas que fariam apelo.

Como é possível constatar, as produções seguem, formalmente, a estrutura de uma carta – com saudação, mensagem e fecho. Trata-se de produção de um discurso argumentativo *mais simples*, em processo de descoberta e construção do conhecimento, caracterizado por repetições, inadequações linguísticas e uso de argumentos ainda em fase de elaboração.

Observa-se nas cartas, um texto bem próximo ao gênero carta pessoal, como era esperado, pois este faz parte do repertório da criança, quando esta começa a escrever para o Papai Noel, Coelho da Páscoa, Dia das Mães, Dia do Pai, etc.

O discurso interativo, citado por Bronckart (2005), implicando e instaurando o destinatário **você**, está presente na produção de quase todos os textos, assim como também a tomada de vozes dos colegas, a fim de dar suporte ao seu posicionamento (**nós** alunos, **nós** descobrimos). Com isso, constrói-se um discurso polifônico, evidenciando o conhecimento por parte dos alunos de uma das características da argumentação.

A estratégia de argumentar em nome de um coletivo, com a utilização do **nós**, aparece na maioria das produções e sinaliza o reconhecimento do valor social do texto produzido – a Carta de Solicitação – que parece necessitar um sujeito coletivo **nós**. Apenas um dos alunos (aluno 7) não implica um sujeito do dizer.

Passemos ao quadro que nos mostra a interatividade das produções dos alunos na elaboração da Carta de Solicitação:

Alunos	Marcadores do Discurso Interativo
Aluno 1	Você, nós
Aluno 2	Nós do 6º. Ano F, cara diretora
Aluno 3	Nós, a gente
Aluno 4	Dona, eu, senhora
Aluno 5	Senhora, nós, eu
Aluno 6	Você, a gente
Aluno 7	∅
Aluno 8	Eu, você
Aluno 9	Eu,nós
Aluno 10	Eu, nós, senhora
Aluno 11	Eu, você, senhora
Aluno 12	Senhorita, eu, senhora
Aluno 13	Senhora, eu,você, nós
Aluno 14	Nós
Aluno 15	Eu, senhora
Aluno 16	Dona, senhora, eu, nos
Aluno 17	Dona, eu, nós, te
Aluno 18	Dona, eu, nós

Quadro 2: Presença do Discurso Interativo

Os mecanismos enunciativos, advindos do quadro teórico de Bronckart (2005), ficam evidenciados nas produções textuais como *modalização pragmática* ao atribuir ações à diretora e também como *modalização lógica*, colocando a sua opinião, junto com seus colegas.

Nas produções, houve pouca *modalização deôntica* apoiada em valores, regras e opiniões do mundo social e muita *modalização apreciativa* que se refere a avaliações feitas com critérios subjetivos afetivos ou morais. (BRONCKART, 2005)

No quadro que se segue, sintetizamos e apresentamos as unidades linguísticas identificadas nos textos, relativas aos mecanismos enunciativos e às modalizações que demonstram o posicionamento dos alunos diante daquilo que argumentam.

Alunos	Modalização Lógica	Modalização Pragmática	Modalização Deôntica	Modalização Appreciativa
Aluno 1	∅	Se você poder fazer essa solicitação nós agradeceremos, nós queríamos que você fizece)	∅	Para nós descobrimos coisas novas e fazer pesquisas
Aluno 2	∅	∅	∅	Para que de vez enquando aver algo diferente para fazer porque.....melhorar o rendimento escolar...eles gostam de internet...que eles se interessam pela atividade e aprendão com facilidade e a bagunça pare um pouco
Aluno 3	∅	∅	∅	...para nós saímos para fora mais vezes por semana, para agente aprender mexer na internete..
Aluna 4	∅....	∅	∅	De informática é muito importante porque para todo mundo disstrair a cabeça é para todo mundo aprender um monte di coisas..e isso é muito bom
Aluno 5	...eu acho que merecemos muito	Se a senhora nos ajudar vai ser um honra, porque a senhora é muito legal e eu sei que a senhora vai conseguir.	∅	∅
Aluno 6	∅	..sabemos que ..você pode fazer isso pra gente	∅	...agente presiza de uma sala de informática...porque agente só fica numa sala só.
Aluno 7	∅	∅	∅	.....para estudar mais e abrender
Aluno 8	∅	Se dece para você colocar eu agradeço.	∅	...porque a gente tem muito pouco tempo aula para irmos fora...
Aluno 9	...eu acho importante para eu, e meus colegas aprender um pouco mais do que sabemos	∅	∅	∅
Aluno 10	∅	...pofesora – se me considerar o meu piodido a senhora não saira perdendo.	∅	Para que nos alunos temos aulas diferenciadas aulas praticas aula legais onde podemos aprender de outra maneira...
Aluno 11	∅	...se porumacaso se você fizesse algum alunos poderiam escrever melhor pensa bem quantas pessoas iam gosta.	∅	∅
Aluno 12	∅	..se a senhora puder fazer isso eu fico muito grata e também a gente vai aprender mais a gente vai melhorar as letras etc.	∅	...eu queria que a senhorita fazia uma sala de Informática para a gente aprender a mexer em computadores e fazer alguma coisa diferente...
Aluno 13	∅	∅	∅	..para nós usamos uma vez por semana.
Aluno 14	∅	∅	∅	..para nós apreder ..para tira nossa dificuldades...
Aluno 15	∅	...queria pedir a senhora que pensasse na ideia de construir.... Pois pense que a construindo.....	∅	....os alunos que estão ruim possam melhorar, ficando mais informados e se desempenharem ficando ainda melhores.
Aluno 16	.....além de ser uma coisa diferente e interessante para todos os alunos, eu creio	∅	∅	A sala de informática poderia ser feita para as salas irem uma vez por semana, acompanhadas por um professor.
Aluno 17	∅	∅	∅	..porque é muito importante uma sala de informática para nós porque nós deveríamos pesquisalos augumas coisas....
Aluno 18	∅	...si você fazer vai ser crata por mim.	∅	...para nós fazer alguma coisa diferente...é muito importante para nós...

Quadro 3: Os Mecanismos Enunciativos – Modalizações

Segundo Bronckart (2005), a modalização é vista como as marcas do posicionamento do sujeito nos enunciados e as relações que estabelece com seu interlocutor. São avaliações como julgamentos, opiniões e sentimentos do sujeito acerca do tema. Para o autor, as modalizações favorecem a interação leitor-texto e ainda fornecem informações para a interpretação do

conteúdo temático. Vale destacar que o aluno 10, na hora de atribuir responsabilidade de ação para sua destinatária, que era a diretora, o fez para a professora, talvez pela prática de escrever sempre a esta, ou seja, está acostumado que ela seja a sua leitora, sua interlocutora.

As unidades linguísticas mais recorrentes nas produções que evidenciam as modalizações dos alunos são os adjetivos e a utilização de alguns verbos (poder, parecer, aparecer...). Nas produções houve a predominância da modalização apreciativa, em que os alunos colocaram as opiniões de maneira mais subjetiva, cada qual a seu modo e também da pragmática, onde atribuíam responsabilidade de ação para a diretora.

Os mecanismos de textualização, responsáveis pela progressão do discurso, como a conexão, explicado por Bronckart (2005), estão presentes na forma de conjunções principalmente coordenativas. Observa-se a utilização de alguns organizadores textuais como forma de ajudar a estabelecer a relação semântica entre posição, argumento e conclusão.

Ao analisarmos as produções dos alunos 4 e 6, podemos constatar que a interpretação está comprometida, uma vez que estes não fazem uso de organizadores textuais. Sintetizamos, no seguinte quadro, quais mecanismos foram utilizados pelos alunos na organização de suas produções:

Alunos	Conjunções Coordenativas	Conjunções Subordinativas
Aluna 1	e, porque	para, si,
Aluno 2	e, porque	para que
Aluno 3	ø	para
Aluno 4	Porque, e	para
Aluno 5	Porque, e	si
Aluno 6	porque	ø
Aluno 7	e	para
Aluno 8	Porque	ø
Aluno 9	E,mas	Para
Aluno 10	ø	Para
Aluno 11	E,	Si
Aluno 12	E,	Para, mas, si
Aluno 13	ø	Para
Aluno 14	Porque, e	Para que
Aluno 15	E	Pois
Aluno 16	Porque, e	Além de
Aluno 17	Porque	então
Aluno 18	E	si

Quadro 4: Mecanismos de Textualização

Vale ressaltar que há, nas produções, a predominância de três tipos de organizadores textuais: é, porque, para. O organizador “porque” liga os argumentos à tomada de posição e serve para introduzir a justificção. A subordinativa “para” foi muito usada, pois serviu para indicar qual seria a finalidade da sala de informática que estavam solicitando. Já a coordenada “e” foi empregada para adicionar palavras e enunciados que desempenham a função de argumentos.

Notamos que em todas as produções há repetição de palavras, o que evidencia desconhecimento dos alunos sobre formas anafóricas que poderiam ser utilizadas para evitar repetições desnecessárias. Portanto, uma capacidade linguístico-discursiva que precisará ainda ser melhor trabalhada com o grupo de alunos refere-se à utilização de mecanismos de coesão nominal por meio de anáforas pronominais (retomada de um enunciado ou palavra por pronomes) e anáforas nominais (construídas pela repetição do antecedente ou pela substituição de palavras). A seguir, sintetizamos os mecanismos de coesão utilizados pelos alunos nas produções:

Alunos	Anáforas Pronominais Retomada por pronome	Anáforas Nominais Repetição do Antecedente	Anáforas Nominais Substituição de palavras
Aluno 1	∅	<u>Nós</u> queríamos que você fizece uma sala de informática para <u>nós alunos</u>	∅
Aluno 2	Alunos- <u>eles</u> se interessam. (retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 3	∅	<u>Nós</u> precisamos....para <u>nós</u> saímos...	...para <u>nós</u> saímos ....para <u>agente</u> aprender
Aluno 4	Alunos – <u>todo mundo</u> disstrair a cabeça (retomada por anáfora pronominal) Mais essa sala vai ser upoucado di coisas – <u>isso</u> fai ser muito bom. (retomada do enunciado inteiro por anáfora pronominal)	..para <u>todo mundo</u> disstrair a cabeça é para <u>todo o mundo</u> (repetição do antecedente)	∅
Aluno 5	∅	.. <u>nóis</u> precisamos ir um pouquinho mais além do que <u>nóis</u> já fomos, e porque também eu acho que <u>nóis</u> merecemos muito. Se a <u>senhora</u> nos ajudar....porque a <u>senhora</u>....e eu sei que a senhora....	∅
Aluno 6	Providenciar sala de informatica- sabemos que você pode fazer <u>isso</u> pra	Porque <u>agente</u> só fica numa sala.....quiretoura <u>agente</u> gosta..... <u>agente</u> sabemos	∅

	gente. (retomada do enunciado inteiro por anáfora pronominal)		
Aluno 7	∅	....pesquisar no <u>computador</u> e para nós mexer no <u>computador</u> ...	∅
Aluno 8	∅	∅	∅
Aluno 9	<u>Para mim e pros meus colegas-</u> para nós (retomada por anáfora pronominal)	...mecher na sala de informática, <u>eu</u> acho importante para <u>eu</u>	∅
Aluno 10	Para que nos alunos temos <u>aulas</u> praticas <u>aula</u> legais.... <u>onde</u> podemos aprender (retomada por anáfora pronominal)	Para que nos alunos temos <u>aulas</u> diferenciadas <u>aulas</u> praticas <u>aula</u> legais...	∅
Aluno 11	∅	....falar é sobre a <u>sala de informática</u> . Se a senhora poder fazer uma <u>sala de informática</u>...	...algum <u>alunos</u> até poderiam...quantas <u>pessoas</u> iam gosta.
Aluno 12	...eu queria que a senhora fazia uma sala de informática...se a senhora puder fazer <u>isso</u> (retomada do enunciado inteiro por anáfora pronominal)	...mexer em <u>computadores</u> ...todas as Escolas tem <u>computadores</u> ... <u>a gente</u> vai aprender... <u>a gente</u> vai melhorar..	∅
Aluno 13	∅	∅	∅
Aluno 14	∅	∅	∅
Aluno 15	...na ideia de construir uma <u>sala de informática</u> - pois pense que <u>a</u> construindo.... (retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 16	∅	...que faça uma <u>sala de informática</u> ...porque a <u>sala de informática</u> .	∅
Aluno 17	∅	...para <u>nós</u> porque <u>nós</u> deveríamos....	∅
Aluno 18	∅	<u>Sala de informática</u> para <u>nós</u> alunos fazer...e a <u>sala de informática</u> é muito importante para <u>nós</u> .	∅

Quadro 5: Mecanismos de Coesão Nominal

As cartas de solicitação produzidas também apresentam predomínio do registro informal e de oralidade, em que os alunos trataram a diretora como “você”, colocando, também outros sintagmas característicos como “oi”, “beijos”, transferência da carta pessoal. Há também “de fulano para mengano”, o que caracteriza o gênero bilhete, nota, cartão de aniversário, de presente (aluno 3) etc,. Outra transferência da carta pessoal é o signo “querida” diretora reproduzido pelo aluno 9. A produção do aluno 11 é cheia de adjetivos para com a diretora (eu acho você bonita, elegante, educada, sincera e brava) e, além disso, há mescla dos dois registros, ora tratando sua destinatária como senhora ora como você, fato que também ocorre com o aluno 13.

