

A produção de textos no Ensino Fundamental: desenvolvendo a competência escrita por meio de sequência didática

**Text production in middle school:
Developing writing competence by means of didactic sequences**

Hermínia Maria Florêncio Paiva*
Aurea Suely Zavam**

RESUMO: Este trabalho é fruto de um projeto de pesquisa que tem como objetivo principal a aplicação de uma sequência didática para trabalhar com um gênero da ordem do argumentar: a carta de reclamação, com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. O propósito maior é desenvolver nos alunos habilidades de leitura e escrita como práticas sociais imprescindíveis em nossa sociedade letrada. A proposta parte da concepção de escrita como processo (VIEIRA, 2005) e fundamenta-se no modelo de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Com os resultados alcançados, constata-se que o trabalho com a sequência didática, além de melhorar o desempenho na produção de textos escritos, proporciona o (re)conhecimento do gênero, conforme defendem os autores do modelo de SD. A experiência possibilita verificar avanços nas produções dos alunos tanto em relação à apropriação dos elementos prototípicos da carta de reclamação quanto à habilidade do processo de escrita, além de favorecer a percepção de um maior estímulo dos estudantes com o desenvolvimento de um projeto próprio para a produção de textos. Nesse sentido, espera-se contribuir com professores de Língua Portuguesa, tanto no que se refere ao ensino da produção de textos quanto no que toca à busca de novas alternativas para potencializar habilidades nos estudantes e aumentar a motivação para que escrevam com mais propriedade e com mais frequência.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino da escrita. Produção de textos. Sequência Didática. Carta de reclamação.

ABSTRACT: This paper is the result of a research project aimed to applying a didactic sequence to work with argumentative genre letter of complaint with 9th grade students in middle school. The ultimate purpose is to develop writing skills, which are essential to social practices in our literate society. The proposal is based on the notion of writing as a process (VIEIRA, 2005) and on the didactic sequence (SD) model as proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004). The results point to improved written text production by means of work with didactic sequences and improved recognition of genres, as claimed by SD scholar. This experience points to students' progress in writing, with the ownership of the genre elements of the letter of complaint and with stimulus to the development of their own text production project. It also contributes to improving Portuguese language teachers' experience in the classroom, with regards both to the teaching of writing and to the development of new alternatives to enhance students' skills and increase their motivation to write more properly and more often.

KEYWORDS: Writing teaching. Text production. Didactic sequence. Letter of complaint.

* Mestre pelo PROFLETRAS – Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da rede pública de ensino do Ceará.

** Doutora em Linguística, professora da Universidade Federal do Ceará (UFC).

1 Introdução

O desempenho dos alunos do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura e à produção de textos escritos, é um fator preocupante para professores no Brasil, especialmente os da disciplina de Língua Portuguesa. Os estudantes desse nível de ensino têm apresentado – conforme podemos constatar nos resultados de avaliações diagnósticas feitas pelo governo em todas as regiões brasileiras² – um desempenho aquém do almejado e, em sala de aula, demonstram, muitas vezes, pouco interesse pela leitura e escrita.

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

Podemos relacionar essa defasagem ao conceito de *letramento*³, muito debatido entre os educadores nas últimas décadas: o termo não diz respeito apenas às habilidades de ler e escrever, mas sim aos usos que fazemos da escrita em nossa sociedade. Ou seja, refere-se aos conhecimentos que veiculamos pela escrita, aos modos como a utilizamos para nos comunicar e nos relacionar com as outras pessoas. Assim, o letramento é realizado em sociedade, o que implica utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos.

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

Conscientes desse quadro, apresentamos, neste trabalho, os resultados de uma pesquisa que teve por fim a aplicação de uma sequência didática (DOLZ; NOVERRAZ;

² Exames como SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) e ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) avaliam o desempenho dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio. Os resultados podem ser consultados no site oficial do INEP: <http://portal.inep.gov.br/>.