O seguinte quadro sintetiza os principais elementos utilizados pelos alunos e característicos da informalidade e da oralidade:

Alunos	Ortografia	Registro Informal	Concordância verbal	Conjugação Verbal	Concordância Nominal	Pontuação	Acentuação
Aluno 1	Fizece, pesquisas, curço	Oi, você (registro informal)	ø	Se pode poder	Tantas gente,	Para nós descobriremos coisas novas fazer pesquisa e aprender	Ø
Aluno 2	Aver, enquanto	Ele usa um registro mais formal "cara"	ø	....Fazer com que eles se interessam pela atividade e aprendão	ø	...solicitamos uma Sala de Informática para que de vez enquanto aver algo diferente para fazer e com isso melhorar o nosso rendimento escolar porque	Varios, informatica
Aluno 3	Agente, internete, pesso	De: Para: (registro informal)	ø	...para nós saimos	ø	ø	informatica
Aluno 4	i, disstrair, di, poucado, qui	Dona, senhora (registro formal)	ø	ø	ø	Dona XXX eu i os alunos	Ø
Aluno 5	nóis	Senhora (registro formal)	ø	ø	ø	ø	Alem
Aluno 6	Diretoura, presiza, agente, entendeste	Você (registro informal)	Agente sabemos	ø	ø	Diretoura XXX agente presiza	informatica
Aluno 7	Auguma, tividade, abrender	ø	ø	ø	ø	ø	Informatica, nos
Aluno 8	Imformática, se dece	ø	ø	ø	....muito pouco aula	ø	imformatica
Aluno 9	Mecher, pros	Querida diretora (registro informal)	ø	ø	ø	....para nós não só ficar dentro da sala de aula mas sair para mecher....	Informatica, nos
Aluno 10	Pofesora, piodido	Senhora (registro formal)	ø	Para que nos alunos temos aulas diferenciadas...	....aula legais...	...temos aulas diferenciadas aulas praticas aula legais onde podemos...	Informatica, praticas
Aluno 11	Porumacaso, agradeço	Você, senhora (registro mesclado)	ø	..pensa bem quantas pessoas iam gosta....se a senhora poder fazer....	....algum alunos...	..algum alunos poderiam escrever melhor pensa bem....	Informática
Aluno 12	ø	Senhorita, senhora (registro formal)	...todas as escolas tem computadores...	..eu queria que a senhorita fazia uma sala...	ø	...a gente aprender a mexer em computadores	ø

						e fazer uma coisa diferente todas as escolas tem..	
Aluno 13	fezessi	Senhora, você (registro mesclado)	∅	..para nós usamos uma vez por semana.	∅	....que você fezessi uma sala de informática para nós usamos...	informatica
Aluno 14	Apreder, apreda	∅	∅	..para tira nossa dificuldades....	..nossa dificuldades...	...uma sala de informática para nós apreder mais porque para que veja....	informatica
Aluno 15	∅	Senhora (registro formal)	∅	∅	∅	Senhora diretora eu aluna do 6°. Ano F queria pedir...	Idéia
Aluna 16	∅	Dona, senhora (registro formal)	...para os alunos que não tem...	∅	∅	...que faça uma sala de informática. Porque a sala de informática...	∅
Aluno 17	Augumas	Dona (registro formal)	∅	∅	...saber o significados....	Dona XXX eu gostaria de pedir.....	∅
Aluno 18	Presisando, crata	Dona (registro formal)	∅	Ta presisando	∅	DonaXXX eu gostaria...	∅

Quadro 6: Aspectos relacionados à informalidade e oralidade

Tendo em vista estas produções, podemos visualizar na tabela 1, fruto da quantificação de dados, os critérios que foram avaliados, para que possamos fazer uma comparação entre a avaliação diagnóstica e a final, após o trabalho com a Sequência Didática:

CRITÉRIOS	DESCRITORES CARTA DE SOLICITAÇÃO	ESCRITA INICIAL TOTAL:18 ALUNOS
1) ADEQUAÇÃO AO TEMA	Está de acordo com o tema proposto	18
2) ADEQUAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	A carta apresenta:	3
	a) Local e data?	
	b) Identificação do destinatário?	18
	c) Vocativo: uso de pronomes de tratamento específicos?	9
	d) Corpo do texto: a carta propriamente dita, com argumentos e justificativas?	18
	e) Despedida?	12
	f) Assinatura?	17
3) ADEQUAÇÃO AO ESTILO	A carta apresenta:	18(pelo menos um argumento)
	a) Inserção de argumento?	
	b) Inserção de justificativa?	8
	c) Inserção da justificativa da justificativa?	2
	d) Negociação?	1

e) Utiliza uma linguagem mais formal apropriada a carta de solicitação?	6
f) Utiliza adequadamente a pontuação?	4
g) Apresenta anáforas Pronominais? (Retomada por pronome)	7
h) Apresenta anáforas Nominais? (Repetição do Antecedente)	13
i) Apresenta anáforas Nominais? (Substituição de palavras)	2
j) Utiliza conectores coordenantes?	15
k) Utiliza conectores subordinantes?	16
l) Está sem problemas de ortografia?	3
m) Conjuga os verbos adequadamente?	9
n) Faz a concordância verbal?	15
o) Faz a concordância nominal?	12
p) Apresenta modalização lógica?	2
q) Apresenta modalização pragmática?	9
r) Apresenta modalização deôntica?	0
s) Apresenta modalização apreciativa?	15

TABELA 1 – Resultados da avaliação diagnóstica

Observa-se, na tabela, que na produção inicial, dos **dezoito** alunos que participaram quanto à estrutura do gênero, **três** colocaram data, **doze** se despediram e apenas **nove** usaram um vocativo mais formal. Quanto ao tema, nenhum aluno fugiu do assunto, talvez porque este já tinha sido discutido antes e fazia parte do universo deles.

Com relação ao estilo, os elementos que apresentaram mais problemas foram: apenas **seis** alunos usaram uma linguagem mais formal; **quatro** utilizaram os sinais de pontuação de maneira adequada; apenas **dois** utilizaram diferentes palavras para evitar a repetição; quase todos usaram conectores e **três** não apresentaram problemas com ortografia. No que diz respeito a este último, a maior parte dos erros cometidos deve-se a uma interferência da língua falada na língua escrita (oralidade).

Quanto à segmentação do texto, em muitas produções, nota-se a ausência total de pontuação e ausência de vírgulas para indicar a enumeração dos argumentos.

No plano da sintaxe, as seguintes dificuldades aparecem mais frequentemente nos textos dos alunos: utilização de frases incompletas; falta de variedade na construção das frases e utilização de coordenação mais que subordinação.

Colocando o foco no discurso argumentativo, mais da metade dos alunos conseguiram reproduzir, o que prova que é necessário introduzir desde cedo gêneros discursivos do grupo do argumentar, pois a criança, mesmo que inconsciente sabe realizar, logo que negocia,

argumenta com os pais, colegas e professores sobre vários tópicos, sabendo defender sua opinião. Os alunos conseguiram elencar sustentações para justificar o pedido.

Schneuwly (2004) defende a importância de se começar a escrever gêneros “considerados difíceis”, que normalmente deixa-se para os últimos anos do ensino fundamental, sendo que a emergência dos gêneros secundários nas crianças não é o ponto de chegada, mas o ponto de partida de um longo processo de reestruturação que, com o tempo, vai produzir uma revolução em suas capacidades languageiras.

Esse dado sugere que o trabalho com a linguagem de forma mais significativa (quando se considera o sujeito, o contexto de produção e a intencionalidade), possibilita o desenvolvimento da argumentação, mesmo quando esta não é, necessariamente, objeto de trabalho do professor.

Bronckart (2005) diz que o tema constitui um dos principais elementos para propiciar a produção de textos de opinião, deve ser aceitável socialmente, instigar debates e desacordos, ser significativo e possibilitar soluções de problemas vivenciados pelos alunos.

Podemos levantar também, os pontos positivos, com respeito à conjugação verbal, concordância verbal e nominal, em que mais da metade dos alunos conseguiram desenvolver muito bem.

Foram encontrados índices que marcam uma tendência à negociação, por exemplo, o uso de tempos verbais como o futuro do pretérito e pretérito imperfeito que funcionam como modalizadores dos pedidos (aluno 11 - ...alguns alunos até poderiam escrever melhor...; aluno 16 - ...A sala de informática poderia ser feita...Nela poderíamos....; aluno 17- Dona XXX eu gostaria...., nós deveríamos pesquisá-los....)

Este fato deve-se a outras produções que foram trabalhadas com os alunos, antes mesmo da Sequência Didática com a carta de solicitação, sendo que a professora pesquisadora sempre esteve preocupada com estes quesitos, além das condições de produção.

Na produção de um texto, os componentes gramaticais, lexicais e ortográficos também devem ser analisados. Assim, os aprendizes tomam consciência das características dos comportamentos languageiros. Essas atividades contribuirão para desenvolver a reflexão e a cultura, pois os alunos constroem referenciais culturais comuns, compartilhados, sobre a escrita e a textualidade, sobre a estrutura e o funcionamento da língua e, sobretudo, sobre a relação que a língua mantém com a cultura. (DOLZ, DECÂNDIO E GAGNON, 2010, P. 16)

3.2. Retomado os módulos.

A Sequência Didática trabalhada em nosso contexto favoreceu determinadas práticas cotidianas de sala de aula, que normalmente, quando descontextualizadas, não faziam sentido para os alunos. Contextualizadas, passaram a fazer sentido, como, por exemplo, a formulação de atividades mais estruturais, a fim de preencher as lacunas existentes, para que no final do trabalho, além de saber o papel social que uma carta de solicitação apresenta os alunos também soubessem a importância de adaptar a linguagem para os mais diversos contextos, as mais diversas situações comunicativas.

Os resultados obtidos com esses módulos sinalizam que, para ensinar a estrutura da carta de solicitação, em primeiro lugar pode ser feita uma comparação entre a carta pessoal e o gênero proposto, pois quase todos os alunos apresentaram na avaliação diagnóstica características da carta pessoal. Depois, pode-se partir para o estudo de cada elemento que compõe a carta, com o objetivo de que observem que a estrutura deste gênero é sempre a mesma.

Também discutimos a questão dos argumentos e das justificativas, a fim de que pudessem colocar maior número de argumentos, apoiados em justificativas plausíveis, com o intuito de convencer a diretora sobre a importância da sala de informática, como também, a negociação, recurso argumentativo que já tinha sido abarcado por algum deles.

A seguir, apresentamos alguns excertos dos diários reflexivos dos alunos, que sinalizam algumas dificuldades encontradas:

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluna: legal e divertida

2)Conseguiu fazer?

Aluna: Sim

3) Teve dificuldade?

Aluna: Sim como poderia escrever presado senhor.

DIÁRIO DA ALUNA 11: A.C.O.S.

16/08/2011

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluno: Maravilhosa porque alem de aprendermos solicitamos uma sala de informática

2)Conseguiu fazer?

Aluno: Sim mas com um pouco de dificuldade na escrita

3) Teve dificuldade?

Aluno: Sim em algumas palavras na ortografia

DIÁRIO DO ALUNO 2: A.J.S.

16/08/2011

Os registros dos diários dos alunos foram fonte de informação sobre o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos e auxiliavam a professora-pesquisadora na tomada de decisão sobre como poderia mediar o aprendizado. Além disso, os diários dos alunos contribuíram para a “auto-regulação” e consciência sobre o próprio desenvolvimento. Nos excertos anteriores, o fato de os alunos expressarem desconhecimento sobre ortografia indicia a necessidade de trabalho com o dicionário, por exemplo.

Partindo para o estilo da carta, foi trabalhada a linguagem formal, onde se iniciou uma discussão de que a oralidade não caberia nesta situação, como nas cartas pessoais, devido ao distanciamento que se tem com o destinatário, assim como também, em respeito ao cargo ocupado por este. Ficou notável, nesta oficina, que os alunos souberam diferenciar uma da outra e compreenderam os fatores que estão em jogo na situação de produção.

Quando Marcuschi (2008) afirma que os gêneros limitam nossa ação na escrita, ele está se referindo à limitação imposta pela combinação de locutor, interlocutor e situação conversacional. Esses elementos ditam as regras de quais elementos textuais são mais adequados aquele contexto, aquela situação comunicativa. Dito de outro modo:

Os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres, nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas. (MARCUSCHI, 2008, P.25)

A função social dos gêneros foi sendo compreendida ao longo do processo pelos alunos, como é possível identificar nos seguintes excertos:

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluno: Eu achei ótima porque não conhecia todos os tipos de cartas. Estamos aprendendo a distinguir outros tipos de cartas

2)Conseguiu fazer?

Aluno: Mais ou menos

3) Teve dificuldade?

Aluno: Um pouco em compreender as diferenças.

DIÁRIO DO ALUNO 2: A.J.S

26/08/2011

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluna: Eu achei muito bom porque aprendi um pouco mais como escrever uma carta. Eu gostei muito porque achei que a carta era de um jeito e era de outro. Eu aprendi que tem um monte de carta e tem uma que serve para a gente se defender.

2)Conseguiu fazer?

Aluna: Sim eu consegui quando a gente aprende depois é facil

3) Teve dificuldade?

Aluna: Não

DIÁRIO DA ALUNO 12: H.C.

26/08/2011

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluna: Achei interessante, porque nos ensina a saber se defender quando cidadãos, e também formas de solicitação que podemos usar, e cada uma delas é para uma coisa.

2)Conseguiu fazer?

Aluna: Sim.

3) Teve dificuldade?

Aluna: Não

DIÁRIO DA ALUNO 16: L.C.S.

02/09/2011

1)O que você achou da atividade dessa semana?

Aluna: Eu achei muito bom porque eu tirei as minhas duvidas.

2)Conseguiu fazer?

Aluna: Sim.

3) Teve dificuldade?

Aluna: Tive

4)Qual?

Eu estava com duvida quem era o destinatário e o remetente.

OBS: E observei que uma carta de amizade e a carta e solicitação são diferentes uma da outra.

DIÁRIO DA ALUNO 12: J.L.M.S.

16/08/2011

O processo de tomar consciência sobre as dificuldades enfrentadas foi fundamental, no contexto pesquisado, para que os alunos pudessem compreender aspectos de suas produções.

No caso da pontuação, por exemplo, foram distribuídas aos alunos várias produções sem os devidos sinais gráficos, fato que foi percebido por eles, causando-lhes estranheza, e após a explicação detalhada do assunto, solicitou-se que os discentes assim os encaixassem no texto.

Outro aspecto bastante recorrente nas produções e objeto de análise dos próprios alunos foi à repetição de palavra. Trabalhamos um texto no qual se repetia muito algumas palavras, o que causou certo desconforto neles, e enfim, perceberam o quanto é importante um texto “limpo”, onde os signos podem ser substituídos por outros substantivos ou pronomes, ou simplesmente ocultá-lo, e a importância de se consultar um dicionário.

Os conectores foram trabalhados distribuindo a eles textos sem as suas devidas colocações e, após a exploração de muitos, os alunos os organizaram na escrita, percebendo o

sentido que dão ao texto, estabelecendo ideia de conclusão, explicação, condição, etc. e a importância deles em sua progressão.

As inadequações ortográficas, muito praticadas pelos alunos, foram trabalhadas apanhando todos os equívocos cometidos na avaliação diagnóstica e colocando-os na lousa.

Conforme registrado no diário da professora-pesquisadora, “deu duas lousas lotadas”!.

O fato mais curioso foi que eles próprios iam identificando os seus próprios erros e dizendo, em muitos casos, a maneira correta de como se escrevia. Foi uma atividade extremamente prazerosa para os alunos, em que se percebia no rosto de cada um, certo alívio em escrever corretamente. E esta atividade serviu de exemplo para outros professores, de diversas matérias, que passaram a ter a mesma prática.

Vejamos, novamente, alguns excertos dos diários dos alunos.

1)O que você achou da atividade dessa semana?
Aluna: Muito legal e também eu achei isso porque eu reconheci os meus erros que a professora passou na lousa
2)Conseguiu fazer?
Aluna: Não
3) Teve dificuldade?
Aluna: Não
DIÁRIO DA ALUNA 18: L.M.L.
09/09/2011

1)O que você achou da atividade dessa semana?
Aluno: Eu achei interessante porque eu aprendi a falar a língua padrão
2)Conseguiu fazer?
Aluno: Sim.
3) Teve dificuldade?
Aluno: Não.
DIÁRIO DA ALUNA 9: D.S.S.
09/09/2011

De posse de suas produções iniciais, os alunos revisaram os seus textos, no sentido de melhorá-los o máximo que lhes fosse possível: corrigiram erros, reescreveram trechos, reorganizaram os enunciados, redefiniram parágrafos, acrescentaram dados, mudaram linhas de argumentação, enfim, tudo o que lhes parecesse ser necessário realizar para tornar o seu texto mais adequado para o leitor e para a finalidade priorizada.

Antes da última produção final, pedimos aos alunos que corrigissem a carta do outro, com a finalidade de verificar se estes haviam aprendido as atividades ensinadas nos módulos e, também, foi uma maneira de se chegar a Zona de Desenvolvimento Proximal, proposta por Vygotsky (1989). Depois, a partir da correção feita por eles, a professora-pesquisadora

realizou sua avaliação, muitas vezes somente acrescentando algo, o que sinaliza que muitos já conseguiam identificar aspectos relacionados ao gênero Carta de Solicitação.

3.3. Análise qualitativa e quantitativa da produção final.

Com o término da Sequência Didática observamos nas produções finais dos alunos uma melhora significativa das dificuldades apresentadas pelos alunos na avaliação diagnóstica. As produções finais dos alunos (Anexo 4) evidenciam que estes reproduziram a estrutura da carta de maneira correta com local, data e despedida. Ficam evidenciados, aqui, avanços significativos com relação ao domínio do gênero, possibilitando identificar, além da norma culta da língua, a apropriação da estrutura composicional próprias do gênero carta de solicitação.

Observamos que os textos ficaram maiores, tendo em vista o aumento de argumentos, justificativas e justificativas da justificativa, lacuna presente na avaliação diagnóstica.

Segundo os autores Schneuwly e Dolz (2004), o aumento no número de palavras escritas e variação média dos organizadores textuais, já são indicadores da expansão da capacidade de linguagem. O seguinte quadro sintetiza a estrutura da argumentação dos alunos na produção final:

Alunos	Inserção argumento	Inserção de justificativa	Inserção de justificativa da justificativa	Negociação
Aluno 1	Para que nós, alunos, tenhamos acesso a internet ...Além disso a senhora poderá oferecer curso de informática...	...porque nas apostilas têm lições em que temos que pesquisar e muitos não têm computadores.	Diante disso, a escola terá mais recursos em aprendizagem e nós melhoraria no ensino.	∅
Aluno 2	...pois muitos alunos não têm dinheiro para pesquisar...	....e na postila está pedindo para estudar...	...por conta disto a maioria dos alunos tirão nota baixa.	Se a senhora atender o nosso pedido os alunos melhorarão as notas e a escola XXX terá o prazer de ganhar pelo sexto ano consecutivo o prêmio Nobel de melhor escola da região de Ibaté.
Aluno 3	...metade dos alunos não tem computadores em casa...	Peço-a, pois, com computadores poderemos fazer pesquisas escolares.... ... e a apostila	Com os computadores o rendimento escolar dos alunos irá melhorar.	∅

		pede que se faça trabalho mas não podemos fazer		
Aluno 4	Para que nós alunos tenhamos mais contato.	...pois poderemos, fazer pesquisa que são solicitadas pelas apostilas e fazer trabalhos também.	∅	∅
Aluno 5	... há várias pessoas que não tem computador com internet...	...além de eles poderem fazer pesquisas, pois nas apostilas pedem que pesquisamos....	...o rendimento dos alunos na escola irá melhorar....	∅
Aluno 6	Porque tem muito alunos que não tem computador em casa...	...as postilas pede que pesquisa e tem gente que tem mais não tem internet.	...tem pessoas que não tem dinheiro no momento que o professor pede atividade e precisa pagar prá melher no computador na lanhose .	∅
Aluno 7	...que a maioria de nós não tem computador em casa...	e a pessoa não tem dinheiro para ir ao lan housa para pesquisar o que a prof- manda.	O computador tambem serve para todos nós usar para nos aprender alguma coisas entrar na Internet e etc	∅
Aluno 8	...muitas pessoas não tem o computador inclusive, eu,...	...porque as apostila mandam que pesquisem...	...isso melhorará a escola XXX	∅
Aluno 9	...muitos aluno do 6º. Ano F não têm, computador em casa.	Peço-a pois no caderno do aluno se solicita muitas pesquisas...	∅	∅
Aluno 10	Peço-a por causa muitos alunos que não tem computador em casa...	...e também por causa da apostila de portugues pededen aos alunos que facão pesquisas na internete ...	...e muitos alunos são de baixa Renda não tem, dinheiro para pesquisar em outros lugares.	Prezada diretora caso atenda o nosso pedido, o rendimento escolar aumentara muito e isso trará ganhos a escola e aos demais. Diante do seu poder junto estado de São Paulo, a senhora terá condições de estudo e conhecimento para os alunos
Aluno 11	...nem todos nós temos computadores com internet.	Nós precisamos muito desta, porque nas apostilas estaduais têm varias coisa que temos que pesquisar..	∅	A senhora verá como o rendimento dos alunos melhorará. Isso será de grande valor para a escola.
Aluno 12	... há pessoas que não tem computador em casa.	...muitas vezes a apostila pede	Peço-a para que os alunos do XXX tenham uma boa aprendizagem e saibam mais	∅

		para pesquisar na internet alguma lições	sobre a internet.	
Aluno 13	Peço-a que quase todo mundo daqui da escola não tem computador e não tem muito dinheiro para ir em Lam house e para pesquisar as lição de português.	...para todos nós pesquisa para saber a lição difício para gente saber melhor.	∅	∅
Aluno 14	...muito alunos não tem computador em casa...	...para podemos fazer trabalhos e pesquisas que são solicitados pelos professores e pelas apostilas...	...com isso, a aprendizagem dos alunos melhorara.	∅
Aluno 15	...há várias pessoas que não tem computadores com internet.	...pois nas apostilas pedem que pesquisamos...	...o rendimento dos alunos na escola irá melhorar...	∅
Aluno 16	...porque muito deles não têm computadores em casa e não têm condições para pagar Lan House para estudar,...	...além disso as apostilas estaduais pedem para fazer pesquisas e muitas vezes alguns alunos não fazem por não terem condições.	Isso será de grande importância para a escola e logo perceberá a melhoria dos alunos.	Caso a senhora atenda o nosso pedido, renderemos mais no aproveitamento escolar e fizeremos os trabalhos das apostilas estaduais.
Aluno 17	...nem todos os alunos tem computador em casa, não tem vizinhos e não tem dinheiro para ir na Lan House.	...nas apostilas tem muitas coisas para pesquisar...	...o rendimento dos alunos na escola irá melhorar,	∅
Aluno 18	E e tem gente que não tem computador em casa e não tem dinheiro para fica 1h, 2h, 3h na Lan House.	...os alunos ia fazer pesquisa, porque nas apostilas de português e história, e também em outras materias.	Essa sala é muito importante para os alunos da minha sala e das outras, os alunos iam aprender muitas coisa	∅

Quadro 7: Ocorrência da Estrutura da Argumentação

Notamos o aumento da justificativa e da justificativa da justificativa, em que alguns alunos também consolidaram a parte de negociação com a diretora, traços que, segundo Bronckart (2005) evidenciam o amadurecimento do texto argumentativo.