³ Uma das definições mais consensual no Brasil é aquela apresentada por Soares (2008), que define letramento como o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais que unem a escrita e a leitura. A autora defende que o termo designa as práticas sociais da escrita que envolvem a capacidade e os conhecimentos, os processos de interação e as relações de poder relativas ao uso da escrita em contextos e meios determinados.

SCHNEUWLY, 2004) que visou ao estudo e à produção de um texto de caráter argumentativo – carta de reclamação – por considerarmos o procedimento metodológico eficiente para o trabalho com a produção escrita e o gênero relevante para o aluno em sua prática e interação social.

A escolha da tipologia argumentativa e do gênero carta de reclamação deu-se pelos seguintes motivos: (i) a argumentação possui um papel fundamental na formação dos indivíduos em uma sociedade letrada; (ii) a carta de reclamação é um gênero essencialmente argumentativo, que se identifica com a realidade dos alunos, já que enfrentam diversos problemas coletivos e individuais em seu cotidiano; (iii) os textos argumentativos possuem maior recorrência e são os mais cobrados em avaliações diagnósticas e de acesso ao nível superior, como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), vestibulares, seleções e concursos.

Nosso objetivo principal foi contribuir para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos do Ensino Fundamental, em particular os de 9º ano, tendo em vista a grande importância dessa competência para o sucesso nos próximos níveis escolares – Ensino Médio e Ensino Superior – e nas suas práticas sociais. Para tanto, a pesquisa foi realizada com alunos de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Fortaleza.

Acreditamos que, para que o professor possa trabalhar como aluno no desenvolvimento da competência comunicativa através da produção de textos, é necessário compreender a natureza da linguagem escrita como *processo* que pode ser ensinado e aprendido. De acordo com Vieira (2005), é o conhecimento do processo de redigir que vai auxiliar a fundamentar a didática da escrita e a orientar nossas escolhas metodológicas. Precisamos reconhecer o que um redator faz exatamente ao escrever um texto, além de identificar as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto e os comportamentos dos bons e dos maus redatores.

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

pouco conhecimento sobre a estrutura de uma sequência argumentativa?

No ensino da produção de textos no Ensino Fundamental, devemos compreender a escrita como um processo de interação verbal, valorizar o seu uso social e motivar nos alunos o prazer de escrever. Nas aulas de produção de texto, é importante propor ao aluno atividades voltadas para os diferentes subprocessos e habilidades envolvidos no ato de redigir, na medida das necessidades dos aprendizes, tais como: gerar e organizar ideias, planejar o texto, esboçá-lo, editá-lo e publicá-lo à audiência pretendida. Além disso, acreditamos que o ensino da sequência argumentativa e da estrutura composicional de gênero pertencente a essa tipologia pode contribuir para minimizar as principais dificuldades dos alunos, além de favorecer o desenvolvimento da competência escrita e da construção argumentativa em textos escritos de alunos de 9º ano.

Para proceder ao relato da pesquisa, dividimos este trabalho em mais quatro partes. Nas duas seguintes, apresentamos os fundamentos teóricos basilares de nosso estudo: a produção de texto na perspectiva da escrita como processo e a proposta da SD para o ensino dos gêneros textuais. Em seguida, apresentamos o contexto e os procedimentos da pesquisa, assim como a análise dos dados, que possibilitaram a elaboração de uma proposta de ensino da escrita por meio de SD. Por fim, apresentamos nossas considerações finais, com reflexões acerca dos resultados obtidos e da experiência proporcionada pela pesquisa.

2 A produção de texto na perspectiva da escrita como processo

Inicialmente, ressaltamos que a prática de produção de textos na escola continua sendo bastante associada ao termo *redação*. Muitos professores apenas solicitam que os alunos escrevam uma redação sobre determinado tema. Dessa forma, além de ignorarem o trabalho com gêneros textuais sugerido pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), deixam de esclarecer ao aluno pontos essenciais na produção de textos escritos, tais como: para quem escrever, sobre o que escrever, com que objetivo escrever e em que formato escrever (gênero).

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

A palavra *redação* também é bastante associada, em nosso país, às avaliações para acesso ao Ensino Superior – como o ENEM e os vestibulares – e aos exames de concursos públicos. Em contrapartida, os livros didáticos aprovados pelo Programa Nacional do Livro

Didático (PNLD), em sua maioria, já adotam o termo “produção de texto” e procuram seguir as orientações dos PCN, em relação ao ensino de gêneros. Mas qual seria a diferença entre *redação* e *produção de texto*?

Geraldi (1997) afirma que, na “produção de texto”, produzem-se textos *para* a escola e, na “redação”, produzem-se textos *na* escola. Essa distinção vem do fato de que a produção de texto é entendida como uma forma de avaliação da escrita, não como uma prática social. Segundo o autor, o texto (oral ou escrito) é construído materialmente com palavras e organiza essas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido somente é compreensível na unidade global do texto – que, por sua vez, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. O autor também defende que, para produzir textos escritos, o aluno necessita fazê-lo dentro de uma situação real de comunicação, e não apenas como uma tarefa escolar através da qual o professor irá avaliá-lo⁴.

Assim, entendemos que a *redação* remete mais a uma tarefa escolar e a *produção de texto*, a uma atividade mais produtiva socialmente e menos escolarizada, na qual o aluno tem consciência sobre o que dizer, como dizer e para quem dizer. É essa produção que valorizamos em nossa pesquisa e prática em sala de aula com nossos alunos durante a aplicação das atividades, por reconhecermos a necessidade de incentivar a escrita na escola, com seus usos sociais, e de ensinar a composição escrita como processo.

Os modelos de ensino centrados no processo consideram a escrita como uma atividade complexa e multidimensional que requer o desenvolvimento de diversos processos cognitivos, como: planificação, organização, textualização e revisão⁵. Com base principalmente nos estudos de Vieira (2005), destacamos dois aspectos que consideramos mais relevantes na escrita como processo, sobre os quais trataremos nas subseções seguintes.

2.1 Escrita e motivação

Vieira (2005) levanta uma reflexão sobre a necessidade de motivar a escrita na escola; afinal, na vida cotidiana, essa prática permeia todas as nossas atividades e é cada vez mais

⁴ Para Geraldi (2011), conceber o texto como unidade de ensino/aprendizagem é entendê-lo como um lugar de entrada para esse diálogo com outros textos, que remetem a textos passados e que farão surgir textos futuros. Conceber o aluno como produtor de textos é concebê-lo como participante ativo desse diálogo contínuo: com textos e com leitores. Assim, substituir “redação” por produção de textos implica admitir esse conjunto de correlações que constitui as condições de produção de cada texto.

⁵ Flower e Hayes (1981), que influenciaram outros autores de modelos de escrita processual, apresentam três componentes dentro do processo de escrita: a memória a longo prazo, o contexto de produção do texto e o processo de escrita; a organização é incluída dentro da *planificação*. Já Kato (1998) separa a *organização* dos demais componentes, vindo após a *geração* de ideias (geração, organização, editoração e revisão).

indispensável. Todavia, na escola, os atos de escrita apresentam uma imensa defasagem entre a realidade do mundo da palavra e a palavra do mundo escolar. Na maioria das vezes, os alunos escrevem sem muitas instruções e sem um destinatário concreto além do professor, que basicamente corrige os erros de gramática e ortografia dos textos produzidos. Fica o nosso questionamento: será que isso é suficiente para que desenvolvam a habilidade de escrever?