O discurso interativo, citado por Bronckart (2005), implicando o destinatário **senhora**, está presente na produção de quase todos os textos. Aqui há um equilíbrio de posicionamento, pois, uma parte, se enuncia como **eu**, assumindo a responsabilidade enunciativa, e o restante como **nós**, implicando a voz do colega e do coletivo, tomando-a para dar suporte ao seu

posicionamento, enquanto outros se distanciam do discurso, referindo-se somente aos alunos, não se incluindo no contexto, como é possível observar no seguinte quadro sintético:

Alunos	Marcadores do Discurso Interativo
Aluno 1	Estimada, Senhora, nós, nosso
Aluno 2	Estimada, Senhora, nosso
Aluno 3	Prezada, nós
Aluno 4	Estimada, senhora, nós
Aluno 5	Prezada, senhora, eu, nós
Aluno 6	Prezada, eu
Aluno 7	Estimada, senhora, nós
Aluno 8	Prezada, eu,
Aluno 9	Estimada, eu
Aluno 10	Prezada, nosso
Aluno 11	Estimada, senhora, nós
Aluno 12	Prezada, eu
Aluno 13	Prezada, nós
Aluno 14	Estimada, nós
Aluno 15	Prezada, senhora, eu
Aluno 16	Estimada, senhora, nosso
Aluno 17	Prezada, senhora, eu
Aluno 18	Prezada, eu

Quadro 8: Presença do Discurso Interativo

O posicionamento dos alunos, seu ponto de vista, através das modalizações propostas por Bronckart (2005), principalmente aquelas apreciativas, também são melhor elaboradas na produção final dos alunos, conforme e possível observar no seguinte Quadro:

Alunos	Modalização Lógica	Modalização Pragmática	Modalização Deontica	Modalização Apreciativa
Aluno 1	Diante disso, a escola terá mais recursos em aprendizagem e nós melhoria no ensino.	Além disso a senhora poderá oferecer curso de informática especialmente para quem não têm conhecimento e as pessoas não têm dinheiro para ir todos os dias a lan house.	∅	Para que nós, alunos, tenhamos acesso a internet, porque nas apostilas têm lições em que temos que pesquisar e muitos não têm computadores.
Aluno 2	∅	Se a senhora atender o nosso pedido os alunos melhorarão as notas e a escola XXX terá o prazer de ganhar pelo sexto ano consecutivo o prêmio Nobel de melhor escola da região	∅	Peço-a, pois muitos alunos não têm dinheiro para pesquisar e na postila está pedindo para estudar, por conta disto a maioria dos alunos tirão nota baixa.

		de Ibaté.		
Aluno 3	Com os computadores o rendimento escolar dos alunos irá melhorar.	∅	∅	Prezada Diretora a metade dos alunos não tem computadores em casa, e a apostila pede que se faça trabalho mas não podemos fazer. Peço-a, pois, com computadores poderemos fazer pesquisas escolares.
Aluna 4		∅	∅	Peço-a, pois poderemos, fazer pesquisa que são solicitadas pelas apostilas e fazer trabalhos também.
Aluno 5	∅	∅	∅	Eu K.L.S.S., do 6º ano F, peço-a, saleendo, que nesta devida circunstância, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar, além de eles poderem fazer pesquisas, pois nas apostilas pedem que pesquisamos e há várias pessoas que não tem computador com internet.
Aluno 6	∅	∅	∅	Porque tem muito alunos que não tem computador em casa, as postilas pede que pesquisa e tem gente que tem mais não tem internet. ...tem pessoas que não tem dinheiro no momento que o professor pede atividade e precisa pagar prá melher no computador na lanhose.
Aluno 7	E poderia ter 2 professora para olhar nós fazer	∅	∅	que a maioria de nós não tem computador em casa e a pessoa não tem dinheiro para ir ao lan housa para pesquisar o que a prof- manda. O computador tambem serve para todos nós usar para nos aprender alguma coisas entrar na Internet e etc...
Aluno 8	∅	∅	∅	Peço-a, que coloque a sala, porque as apostila mandam que pesquisem, muitas pessoas não tem o computador inclusive, eu, .... ...isso melhorará a escola XXX.
Aluno 9	∅	∅	∅	Peço-a pois no caderno

				do aluno se solicita muitas pesquisas e muitos alunos do 6º. Ano F não têm, computador em casa.
Aluno 10	ø	Prezada diretora caso atenda o nosso pedido, o rendimento escolar aumentara muito e isso trará ganhos a escola e aos demais. Diante do seu poder junto estado de São Paulo, a senhora terá condições de estudo e conhecimento para os alunos.	ø	Peço-a por causa muitos alunos que não tem computador em casa e também por causa da apostila de portugues pededen aos alunos que fação pesquisas na internete e muitos alunos são de baixa Renda não te, dinheiro para pesquisar em outros lugares.
Aluno 11	ø	A senhora verá como o rendimento dos alunos melhorará. Isso será de grande valor para a escola.	ø	Nós precisamos muito desta, porque nas apostilas estaduais têm varias coisa que temos que pesquisar e nem todos nós temos computadores com internet.
Aluno 12	ø	Eu acredito que a senhora ira conseguir a sala de informatica assim, desde já, apresento o meu agradecimento,	ø	Peço-a para que os alunos do XXX tenham uma boa aprendizagem e saibam mais sobre a internet. Muitas vezes a apostila pede para pesquisar na internet alguma lições e há pessoas que não tem computador em casa.
Aluno 13	ø	ø	ø	Peço-a que quase todo mundo daqui da escola não tem computador e não tem muito dinheiro para ir em Lam house e para pesquisar as lição de português.
Aluno 14	ø	ø	ø	Peço-a para podemos fazer trabalhos e pesquisas que são solicitados pelos professores e pelas apostilas já que muito alunos não tem computador em casa com isso, a aprendizagem dos alunos melhorara.
Aluno 15	ø	ø	ø	Peço-a sabendo, que nesta devida circunstâncias, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar além dos alunos poderem fazer pesquisa, pois nas apostilas pedem que pesquisamos e há várias

				peças que não tem computadores com internet.
Aluno 16	ø	Caso a senhora atenda o nosso pedido, renderemos mais no aproveitamento escolar e fizermos os trabalhos das apostilas estaduais. Isso será de grande importância para a escola e logo perceberá a melhoria dos alunos.	ø	Com a sala de informática os alunos da escola poderão fazer pesquisas, porque muito deles não têm computadores em casa e não têm condições para pagar Lan House para estudar, além disso as apostilas estaduais pedem para fazer pesquisas e muitas vezes alguns alunos não fazem por não terem condições.
Aluno 17	ø	ø	ø	Peço-a, sabendo, que nesta devida circunstância, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar, além disso nas apostilas tem muitas coisas para pesquisar, e nem todos os alunos tem computador em casa, não tem vizinhos e não tem dinheiro para ir na Lan House.
Aluno 18	ø	ø	ø	Peço-a, sabendo que nessa escola não tem essa sala, e também ia ser uma circunstância, que os alunos ia fazer pesquisa, porque nas apostilas de português e história, e também em outras matérias. Essa sala é muito importante para os alunos da minha sala e das outras, os alunos iam aprender muitas coisa. E e tem gente que não tem computador em casa e não tem dinheiro para fica 1h, 2h, 3h na Lan House.

Quadro 9: Os Mecanismos Enunciativos - Modalizações

Nas produções finais novamente a modalização apreciativa predominou, pelo fato de os alunos avaliarem o momento pelo qual estavam passando de uma maneira mais subjetiva. Os conteúdos são julgados conforme o ponto de vista do sujeito, o que não poderia ser diferente, pois escreviam de um contexto real, conheciam muito bem as causas.

A modalização pragmática também foi recorrente, já que os alunos atribuíam a responsabilidade de ação à diretora, falando dos benefícios que toda escola teria, caso esta cedesse à proposta da construção.

Quanto ao uso dos mecanismos de textualização, que Bronckart (2005) chama de conexão, que faz com que o texto se desenvolva, estabelecendo sentido entre as orações, temos o seguinte resultado, sintetizado no Quadro 10:

Alunos	Conjunções Coordenativas	Conjunções Subordinativas
Aluna 1	E, porque	Para que, além disso
Aluno 2	E	Se, por conta disto
Aluno 3	Pois, e, mas	∅
Aluno 4	E	Para que,além disso
Aluno 5	Pois, e	Além de
Aluno 6	Porque, e	∅
Aluno 7	E	∅
Aluno 8	Porque, e	∅
Aluno 9	E	∅
Aluno 10	E	Por causa
Aluno 11	Porque, e	∅
Aluno 12	E	Para que
Aluno 13	E	∅
Aluno 14	E	Para
Aluno 15	Pois, e	Além
Aluno 16	Porque, e	Além disso
Aluno 17	E	Além disso
Aluno 18	Porque, e	∅

Quadro 10: Mecanismos de Textualização

Observamos a ocorrência de três organizadores textuais nas produções finais: e, porque e além disso (diferentemente do uso de é, porque, para nas produções iniciais). Consideramos que essa diferença se deve ao fato de termos trabalhado nos módulos os efeitos semânticos causados pelo uso dos diferentes organizadores.

A coordenada “e” é empregada para adicionar palavras e enunciados; o organizador “porque” liga os argumentos à tomada de posição e serve para introduzir a justificação e o “além disso” somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.

Nas produções finais, os mecanismos de coesão nominal utilizados também se modificam, conforme é possível observar no seguinte Quadro 11:

Alunos	Anáforas Pronominais Retomada por pronome	Anáforas Nominais Repetição do Antecedente	Anáforas Nominais Substituição de palavras
Aluno 1	∅	∅	∅
Aluno 2	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	..muitos <u>alunos</u> ...a maioria dos <u>alunos</u> ...	∅
Aluno 3	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 4	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 5	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 6	∅	∅	∅
Aluno 7	∅	...serve para todos nós usar para <u>nos</u> aprender...	∅
Aluno 8	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 9	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	...no caderno do <u>aluno</u>....muitos <u>aluno</u> do...	∅
Aluno 10	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal) <u>Atender o pedido</u> – isso trará ganhos a escola...	...por causa de muitos <u>alunos</u> ...pededem aos <u>alunos</u> ...e muitos <u>alunos</u> ...	∅
Aluno 11	∅	....que <u>temos</u> que pesquisar...nós <u>temos</u> computador...	∅
Aluno 12	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	...sobre a <u>internet</u> ...pesquisar na <u>internet</u>	∅
Aluno 13	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	..todos <u>nós</u>....para <u>gente</u> saber....
Aluno 14	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 15	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 16	∅	....uma <u>sala</u> de <u>informática</u> ... com a <u>sala</u> de <u>informática</u> ...	∅
Aluno 17	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	∅	∅
Aluno 18	<u>Sala de informática</u> – peço-a(retomada por anáfora pronominal)	Essa <u>sala</u> é.....da minha <u>sala</u> ...	∅

Quadro 11: Mecanismos de Coesão Nominal

Quase todas as produções têm retomadas por anáfora pronominal, talvez por tratar-se da estrutura do corpo da Carta de Solicitação (peço-a). Quanto à repetição de palavras, grande parte dos alunos optou pela utilização de anáforas em vez de repetições desnecessárias, o que evidencia que o trabalho desenvolvido surtiu efeito positivo.

Com relação aos aspectos relacionados com a informalidade e oralidade, identificados que nas produções iniciais, houve maior cuidado (e auto-regulação, segundo registros nos diários) com relação à ortografia e aspectos de concordância, conforme ilustrado no Quadro 12:

Alunos	Ortografia	Registro Informal	Concordância verbal	Conjugação Verbal	Concordância Nominal	Pontuação	Acentuação
Aluno 1	Ø	Senhora (registro formal)	..nós melhoraria... ...especialmente para quem mão têm...	Ø	Ø	Alem disso a senhora..... Desde ja apresento os nossos agradecimentos..	Já
Aluno 2	postila	Senhora (registro formal)	Ø	... amajoria dos alunos tirão...	Ø	Ø	Informatica
Aluno 3	Ø	Prezada XXX	Ø	Ø	Ø	Ø	Informatica
Aluno 4	Ø	Senhora (registro formal)	Ø	Para que nós alunos teremos mais contato...	Ø	Venho por meio desta solicitar...	Informatica
Aluno 5	saleendo	Senhora (registro formal)	...há várias pessoas que não tem computador..	Ø	Ø	Ø	Ø
Aluno 6	Preciza, melher	Prezada diretora	...muito alunos que não tem computador	Ø	..muito alunos que...	Ø	Informatica
Aluno 7	Ø	Senhora (registro formal)	Ø	Ø	E poderia ter duas professora...	Ø	Tambem
Aluno 8	Apresento, temdo, atemdera	Prezada diretora	..muitas pessoas não tem...	Ø	..porque as apostila mandam...	Ø	Informatica, melhorara, atemdera
Aluno 9	Ø	Estimada diretora	Ø	Ø	..muitos aluno... ..meus agradecimento....	Peço-a pois no caderno... Desde já apresento...	Ø
Aluno 10	Computador, internete, pededen, acradecimento	Prezada diretora	..muitos alunos que não tem...	..aos alunos que fação pesquisas...	Ø	Prezada diretora caso atenda o nosso pedido...	Informatica, portgues, aumentara
Aluno 11	Ø	Senhora (registro formal)	Ø	Ø	Ø	Ø	Informatica,
Aluno 12	Ø	Prezada diretora	..há pessoas que não tem...	Ø	Ø	Peço-a para que os alunos...	Informatica, ira,
Aluno 13	Dificio	Prezada diretora	Ø	..para todos nós pesquisa...	Ø	Peço-a que quase todo mundo...	Informatica, atendera
Aluno 14	Ø	Estimada diretora	Ø	Ø	Ø	Venho por meio desta solicitar... Desde já apresento...	Informatica
Aluno 15	Ø	Senhora (registro formal)	... há várias pessoas que não tem...	Ø	Ø	Peço-a sabendo...	Ø
Aluna 16	Ø	Senhora (registro formal)	Ø	Ø	Ø	Ø	Ø
Aluno 17	Ø	Senhora (registro formal)	...além disso nas apostilas tem....	Ø	Ø	...além disso nas apostilas tem muitas coisas...	Ø
Aluno 18	Ø	Prezada	...que os alunos ia	Ø	Ø	Venho por meio	Informatica

		diretora	fazer...			desta solicitar...	
--	--	----------	----------	--	--	--------------------	--

Quadro 12: Problemas Relacionados ao Estilo do Gênero

Observamos que todos os alunos usaram o registro formal, fato que não aconteceu na avaliação diagnóstica, devido à transferência da carta pessoal, assim como as inadequações ortográficas, que apareceram em demasia nos textos anteriores.

As inadequações de concordância verbal foram poucas, a maioria com o verbo ter na terceira pessoa do plural. O mesmo ocorreu com a conjugação de verbos e a concordância nominal.

Também verificamos uma melhora na pontuação e acentuação. Levantamos a hipótese de que as inadequações cometidas na produção final foram por falta de atenção.

Quanto às capacidades de linguagem (DOLZ, PASQUIER E BRONCKART, 1993), foi possível observar, no término da Sequência Didática, que os alunos se adaptaram às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizaram modelos discursivos (capacidade discursiva) e também unidades linguísticas (capacidade linguístico-discursiva)

Tendo em vista todos os comentários sobre a produção final, passaremos para uma análise quantitativa dos dados do final da sequência.

CRITÉRIOS	DESCRITORES CARTA DE SOLICITAÇÃO	ESCRITA FINAL TOTAL:18 ALUNOS
1) ADEQUAÇÃO AO TEMA	Está de acordo com o tema proposto	18
2) ADEQUAÇÃO ÀS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO	A carta apresenta:	18
	a) Local e data?	18
	b) Identificação do destinatário?	18
	c) Vocativo: uso de pronomes de tratamento específicos?	18
	d) Corpo do texto: a carta propriamente dita, com argumentos e justificativas?	18
	e) Despedida?	18
3) ADEQUAÇÃO AO ESTILO	f) Assinatura?	18
	A carta apresenta:	18(pelo menos um argumento)
	a) Inserção de argumento?	18
	b) Inserção de justificativa?	14
	c) Inserção da justificativa da justificativa?	4
	d) Negociação?	18
	e) Utiliza uma linguagem mais formal apropriada a carta de solicitação?	9
	f) Utiliza adequadamente a pontuação?	13
	g) Apresenta anáforas Pronominais? (Retomada por pronome)	8
	h) Apresenta anáforas Nominiais? (Repetição do Antecedente)	1
i) Apresenta anáforas Nominiais?		

	(Substituição de palavras)	
	j) Utiliza conectores coordenantes?	18
	k) Utiliza conectores subordinantes?	10
	l) Está sem problemas de ortografia?	12
	m) Conjuga os verbos adequadamente?	14
	n) Faz a concordância verbal?	9
	o) Faz a concordância nominal?	15
	p) Apresenta modalização lógica?	3
	q) Apresenta modalização pragmática?	6
	r) Apresenta modalização deôntica?	0
	s) Apresenta modalização apreciativa?	18

TABELA 1 – Resultados da produção final.

Notamos, através da quantificação dos dados, uma melhora qualitativa nas produções dos alunos. Além de compreenderem a função social do gênero carta de solicitação (como observaram na escrita dos alunos em alguns diálogos, e também poderão comprovar no questionário respondido pelos alunos), o agir socialmente, conseguiram adquirir elementos como: a estrutura da carta, o tema e o estilo e tudo que está implicado nesta situação.

Observamos alguns questionários dos alunos respondidos ao término da sequência, que evidenciam conhecimento sobre o gênero Carta de Solicitação, como é possível constatar no Quadro 13:

1) Segundo o que você aprendeu, durante os meses de agosto a novembro, por que escrevemos uma carta de solicitação? E para quem?

Aluna 1: Para não passar a perna em nós e para não sermos enganados. Para pessoas de autoridade.

Aluna 11: Para pedi algo a alguém de mais autoridade do que eu como, prefeitos, diretores, empresários.

Aluna 15: Para pedir algo. E as mandamos para pessoas com autoridades como para o prefeito, ao presidente, os diretores, etc.

Aluna 16: Escrevemos uma carta de solicitação, quando precisamos de algo importante que não podemos conseguir sozinhos, pedimos as autoridades, de mais poder que nós, que podem atender o pedido.

2) Saber escrever um tipo de texto como este, poderá te ajudar em qual momento de tua vida?

Aluna 1: Em um emprego, um curso e quando precisarmos de ajuda, por exemplo a minha rua não é afastada e todos os moradores reclamam e pedem para eu escrever uma carta de solicitação para o prefeito e aí eu vou saber escrever a estrutura certa da carta.

Aluna 11: Quando precisamos de alguma coisa, para resolver alguns problemas etc.

Aluna 15: Ao comprar algo que não veio do jeito que você queria ou vir com defeito, ligar para a loja e ela não ligar, nos irmos no Procon e fazer documentos ou uma carta para comprovar sua compra. Fazer currículos, pedir algo ao prefeito, pedir algo aos diretores, entre outros pedidos.

Aluna 16: Poderá me ajudar no momento da minha vida, quando precisamos escrever uma carta para o

prefeito como: asfatar ruas que estão prejudicando a população em respiração e até contaminação. Para alguma empresa como: um objeto veio com defeito, então tem que ir lá reclamar ou escrever uma carta.

3) O que você aprendeu com o gênero carta de solicitação?

Aluna 1: A estrutura, ortografia, pontuação e argumentação.

Aluna 11: Ortografia, estrutura, pontuação.

Aluna 15: A pontuação, argumentação, estrutura, as variantes formal e informal.

Aluna 16: Eu aprendi, mais, como usar uma variante padrão e uma variante não-padrão, em qual ambiente eu posso usa-los, na ortografia eu melhorei muito. Pontuação. Em tudo melhorei.

4) Na sua opinião, se as aulas de português fossem trabalhadas dessa maneira iria ajudar você a ler e produzir melhor? Por quê?

Aluna 1: Sim, porque nós íamos ver nossos erros e íamos aprender.

Aluna 11: Sim, porque as aulas de português estão melhorando cada vez mais e seu se o ano que vem se for assim melhorar muito mais o ensino.

Aluna 15: Sim, pois a minha aprendizagem irá melhorar muito.

Aluna 16: Sim, porque trabalharia muito na ortografia, pontuação, conjugação verbal, argumentação, variante formal e não-formal, e na estrutura, então trabalhando isso leríamos e produziríamos melhor.

5) O que mais gostou em todos os módulos?

Aluna 1: A ortografia.

Aluna 11: Na verdade gostei de todas mas se é pra escolher uma eu escolho as ortografias.

Aluna 15: A argumentação e a estrutura.

Aluna 16: Como elas ajudarão a ler e escrever melhor.

29/11/2011

Quadro 13: Questionário preenchido pelos alunos

Notamos, a partir das respostas aos questionários, que os alunos compreenderam o valor social do gênero carta de solicitação e, também, estes, nos ajudam a comprovar a análise, em que podemos verificar a melhora dos alunos, desde a avaliação diagnóstica até a final.

Eles entenderam que para produzir e interpretar um texto é preciso compreender o contexto de produção e todas suas peculiaridades.

Neles estão imbricados a voz da professora e vozes do contexto escolar. Um exemplo do primeiro é a importância dada aos assuntos gramaticais, como ortografia, fato bastante cobrado pela professora-pesquisadora, tanto quanto saber agir socialmente.

Com relação ao contexto escolar, agradou muito aos alunos o fato de estar melhorando a escrita, pois todos os professores da escola faziam críticas aos alunos sobre este assunto.

Assim, estes dois fatores explicam a importância dada pelos discentes no módulo em que trabalhamos as questões ortográficas.

Apesar de reconhecermos a fulcral importância de todos os fatores até este momento citados (atividades que antecederam a escrita, comando dado, orientações adicionais), concordamos com Bronckart (2005) que afirma que não podemos considerar que o contexto de produção seja formado apenas pelo que é explícito e pelos fatores físicos. Há a considerar, os lugares sociais que ocupam os interlocutores e as representações que um tem do outro, o tipo de relação professor-aluno construído na escola e as representações sobre o tema no contexto escolar.

Para Leal (et al., 2006, p. 194):

Na escola as representações que os alunos têm sobre o que os professores acham deles e as representações sobre o que os professores consideram que eles deveriam pensar sobre o assunto em pauta, também interferem na construção social e, esse fator, é muito arraigado em alunos do 6º. ano.

Nesse sentido, ainda que as produções finais dos alunos evidenciem aspectos de melhoria qualitativa com relação à capacidade de produção escrita, o contexto de produção de texto da escola, para o professor, impõe uma série de restrições e desafios a serem ultrapassados.

3.4. Retomando as perguntas de pesquisa.

Se tínhamos como objetivo verificar a pertinência e aplicabilidade de um trabalho organizado a partir dos pressupostos anteriormente colocados – apresentados nos PCNs-, bem como a adequação da organização e tratamento didático proposto pelo grupo de Genebra para o ensino de línguas, os resultados parecem nos autorizar a confirmar a eficácia de um projeto como esse.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a Sequência Didática tem por objetivo, de um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que as dificuldades dos aprendizes possam ser ultrapassadas.

Assim, as perguntas de pesquisa referentes a esta dissertação podem ser respondidas da seguinte forma:

1) Quais as potencialidades do trabalho com o gênero Carta de Solicitação na escola a partir de Sequências Didáticas?

A Sequência Didática não é a solução de todos os problemas relacionados à escrita, mas mostrou-se ser uma abordagem viável para identificar as capacidades de linguagem e dificuldades dos alunos.

Dessa maneira, os resultados alcançados em nossa pesquisa sugerem que o desenvolvimento da Sequência Didática pode ser produtivo justamente porque torna possível ao professor trabalhar aspectos formais e discursivos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada.

Em nosso contexto, o mais importante foi que a função social do gênero carta de solicitação foi apreendida pelos alunos, como é possível constatar pelos registros realizados nos diários. Estes se conscientizaram que o repertório de gêneros é infinito e que a produção escrita exige conhecimentos e habilidades de adaptação às situações de comunicação, pois a produção textual supõe uma coordenação constante de diferentes componentes implicados na escrita, que não se encontram do mesmo modo em todos os textos. Além disso, tiveram o prazer de sentir o quão importante é o papel da escrita, pois já no início do ano de 2012, conseguiram uma sala de informática. Assistiram ao vivo o seu papel de cidadão.

Bronckart (2005) diz que do ponto de vista cultural, a escrita garante a relação com a cultura para os indivíduos que a praticam e também lhes dá a possibilidade de intervir na construção dessa cultura.

O professor deve com o ensino dos gêneros promover a conscientização dos alunos de que a linguagem é uma rica ferramenta para a comunicação, para a interação do dia-a-dia, e que com ela podemos ir sempre mais longe, ou seja, conseguir melhorias para os portadores de deficiência física, comprar um sorvete, escrever um bilhete, etc. (DOLZ, GAGANON E DECÂNDIO, 2010, P. 98)

Assim, o ensino-aprendizagem que prepara o aluno para as situações reais da vida, lhes dará prazer, pois os alunos poderão ver concretamente onde e como os temidos conteúdos

gramaticais ou a escrita correta das palavras, por exemplo, serão úteis para conseguirem alguma coisa nas diferentes interações de que participam em seu meio social.

2) Quais os efeitos de se trabalhar com Sequência Didática no contexto investigado?

Os dados obtidos com os diários reflexivos e questionários dos alunos sinalizam que essa abordagem favorece o desenvolvimento de capacidades de linguagem de forma significativa e contextualizada. Diferentemente do trabalho que vinha sendo feito, com gêneros diversos a cada semana, o trabalho com Sequência Didática, focado em um gênero de texto, contribuiu para uma compreensão mais aprofundada sobre aspectos relacionados a ele.

O desenvolvimento que os alunos tiveram da avaliação diagnóstica até a produção final, nos autoriza a dizer que a Sequência Didática é uma excelente ferramenta para trabalhar a produção de textos, pois com ela pode-se trabalhar a prática social do gênero, os aspectos gramaticais deste, assim como sua estrutura.

Inserido dentro de um projeto como este, a gramática, que, muitas vezes, causa pânico no aluno, passa por este sem que perceba, de uma maneira natural, em que o aluno compreende que precisa desenvolver algumas habilidades, a fim de conseguir cumprir com a função social do gênero em questão

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, tecemos as considerações finais, apresentamos possíveis lacunas do trabalho realizado e sinalizamos futuras investigações a serem desenvolvidas a partir da presente pesquisa.