Apesar de muitas abordagens e contribuições pedagógicas trabalharem os usos sociais da escrita e o ato de redigir em função de uma audiência para o texto ou de um propósito comunicativo, essas ideias permanecem um pouco distantes de nossa realidade de ensino. Motivar não é fácil, mas é necessário – principalmente na era digital, quando as tecnologias tomam a atenção dos nossos alunos e, ao mesmo tempo, dão novas funções para a escrita. Os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar uma tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela – controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita. Segundo Vieira (2005, p. 73), “a ideia é que, quando os estudantes se apropriam de sua escrita, seu nível de engajamento é mais alto”. Para nós, parece uma tarefa difícil, mas não é por isso que não devemos tentar, especialmente nas escolas da rede pública, onde os alunos, supostamente, enfrentam mais dificuldades e sentem que têm menos oportunidades de conquistar a competência comunicativa, para alcançar sucesso acadêmico e profissional.

A autora aponta princípios e práticas importantes para motivação e envolvimento na produção escrita: encorajar a apropriação do texto e compartilhar atos de escrita com o aluno (o prazer e as dificuldades); ampliar períodos para escrever, se possível diariamente; controlar a situação de escrita e a tarefa, selecionando temas, audiência, gênero, voz (opiniões) e propósitos comunicativos, em situações reais de escrita; compartilhar textos e trabalhar em pequenos grupos; e focalizar em separado processos de composição e transcrição (ideias/ortografia e gramática). Outras práticas também podem ser úteis para ampliar a motivação para escrever:

- i) trabalhar a leitura e a escrita de forma complementar, explorando textos de vários formatos disponíveis, pois a leitura contribui mais que o próprio ato de redigir;
- ii) integrar a escrita à mão com a escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto;

- iii) recriar situações comunicativas autênticas e propósitos para escrever, como rótulos, listas, anúncios, bilhetes, cartas e notícias, indo dos mais simples aos mais complexos; e
- iv) buscar audiências verdadeiras para escrever e interlocutores para comentar os textos redigidos, explorando atividades em grupos intra e interclasses, como comunidades virtuais, salas de bate-papo e correio eletrônico, de modo que os estudantes possam comentar e criticar o que foi produzido.

Essas práticas não esgotam as possibilidades da motivação em sala de aula. O professor e seus alunos certamente encontrarão outras que ajudarão a atingir a mesma meta: melhorar a escrita (competência comunicativa) dos estudantes.

2.2 Composição escrita como processo

Para modificar o quadro do ensino da produção de textos nas escolas, de modo a contribuir para o crescimento da habilidade de escrever dos alunos, Vieira (2005, p. 80) ressalta a importância de “saber por que é difícil aprender a redigir, quais são as maiores dificuldades envolvidas na produção de um texto, como as crianças escrevem e se desenvolvem como redatoras, quais os comportamentos característicos dos bons e dos maus redatores”. A autora destaca ainda que, para ensinar a redigir, o professor deve reconhecer que a escrita é uma atividade comunicativa que desempenha funções definidas e cada vez mais diversificadas no dia a dia de uma sociedade letrada. Assim, podemos levar em conta que o ato de redigir não pode ser descontextualizado, sem um propósito comunicativo e um leitor definido. Por exemplo, em vez de propor a escrita de um texto sobre o tema *Os perigos da cólera*, seria preferível para os alunos um tema mais objetivo e com uma utilidade prática, como: *Redija um texto de instruções sobre como se prevenir da cólera, para ensinar às pessoas de seu bairro maneiras de evitar a doença*.

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

Dentro da abordagem da escrita como processo, destacamos o fato de que os componentes da escrita envolvem operações mentais de natureza diferente e conflitante: de um lado, a preocupação com a correção formal, grafia, aparência do texto; do outro, a busca das ideias, a luta com palavras e construções que prejudicam a forma final do texto. Além

disso, há uma oposição entre a velocidade do pensamento e a lentidão da escrita. Isso explica o fato de que, por se preocuparem muito com a avaliação do professor em relação à correção gramatical e ortográfica, muitos alunos deixam a desejar na composição do texto⁶.