4.1. A Sequência Didática e suas implicações para o ensino.

É consensual, nos discursos de educadores, que a escola deva promover situações para que o aluno se constitua como sujeito participante ativo e crítico da sociedade, para que este se torne cada vez mais consciente de sua cidadania e a exerça, buscando soluções que visem o bem-estar pessoal e da coletividade

Assim, iniciamos este trabalho com o propósito de intervir na realidade de um grupo de alunos do Ensino Fundamental, a fim de formar alunos-cidadãos, que possam participar de forma ativa da vida de sua comunidade e para que tenham uma melhor expectativa de vida, já que é por meio dos gêneros que nos expressamos e, por conseguinte, conseguimos alcançar vãos mais prósperos.

No texto dos PCNs, também encontramos várias passagens que sublinham a importância do papel da escola na formação de cidadãos. Apenas para exemplificar, retiramos dele um pequeno trecho:

A prática escolar distingue-se de outras práticas educativas (...) por constituir-se uma ação intencional, sistemática, planejada e continuada para crianças e jovens durante um período contínuo e extenso de tempo. A escola, ao tomar para si o objetivo de formar cidadãos capazes de atuar com competência e dignidade na sociedade, buscará eleger, como objeto de ensino, conteúdos que estejam em consonância com as questões sociais que marcam cada momento histórico, cuja aprendizagem e assimilação são consideradas essenciais para que os alunos possam exercer seus direitos e deveres. Para tanto ainda é necessário que a instituição escolar garanta um conjunto de práticas planejadas com o propósito de contribuir para que os alunos se apropriem dos conteúdos de maneira crítica e construtiva. A escola, por ser uma instituição social com o propósito explicitamente educativo, tem o compromisso de intervir efetivamente para promover

o desenvolvimento e a socialização de seus alunos. (BRASIL, 1998, p. 45-46)

Os resultados alcançados com a pesquisa permitem as seguintes considerações com relação ao trabalho com Sequências Didáticas no contexto investigado:

- SDs muito longas levam muito tempo para serem concluídas, o que pode desmotivar a turma na demora de se chegar à produção final do projeto combinado. Talvez essa constatação possa orientar o trabalho de futuros professores, com a proposição de que sejam reduzidos os módulos;
- Embora tenha constatado a extensão da SD produzida, a quantidade de conteúdos de língua portuguesa mobilizados durante a sua aplicação foi bastante rica e, dependeu naturalmente das necessidades observadas no diagnóstico inicial feito, não se configurando, portanto como aspecto negativo. Nesse sentido, o fato de não haver, previamente, uma lista de conteúdos de língua a serem trabalhados enriquece o trabalho do professor, deixando-o livre para o aprofundamento segundo as necessidades formativas do grupo;
- A SD foi um instrumento que promoveu o desenvolvimento da escrita dos alunos, além de colaborar com a vivência de um ensino de língua contextualizado e situado nas necessidades reais dos aprendizes;
- A elaboração do modelo didático e da própria SD fez com que a professora-pesquisadora se apropriasse de teorias importantes para a formação e de uns instrumentos que agora pode utilizar com outros gêneros discursivos, o que fez perceber que só mudamos a prática quando entendemos e nos apropriamos de teorias adequadas à natureza da linguagem;
- A SD trouxe uma dimensão emancipatória, seja para os alunos seja para a professora-pesquisadora enquanto educadora, pois permitiu o conhecimento do gênero carta de solicitação, partindo de sua complexidade (produção inicial), passando por suas particularidades (módulos explorando: tema, estrutura composicional e estilo), chegando a sua totalidade novamente (produção final do gênero). Tal estratégia procurou possibilitar a competência de se dominar o gênero, sendo isso visível em algumas cartas, evitando-se as meras redações “tarefeiras”, baseadas na tipologia textual redutora (narração, descrição e

dissertação), cuja preocupação nem sempre eram os enunciados reais (fazer o que, para quem, como, por que e onde circular?)

4.2 Lacunas e investigações futuras.

Por tratar-se de uma Pesquisa-Ação, a professora-pesquisadora pode apreender da realidade muitos aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem ocorridos em sala de aula. Muitos deles, embora tenham contribuído para uma visão mais geral do contexto, não foram registrados e, portanto, não são passíveis de análise *a posteriori*. Nesse sentido, uma das possíveis lacunas dessa pesquisa relaciona-se à impossibilidade de identificar, individualmente, as formas de superar as dificuldades de cada aluno. Nesse sentido uma pesquisa possível poderia ser desenvolvida com a utilização de filmagem dos alunos, que pudesse registrar outros aspectos, tais como as ajudas de professor e alunos em sala de aula na consecução e resolução de problemas.

Outra possível lacuna deixada pelo trabalho relaciona-se com a dimensão longitudinal da pesquisa. Por uma questão metodológica, foi realizado um recorte temporal que permitisse o desenvolvimento da SD e a coleta total dos dados. Porém seria necessária uma pesquisa que se ocupasse de investigar, ao longo do ano letivo, o desenvolvimento dos alunos no trabalho com SD. Nesse sentido, esta seria uma possível pesquisa a partir da presente, que se ocupasse de investigar, longitudinalmente, ao longo do ano letivo, o desenvolvimento dos alunos em um trabalho com SD.

Outro fator observado, foi o fato da professora-pesquisadora, em meio a tanta novidade, perder-se com relação a alguns conteúdos gramaticais, oferecendo ao aluno práticas presas a métodos tradicionais como, ditado, a fim de verificar se ao aluno havia apreendido as regras ortográficas, conjugação dos verbos, etc)

Esta ansiedade com respeito à forma, aos erros ortográficos, linguagem formal, acabou sendo passada aos alunos, como observamos nos diários e questionários, em que eles demonstraram grande alegria em escrever melhor, cometer menos erros, ou seja, a voz da professora presente no discurso deles. Assim, a vontade de inovar se chocou com a velha forma de ensinar, questão refletida e questionada pela professora, servindo de exemplo para as próximas sequências.

Nesse sentido, o fato de caracterizar-se enquanto uma Pesquisa-Ação trouxe como implicação o desafio de conseguir, de um lado, focalizar aspectos do contexto enquanto professora e, de outro, o desenvolvimento em si da pesquisa.

4.3 Professores: mudar é preciso

Algumas escolas oferecem, ainda hoje, um ensino de produção de texto centrado no professor, isto é, o aluno redige para o professor, tentando atender à solicitação que lhe é feita: produzir textos a partir de temas e que tenham clareza, coesão, coerência, concisão, estilo, etc. e, acima de tudo, rigor gramatical. No afã de favorecer a aprendizagem da escrita de textos, a escola sempre trabalhou com gêneros, mas restringe seus ensinamentos aos espaços estruturais ou formais dos textos.

Outra prática comum nas salas de aula é que debate-se um tema (bullying, cota nas universidades, racismo), geralmente nas semanas ou dias institucionalizados, faz-se projetos maravilhosos, envolvendo todas as disciplinas, mas na hora da produção textual, a transposição didática de gêneros sociais (produção de panfletos, slogans, artigos de opinião) não é feita com clareza pelo aluno, que não sabe direito que tipo de texto deve produzir e faz uma salada de gêneros.

Desde os anos iniciais, há necessidade de que o professor demonstre ao aluno que o ato de escrever pressupõe alguns elementos essenciais: para quem escrevemos, o que queremos dizer, com que finalidade, qual é o gênero mais adequado a essa finalidade e como se produz esse gênero. Essa demonstração deve ser por meio de uma prática constante de produção de textos de diferentes gêneros e, além disso, efetivada em condições prazerosas de produção, isto é, em um ambiente de camaradagem e respeito, de prazer e trabalho.

O ensino-aprendizagem da produção de texto sob a perspectiva dos gêneros leva à redefinição do papel do professor de produção de textos, que em vez de “professor de redação”, profissional distante da realidade e da prática textual do aluno, passa a ser visto, aqui, como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Baseando-nos em Vygotsky (1989), acreditamos que a aprendizagem só é possível quando o que se pretende ensinar materializa-se na interação social entre os sujeitos, mediada pela linguagem. Se quisermos formar pessoas críticas e democráticas, é na própria sala de aula que devemos instaurar essas possibilidades de aprendizagem. É, pois, permitindo a emergência das situações controversas, das polêmicas, das divergências, que nos acercamos de condições para a produção de enunciados que formarão a própria consciência crítica e ética dos sujeitos/alunos.

Devemos também, buscar o conhecimento do funcionamento da argumentação em outras situações de produção, portanto em outros gêneros do discurso, no decorrer de toda a escolaridade, pois como professora, também concordo que a mestria de um ou de outro

gênero não se constrói sem idas e vindas, em novas rotas que re-significam aprendizagens anteriores.

Consciente da necessidade de o ser humano posicionar-se na sociedade de forma reflexiva e crítica, utilizando-se da linguagem como instrumento de interação, bem como de elo comunicativo para todas as suas práticas sociais, é inegável a dimensão que o trabalho com os gêneros adquire, pois pensar pelo viés do gênero discursivo é compreender que nosso aluno tem em seu entorno uma infinidade de textos, cada qual com suas especialidades e finalidades e, com os quais ele lida diariamente com competência ou não para interpretá-los, utilizá-los e, até mesmo produzi-los.

Além disso, o trabalho com gênero resgata a função social para o ensino da Língua Materna, permite ao educando transitar pelo universo da leitura e da escrita com real significatividade, já que circulam pelas diversas esferas da sociedade textos com propósitos reais de comunicação, são enunciados que nascem de situações concretas de produção e são postos a cumprir suas muitas finalidades.

Por fim, a experiência evidenciou a necessidade de tornar presente o gênero como objeto das aulas de língua portuguesa, o que requer uma nova dinâmica entre programas escolares e metodologias de estudo e também mudança na postura do professor. Dentre os vários instrumentos à disposição do docente, o trabalho com a SD possibilita que ele saia de mero consumidor passivo do livro didático e das apostilas adotadas pelo estado, para ser o criador de seu próprio material, à luz das reais dificuldades dos discentes.

Orientações precisam ser dadas aos professores, tanto em exercício quanto em formação, mudanças são necessárias. Há que se deixar de lado a maneira obsoleta de compreensão e produção de textos. É necessário levar em conta o contexto de produção e todos os fatores envolvidos com ele. É preciso tratar o aluno como um cidadão e prepará-lo para vida, porém dando as ferramentas importantes para que ele possa sobreviver aos embates.

Finalmente, cabe aqui registrar que houve, durante todo o período, cooperação mútua entre professor e alunos. Além disso, a discussão profícua sobre o valor social da linguagem dentro e fora de sala de aula foi uma constante em todo o curso. O trabalho realizado com o gênero mostrou que é possível ensinar Língua Portuguesa de um modo pedagogicamente interessante e politicamente eficiente para a formação crítica do cidadão e o papel genuinamente político que o professor desempenha ao formar cidadãos mais reflexivos e conscientes, contribuindo, assim, para a formação da sociedade.

Os professores que se propuserem a ensinar produção textual a partir do enfoque de gêneros perceberão que essa abordagem não só amplia, diversifica e enriquece a capacidade dos alunos de produzir textos orais e escritos, mas também aprimora sua capacidade de recepção, isto é, de leitura/audição, compreensão e interpretação dos textos.

Por isso as atividades pedagógicas devem deixar explícito que estudar a língua é muito mais que encará-la como um sistema de regras, é estudá-la em seu uso dialógico com as outras práticas de uma comunidade que se define linguisticamente e socialmente, com sua cultura e seus valores. Esta proposta ajuda a desenvolver a competência linguística dos alunos, para que estes possam participar das mais diversas situações comunicativas.

Assim, terminamos com uma citação de Clarice Lispector que sintetiza claramente nossas descobertas com essa pesquisa:

“Antes de julgar a minha vida ou o meu caráter... calce os meus sapatos e percorra o caminho que eu percorri, viva as minhas tristezas, as minhas dúvidas e as minhas alegrias. Percorra os anos que eu percorri, tropece onde eu tropecei e levante-se assim como eu fiz. E então, só aí poderás julgar. Cada um tem a sua própria história. Não compare a sua vida com a dos outros. Você não sabe como foi o caminho que eles tiveram que trilhar na vida.”

"Mude, mas comece devagar, porque a direção é mais importante que a velocidade"

www.claricelispector.com.br/

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- ABREU, A.S. **A arte de argumentar: gerenciando razão e emoção**. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.
- ADAM, J. M. **Les textes: types et prototypes**. Récit, description, argumentation, explication et dialogue. Paris, Nathan, 1992.
- BALTAR, M.; NARDI, F.S.; FERREIRA, L.T. e GASTALDELLO, M.E. . Circuito de gêneros: atividades significativas de linguagem para o desenvolvimento da competência discursiva. **Linguagem em (Dis)curso - LemD**, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 375-387, set./dez. 2006.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (1953 – 1ª. Ed.)
- BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, (2002)
- BRAIT, B. **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2007.
- BRASIL. MEC/SEF. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRONCKART, J.P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um sóciointeracionismo discursivo**. São Paulo: EDUC, 2005.
- _____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.
- _____. **Questões epistemológicas centrais do ISD: a atividade de linguagem frente à língua** – Homenagem a Ferdinand de Saussure. Conferência de abertura do I Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo. São Paulo, PUC-SP, (texto xerocado), 2007
- BRONCKART, J.P; MACHADO, A.R. Procedimentos de análise de textos sobre o trabalho educacional, in: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004.
- CAMPS, A.; DOLZ, J. **Enseñar a argumentar: un desafío para la escuela actual**. Comunicación, Lenguaje y Educación, n.25, p.5-7, 1995.
- COSTA, N.B. **O lugar da canção no atual discurso pedagógico brasileiro**, 2000.
- CRISTÓVÃO, V.L.L. **A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros**. Linguagem em (Dis)curso. v.6, n.3, set./dez. Tubarão(SC): Ed.Unisul, 2009.
- DOLZ, J. Cómo enseñar a escribir el relato histórico? Elaboración de dos secuencias didácticas y evaluación de su impacto pedagógico en la escuela primaria. In: CAMPS. A. ET AL. **Secuencias didácticas para aprender a escribir**. Barcelona, Editorial Graó, 2003

- DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. **L`acquisition des discours: emergence d`une competence ou apprentissage de capacités langagières?** Études de Linguistique Appliquée, n 102, 1993. pp. 73 -86
- DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2010.
- DUCROT, O. **Les échelles argumentatives.** Paris: Minuit, 1980.
- FARACO, C.A. Conferência-síntese de encerramento do Congresso Internacional de **Linguagem e Interação**, promovido pela UNISINOS, em São Leopoldo, 2008.
- GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula.** 3ª. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- KERLINGER, F. N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: E.P.U., 1980
- KOCH, I.V. **A coesão textual.** São Paulo: Contexto, 2007
- LEAL, T.F. **Produção de textos nas escolas: a argumentação em textos escritos por crianças.** 2003. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2003.
- LEAL, T.F; MORAIS,A.G. de. **A argumentação em textos escrito: a criança e a escola.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MACHADO, A.R. A perspectiva interacionista sócio-discursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2009.
- _____. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel; FAPESP, 2004.
- MACHADO, I. Gêneros discursivos. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave.** 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.
- MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.
- MACHADO, A.R.; MATENCIO,M de L.M. (orgs.) **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006
- MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais.** In: Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, vol. 1, n. 1, p 9-40, 2003
- _____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.
- _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- PÉCORÁ, A. **Problemas de redação.** 5ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

ROJO, R. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula.** Praticando os PCNs. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2000.

SOUZA, L.V de. **As proezas das crianças em textos de opinião.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, B; DOLZ J, **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TOULMIN, S. F. **The uses of argument.** Cambridge: Cambridge University Press, 1958.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação nas Organizações.** 6ª edição Ed. Cortez. São Paulo , 1994.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1989.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE 1 – Diário reflexivo da professora-pesquisadora

DIAS DAS SEQUÊNCIAS	TAREFAS DESENVOLVIDAS
16/08/2011 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO E PRODUÇÃO INICIAL.	<p>Expliquei aos alunos que iríamos trabalhar com o gênero carta de solicitação. Informei que a principal característica era a argumentação. <i>Eles não entenderam, logo disse que era convencer alguém a fazer algo, resolver um problema.</i> Assim, começamos a debater quais eram os problemas que a escola enfrentava e, como esperando a resposta, os alunos me disseram que era o Bullying e a falta de uma sala de informática. Desse modo, pedi que escrevessem uma carta de solicitação, pedindo uma sala de informática. Meu objetivo, com essa avaliação diagnóstica, era partir do que os alunos já dominavam sobre o gênero e verificar as lacunas, para então, poder trabalhá-las. <i>Como disse que entregaria, no final da sequência, a carta à diretora, muitos ficaram entusiasmados e preocupados com a maneira de escrever.</i></p>
26/08/2011 MÓDULO 1	<p>Corrigi o texto dos alunos e enumerei os erros que apareceram e, a partir daí, planejei atividades. Assim, comecei a aula colocando na lousa uma carta de amizade e outra de solicitação e pedi para eles falarem as diferenças e semelhanças entre as duas. Logo, eles responderam as seguintes questões:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que são cartas e para que servem? 2. Vocês já escreveram/leram alguma carta? Em que situação? 3. De que forma as cartas são usadas por nossa sociedade? 4. O que os autores pretendem com as cartas que acabamos de ler? <p><i>Pensei que os alunos teriam dúvidas para contestar as questões, mas não tiveram, pelo contrário, um foi complementando a resposta do outro.</i> Eles disseram que a carta serve para comunicar, que circula em nossa sociedade e que há diferentes tipos dela: carta de cobrança, amizade, etc</p> <p>Aproveitei e introduzi a questão da linguagem formal e informal, em qual situação usaríamos uma ou outra, pois eles já haviam demonstrado esta preocupação. Discutimos também sobre os pronomes de tratamento. Terminei colocando na lousa a estrutura das duas cartas (com a ajuda deles). Neste momento percebi que muitos tinham dúvidas sobre o destinatário (vocativo) e o remetente. <i>Logo, os expliquei. Um fato que me deixou muito contente, foi eles insistirem que na carta de solicitação teria que haver argumentos, com o intuito de convencer o destinatário.</i></p>
02/09/2011 MÓDULO 2	<p>Comecei a aula colocando na lousa as formas de solicitação por escrito que mais circulam em nossa</p>

	<p>sociedade, em diferentes instâncias comunicativas: na escola, em casa, no emprego, no comércio, etc. Para cada um deles: carta de solicitação, bilhete de solicitação, carta de reclamação, carta de pedido de emprego, abaixo-assinado, panfleto ou cartaz de solicitação, mensagem, eles teriam que escrever – Quem escreve?, Quem lê?, Onde circula? Assim, os alunos teriam noção que para cada situação acionamos gêneros distintos, elementos da língua distintos, etc <i>Percebi que muitos tiveram dificuldade em responder o exercício.</i> A todo o momento me perguntavam e eu intervinha ajudando-os. Fechei o módulo explicando mais uma vez sobre a carta de solicitação. Notei que eles entenderam o objetivo desse gênero e a questão da linguagem padrão.</p>
<p>09/09/2011 MÓDULO 3</p>	<p>Hoje, escrevi uma carta de solicitação na lousa e fui desmembrando com os alunos, cada parte da estrutura, que foi discutida nos módulos anteriores. Discorri, principalmente, sobre a argumentação, mostrando a eles a importância de argumentar e mostrar justificativas. Logo, dei alguns sinônimos de algumas partes da carta como: estimado/a, senhor/a, prezado/a, cordialmente, atenciosamente, etc. Dei também vários exemplos de linguagem padrão e não – padrão e eles não apresentaram dificuldades. Por último, escrevi na lousa todas as palavras erradas das cartas que eles escreveram e com a ajuda deles fomos identificando os erros e escrevendo a ortografia padrão. <i>O que mais me chamou a atenção foi que eles amaram essa atividade e iam identificando os seus próprios erros e ficando surpresos com ortografia correta.</i> Depois de feita a correção, eles me disseram que a maior dificuldade que tinham era com s, ss, z, ç, erros fonográficos. Também discutimos sobre as palavras repetidas e a segmentação de palavras.</p>
<p>20/09/2011 MÓDULO 4</p>	<p>Solicitei que os alunos fizessem um cartaz com palavras que tivessem z, ç, c, ss, s, pois a maioria dos erros cometidos por eles na avaliação diagnóstica foram desses fonemas. Apresentamos os cartazes e pedi que escrevessem uma frase para cada palavra errada. Observei que eles adoraram as atividades e perceberam que as palavras não podem começar com ç e tampouco com ss, que o c com a, o, u tem som de k, etc. Sei que esse não é o objetivo principal (ortografia) e sim, ensiná-los, através do gênero argumentativo, a agir socialmente, porém este quesito faz parte do estilo desse gênero e, portanto não pode ser ignorado.</p>
<p>23/09/2011 MÓDULO 5</p>	<p>Entreguei duas cartas de solicitação sem nenhuma pontuação para que eles pudessem pontuar. Antes, expliquei os sinais de pontuação, dando maior</p>

	ênfase na vírgula, pois este foi o sinal que eles mais erraram na avaliação diagnóstica. Eles tiveram muita dificuldade e o tempo estimado para a atividade foi maior.
27/09/2011 MÓDULO 6	Trabalhei com os alunos os tempos verbais: presente, futuro do pretérito e futuro do presente do modo indicativo, sendo estes que mais aparecem na carta. Conjuguei os verbos nas três conjugações de cada tempo e eles aprenderam a estrutura do verbo. Depois, dei a eles outros verbos para conjugarem e se saíram bem.
07/10/2011 MÓDULO 7	Nesta oficina, peguei todos os verbos que apareceram na carta e os escrevi na lousa, pedindo que identificassem em qual tempo estavam conjugados. Em seguida, passei um exercício, a fim de treinar a concordância verbal, em que eles teriam que conjugar o verbo concordando com o sujeito. Notei que alguns ficaram com dificuldade na conjugação quando o sujeito era: todos, a gente, o pessoal.
21/10/2011 MÓDULO 8	Neste módulo repassei com os alunos, mais uma vez, a estrutura da carta de solicitação, seu estilo. Entreguei a avaliação diagnóstica para eles e lhes pedi que reescrevessem a carta, porém o leitor seria um companheiro, ou seja, a carta antes de ser entregue a diretora, iria passar pela correção de um colega. A correção seria feita baseada em tudo que vimos no decorrer da sequência.
25/10/2011 MÓDULO 9	Nesta data, os alunos corrigiram as cartas dos colegas, colocando atenção nos seguintes tópicos: pontuação, ortografia, tempos verbais, pronomes de tratamento, estrutura da carta, argumentação. Senti que eles amaram a atividade. Logo, entreguei a carta corrigida pelos colegas e lhes pedi que a reescrevesse e depois me entregasse as duas cartas. Antes de entregar a diretora, irei corrigi-la novamente, pedindo para eles fazerem a última reescrita.
03/11/2011 PRODUÇÃO FINAL	Um aluno corrigiu a carta do outro de maneira correta, conforme as instruções, lembrando da estrutura, erros ortográficos, pontuação, palavras repetidas. Fiz também a minha correção e pedi para eles reescreverem, a fim de entregar para a verdadeira leitora da carta, a diretora da escola.

APÊNDICE 2 – Termo de consentimento livre e esclarecido

ANEXO 1 – Avaliação Diagnóstica

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 1: M.A.A.**

Oi diretora XXX nós queríamos que você fizece uma sala de informática para nós alunos. Para nós descobriremos coisas novas fazer pesquisas e aprender porque tantas gente que não tem condições de fazer um curço você podia dar uma aula de informática. Se você poder fazer essa solicitação nós agradecemos muito obrigado.

Ass: M.A.A.

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 2: A.J.S**

Cara diretora, nós do 6º. F solicitamos uma Sala de Informática para que de vez enquanto aver algo diferente para fazer e com isso melhorar o nosso rendimento escolar porque varios alunos gostam de internet e com tudo isso fazer com que eles se interessam pela atividade e aprendão com facilidade e a bagunça pare um pouco.

Beijo: A.J.S

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 3: I.T.G.S.**

De: I.T.G.S.

Para: XXX

Nós precisamos da sala de informática para nós saímos para fora mais vezes por semana, para gente aprender mexer na internete. Eu I.T.G.S. pesso.

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 4: M.F.S.**

Dona XXX eu i os alunos da minha sala de aula e si a senhora tinha qui fazer uma sala de informática para todos alunos não só na minha sala de para todas series porque a sala de aula.

De informática é muito importante porque para todo mundo disstrair a cabeça é para todo mundo aprender um monte di coisas mais essa sala vai ser u poucado di coisas é isso fai ser muito bom

Assinado: M.F.S.

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 5: K.L.S.S.**

Diretora XXX, eu queria muito que a senhora pudesse fazer uma sala de informática, por que nós precisamos muito.

E nós precisamos ir um pouquinho mais alem do que nós fomos, e porque também eu acho que nós merecemos muito.

Se a senhora nos ajudar vai ser um honra, porque a senhora é muito legal e eu sei que a senhora vai conseguir.

Assinado: K.L.S.S.

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica**Data: 16/08/2011****Aluno 6: I.F.**

Diretoura XXX agente presiza de uma sala de informática.