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

Segundo Vieira (2005), no processo de produção textual, conciliam-se exigências de natureza e níveis diferentes, já que o redator realiza operações diversificadas, como: gerar ideias, produzir e revisar o texto, momento em que se coloca na posição de autor e de leitor. Em vista desses subprocessos, não se deve tratar a escrita como um produto e atentar apenas ao texto final do aluno, mas reconhecê-la como um processo que exige várias habilidades e, por isso, é uma atividade difícil.

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

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

Acerca da apreciação dos textos pelo professor, Vieira (2005) afirma que as correções

⁶ Consideramos de extrema importância a constatação de Vieira (2005) quando afirma que a solução pedagógica para lidar com as duas faces contraditórias da escrita é separar as duas atividades: primeiro levar o aluno a compor sem se preocupar com a transcrição; depois, orientá-lo para revisar e reescrever o texto (fazendo-o compreender que a atividade de revisão faz parte do processo de redigir um texto).

feitas na versão final do texto não ajudam a melhorar a escrita; portanto, o *feedback* deve ser dado durante o processo de escrita, com anotações no próprio rascunho, não no texto final. Essa é uma das maiores dificuldades dos professores do Ensino Fundamental, pois geralmente as turmas possuem cerca de 30 a 40 alunos, o que torna esse trabalho árduo, além de quase inexecutável em sala de aula. Ainda assim, em nossa pesquisa, buscamos acompanhar os alunos durante a composição do texto e fazer as intervenções que julgássemos necessárias, na medida do possível, inclusive de forma coletiva, de acordo com as dificuldades que foram observadas. Procuramos, ainda, valorizar o ensino dos gêneros textuais em sala de aula, conforme orientam os PCN, escolhendo um gênero – carta de reclamação – e uma temática próximos à realidade dos alunos, por meio do procedimento SD, que é tema da próxima seção.

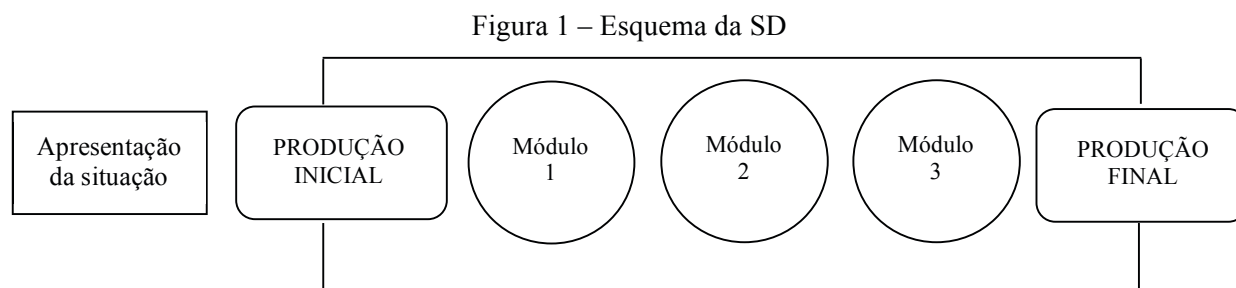
3 A proposta da SD e o gênero carta de reclamação

Na pesquisa, optamos por aplicar, em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, uma SD voltada para o gênero carta de reclamação, a fim de desenvolver a habilidade de produção de textos escritos pelos alunos desse nível. O trabalho com SD em sala de aula tem sido bastante discutido e cada vez mais indicado por estudiosos, especialistas e professores de Língua Portuguesa (GONÇALVES; BARROS, 2010; VARGAS; MAGALHÃES, 2011; ANDRADE, 2012) como um importante instrumento de ensino e aprendizagem, auxiliando o professor – especialmente na rede pública de ensino – que geralmente conta apenas com o livro didático em sala de aula. Assim, nosso trabalho também é fundamentado nos estudos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), que apresentam a SD como “um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. A estrutura do procedimento é representada, de acordo com os autores, pelo esquema na Figura 1.