Porque agente só fica numa sala só diretoura agente gosta muito e você agente sabemos que você pode fazer isso pra gente.

Por favor

A gente, como todo mundo que uma sala de informática.

Eu I.F. queria que você entendeste por mim.

Um abraço: I.F.

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 7: J.V.R.S.

Que falta uma sala de informática para ser importante para nos mexer no computador. Se nos tiver alguma tivicidade para nos falar e pesquisar no computador e para nos mexer no computador e eu quero a sala de informática para estudar mais e abrender. O nome: J.V.R.S.

para a diretora XXX

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 8: A.A.O.

Diretora eu queria poder ter uma sala de imformática, porque a gente tem muito pouco aula para irmos para fora ou drcermos para baixo se dece para voce colocar eu agradeço.

A.A.O.
Para: XXX

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 9: D.S.S.

Querida diretora XXX eu queria solicitar uma sala de informatica.
Para mim e pros meus colegas de classe, para nós não só ficar dentro as sala de aula mas sair para. Mecher na sala de informatica, eu acho importante para eu, e meus colegas aprender um pouco mais do que nos sabemos.

Ass: D.S.S

Beijos

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 10: T.S.S.

Querida diretoria eu T.S.S do 6°. Ano F te solicito, uma sala de informatica.
Para que nos alunos temos aulas diferenciadas aulas praticas aula legais onde podemos aprender de outra maneira – pofesora- se me considerar o meu piodido a senhora não saira perdendo.

Beijos asinado T.S.S

Do 6°. Ano F

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 11: A.C.O.S.

Diretora XXX, eu acho você bonita, elegante, educada, sincera e brava.
Só que não é disso que eu vim falar é sobre a sala de informatica.
Se a senhora poder fazer uma sala de informática, se porumacaso se você fizesse algum alunos até poderiam escrever melhor pensa bem quantas pessoas iam gosta.

Agradeço pela atenção

Ass: A.C.O.S

Beijos

Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica

Data: 16/08/2011

Aluno 12: H.C.

De: H.C. Data: 16/08/2011

Para: XXX

Querida Diretora XXX eu queria que a senhorita fazia uma sala de informática para a gente aprender a mexer em computadores e fazer um coisa diferente todas as Escolas tem computadores menos Essa mais se a senhora puder fazer isso eu fico muito grata e também a gente vai aprender mais a gente vai melhorar as letras etc.

Assi: H.C.

Um beijo

<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 13: N.V.R. Diretora: XXX Senhora XXX eu gostaria que você fezessi uma sala de informatica para nós usamos uma vez por semana.</p>
<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 14: L.N.S. Diretora XXX na escola está precisando uma sala de informatica para nós apreder mais porque para que veja e apreda nunca pode parar de estudar e fazer o estudo para tira nossa dificuldades etc. L.N.S.</p>
<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 15: J.P.S. Diretora XXX Senhora diretora eu J.P.S. aluna do 6°. Ano F queria pedir a senhora, que pensasse na ideia de construir uma sala de informática. Pois pense que a construindo essa sala os alunos que estão indo ruim possam melhorar, ficando mais informados e se desempenharem ficando ainda melhores. Diretora obrigado pela sua atenção. J.P.S.</p>
<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 16: L.C.S. Dona diretota, XXX Eu L.C.S., aluna do 6°. Ano F, solicito a senhora, que faça uma sala de informática. Porque a sala de informática nos ajuda a nos atualizarmos mais, além de ser uma coisa diferente e interessante para todos os alunos, eu creio. A sala de informática poderia ser feita para as salas irem uma vez por semana, acompanhada por um professor. Nela poderíamos, até fazer os trabalhos da escola, as lições de casa, que é para fazer na internet, para os alunos que não tem. Agradeço pela atenção, senhora diretora! Beijos L.C.S.</p>
<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 17: J.L.M.S. Dona XXX eu gostaria de te pedir uma sala de informática, não só para mim para todos os estudante da escola. Porque é muito importante uma sala de informática para nós porque nós deveríamos pesquisalos augumas coisas importantes, nós estudantes deveríamos digitar texto, saber o significados das palavras que não tenham no dicionário. Então é por isso que estou pedindo uma sala de informática. Muito obrigado por sua tenção de ler a minha carta. Assinado: J.L.M.S.</p>
<p>Carta de Solicitação– Avaliação Diagnóstica Data: 16/08/2011 Aluno 18: L.M.L. Dona XXX eu gostaria de falar que nessa escola ta presisando de uma sala de informática para nós alunos fazer alguma coisa diferente e a sala de informática é muito importante para nós. Se você fazer vai ser crata por mim. Assiando: L.L.L.</p>

ANEXO 2 – Produção Final

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 1: M.A.A.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX

Venho por meio desta, solicitar a senhora diretora uma sala de informática.

Para que nós, alunos, tenhamos acesso a internet, porque nas apostilas têm lições em que temos que pesquisar e muitos não têm computadores. Além disso a senhora poderá oferecer curso de informática especialmente para quem não têm conhecimento e as pessoas não têm dinheiro para ir todos os dias a lan house.

Diante disso, a escola terá mais recursos em aprendizagem e nós melhoria no ensino.

Desde já apresento os nossos agradecimento, tendo em vista que atenderá prontamente o nosso pedido.

Cordialmente

M.A.A

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 2: A.J.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX

Venho por meio desta, solicitar a senhora diretora uma sala de informática.

Peço-a, pois muitos alunos não têm dinheiro para pesquisar e na postila está pedindo para estudar, por conta disto a maioria dos alunos tirão nota baixa.

Se a senhora atender o nosso pedido os alunos melhorarão as notas e a escola XXX terá o prazer de ganhar pelo sexto ano consecutivo o prêmio Nobel de melhor escola da região de Ibaté.

Tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente

Aluno do 6º. Ano F

A.J.S.

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 3: I.T.G.S..

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX

Venho por meio desta, solicitar, por gentileza, uma Sala de Informática para a escola XXX.

Peço-a, pois, com computadores poderemos fazer pesquisas escolares.

Prezada Diretora a metade dos alunos não tem computadores em casa, e a apostila pede que se faça trabalho mas não podemos fazer.

Com os computadores o rendimento escolar dos alunos irá melhorar.

Desde já, apresento o meu agradecimento tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente

I.T.G.S.

Aluno 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 4: M.F.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX

Venho por meio desta, solicitar a senhora diretora uma sala de informática.

Para que nós alunos teremos mais contato.

Peço-a, pois poderemos, fazer pesquisa que são solicitadas pelas apostilas e fazer trabalhos também. Além disso, seria interessantes.

Desde já, apresento o meu agradecimentos o tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente
M.F.S

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 5: K.L.S.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX:

Venho por meio desta, solicitar a senhora uma sala de informática.

Eu K.L.S.S., do 6º ano F, peço-a, saleendo, que nesta devida circunstância, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar, além de eles poderem fazer pesquisas, pois nas apostilas pedem que pesquisamos e há várias pessoas que não tem computador com internet.

Desde já, apresento os meus agradecimentos, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente
K.L.S.S.

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 6: I.F.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX,

Venho por meio desta solicitar uma sala de informática.

Porque tem muito alunos que não tem computador em casa, as postilas pede que pesquisa e tem gente que tem mais não tem internet.

tem pessoas que não tem dinheiro no momento que o professor pede atividade e precisa pagar prá melher no computador na lanhose.

Desde já, apresento o meu agradecimento tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente
I.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 7: J.V.R.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX,

Venho por meio desta solicitar a senhora uma sala de informática que a maioria de nós não tem computador em casa e a pessoa não tem dinheiro para ir ao lan housa para pesquisar o que a prof-manda.

O computador tambem serve para todos nós usar para nos aprender alguma coisas entrar na Internet e etc...

E poderia ter 2 professora para olhar nós fazer.

Tento em vista que prontamente atenderá o meu pedido

Cordialmente
J.V.R.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 8: A.A.O.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora: XXX

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a, que coloque a sala, porque as apostila mandam que pesquisem, muitas pessoas não tem o computador inclusive, eu, isso melhorará a escola XXX.

Desde já, apresento o meu agradecimento, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente
A.A.O.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 9: D.S.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a pois no caderno do aluno se solicita muitas pesquisas e muitos alunos do 6º. Ano F não têm, computador em casa.

Desde já apresento meus agradecimentos, tendo em vista que atenderá o meu pedido.

Cordialmente,
D.S.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 10: T.S.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX

Venho por meio desta carta solicitar uma sala de informática para os alunos do XXX.

Peço-a por causa muitos alunos que não tem computador em casa e também por causa da apostila de português pedem aos alunos que façam pesquisas na internet e muitos alunos são de baixa Renda não tem, dinheiro para pesquisar em outros lugares.

Prezada diretora caso atenda o nosso pedido, o rendimento escolar aumentará muito e isso trará ganhos a escola e aos demais.

Diante do seu poder junto estado de São Paulo, a senhora terá condições de estudo e conhecimento para os alunos.

Desde já apresento meus agradecimentos.

atenciosamente,
T.S.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 11: A.C.O.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar a senhora uma sala de informática.

Nós precisamos muito desta, porque nas apostilas estaduais têm várias coisas que temos que pesquisar e nem todos nós temos computadores com internet.

A senhora verá como o rendimento dos alunos melhorará.

Isso será de grande valor para a escola.

Tendo em vista que a senhora atenderá nosso pedido, Desde já apresento o meu agradecimento.

Atenciosamente,
A.C.O.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 12: H.C.A.T.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a para que os alunos do XXX tenham uma boa aprendizagem e saibam mais sobre a internet. Muitas vezes a apostila pede para pesquisar na internet algumas lições e há pessoas que não tem computador em casa.

Eu acredito que a senhora irá conseguir a sala de informática assim, desde já, apresento o meu agradecimento, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente,

H.C.A.T.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 13: N.V.R.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática para todos nós pesquisa para saber a lição difício para gente saber melhor.

Peço-a que quase todo mundo daqui da escola não tem computador e não tem muito dinheiro para ir em Lam house e para pesquisar as lição de português.

Desde já, apresento o meu agradecimento, tendo em vista que prontamente atendera o meu pedido

Cordialmente,
N.V.R.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 14: L.N.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a para podemos fazer trabalhos e pesquisas que são solicitados pelos professores e pelas apostilas já que muito alunos não tem computador em casa com isso, a aprendizagem dos alunos melhorara.

Desde já apresento meus agradecimentos tendo em vista logo atenderá o meu pedido

Cordialmente,
L.N.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 15: J.P.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada senhora XXX,

Venho por meio desta, solicitar a senhora diretora uma sala de informática.

Peço-a sabendo, que nesta devida circunstâncias, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar, além dos alunos poderem fazer pesquisa, pois nas apostilas pedem que pesquisamos e há várias pessoas que não tem computadores com internet.

Desde já, apresento-lhe meus agradecimentos, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente,
J.P.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 16: L.C.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Estimada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar a senhora diretora uma sala de informática para a escola XXX.

Com a sala de informática os alunos da escola poderão fazer pesquisas, porque muito deles não têm computadores em casa e não têm condições para pagar Lan House para estudar, além disso as apostilas estaduais pedem para fazer pesquisas e muitas vezes alguns alunos não fazem por não terem condições.

Caso a senhora atenda o nosso pedido, renderemos mais no aproveitamento escolar e faremos os trabalhos das apostilas estaduais.

Isso será de grande importância para a escola e logo perceberá a melhoria dos alunos.
Tendo em vista que a senhora o atenderá, desde agora, apresento os meus agradecimentos, certo que os alunos da escola XXX serão muito beneficiados.

Cordialmente,
L.C.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 17: J.L.M.S.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora XXX,

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a, sabendo, que nesta devida circunstância, o rendimento dos alunos na escola irá melhorar, além disso nas apostilas tem muitas coisas para pesquisar, e nem todos os alunos tem computador em casa, não tem vizinhos e não tem dinheiro para ir na Lan House.

Desde já, apresento o meu agradecimento, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente,
J.L.M.S.
Aluno do 6º. Ano F

Carta de Solicitação – Produção Final

Data: 03/11/2011

Aluno 18: L.M.L.

Ibaté, 03 de novembro de 2011.

Prezada diretora: XXX

Venho por meio desta, solicitar uma sala de informática.

Peço-a, sabendo que nessa escola não tem essa sala, e também ia ser uma circunstância, que os alunos ia fazer pesquisa, porque nas apostilas de português e história, e também em outras materias.

Essa sala é muito importante para os alunos da minha sala e das outras, os alunos iam aprender muitas coisa. E e tem gente que não tem computador em casa e não tem dinheiro para fica 1h, 2h, 3h na Lan House.

Desde já, apresento o meu agradecimentos, tendo em vista que prontamente atenderá o meu pedido.

Cordialmente
L.M.L.
Aluno do 6º. Ano F