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

Posteriormente à primeira produção, vêm os *módulos*, que devem ser constituídos de atividades e exercícios voltados para o domínio do gênero em questão, trabalhando os

problemas da turma, diagnosticados no primeiro texto, de forma sistemática e aprofundada. De acordo com os autores, os alunos poderão colocar em prática os conhecimentos adquiridos durante os módulos na *produção final*, quando poderão analisar, com o professor, os progressos conquistados com o desenvolvimento dos módulos⁷.



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

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção final é importante para o aluno porque lhe indica os objetivos a serem atingidos e dá-lhe um controle sobre seu próprio processo de aprendizagem, além de servir-lhe de instrumento para regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e a reescrita, e permitir-lhe avaliar os progressos realizados. Já na perspectiva do professor, a produção final permite realizar uma avaliação somativa e utilizar vocabulário e critérios de avaliação que sejam compreendidos por ambas as partes, concentrando-se em pontos essenciais que devem ter sido aprendidos pelos alunos durante os módulos da SD. Assim, devemos avaliar em um sentido mais amplo, observando os progressos adquiridos e os pontos mal assimilados, para uma possível continuação do trabalho com o gênero estudado.

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

⁷ Para conhecimento aprofundado sobre como os quatro componentes da sequência didática devem ser explorados, recomendamos a leitura de: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

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

Considerando que a situação comunicativa a ser realizada em nossa pesquisa visa ao registro de uma reivindicação dos alunos acerca de um problema enfrentado na escola, optamos pelo gênero carta de reclamação, escolha motivada pelos fatores anteriormente citados. Também acreditamos que, ao praticar a produção de textos pertencentes a esse gênero, os alunos poderão, além de dominá-lo, utilizar os conhecimentos adquiridos em sua realidade dentro e fora da escola. Assim, podemos exercitar os aspectos constitutivos desse tipo de texto, as principais dificuldades dos alunos ao redigir e também a argumentação.

Quanto à estrutura da carta de reclamação, exemplo de gênero da ordem do argumentar⁸, destacamos o modelo proposto por Melo (2009), por se aproximar do nosso contexto de pesquisa em sala de aula do Ensino Fundamental:

- i) *abertura do evento*: cabeçalho, vocativo e saudação;
- ii) *corpo da carta*: constatação inicial, argumentação + problematização, resolução e/ou reivindicação e conclusão-avaliação; e
- iii) *encerramento do contato*: pré-encerramento, despedida e assinatura.

Esse modelo mostra-se acessível para que os aprendizes consigam expressar sua reclamação e seus argumentos de maneira clara e objetiva, através de um texto escrito. Não pretendemos apenas exigir que os alunos redijam seus textos cumprindo um formato com rigor, como se fosse uma “fórmula”, mas facilitar a compreensão dos aspectos constitutivos do gênero a ser estudado e produzido por eles. Por isso, adotamos um modelo de análise bem semelhante, um pouco mais conciso e adequado à nossa proposta de produção, fazendo adaptações que consideramos necessárias para uma melhor compreensão dos alunos com os quais trabalhamos e que empregamos ao aplicar os módulos e avaliar os textos dos alunos:

- i) *abertura do evento*: cabeçalho, vocativo e saudação;
- ii) *corpo da carta*: constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão; e

⁸ Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), os gêneros podem ser agrupados de acordo com algumas regularidades linguísticas e seus domínios essenciais de comunicação na sociedade. Assim, dividem os gêneros em cinco capacidades de linguagem dominantes: *narrar*, *relatar*, *argumentar*, *expor* e *descrever ações*. Contudo, ressaltam que um gênero não pode ser classificado de maneira absoluta em um agrupamento, mas pode ser protótipo de um, já que essa organização facilita o trabalho didático.

iii) *encerramento do contato*: despedida e assinatura.

Essa estrutura composicional do gênero e outros aspectos que pretendíamos abordar para desenvolver a competência escrita dos alunos, baseados em suas dificuldades, foram estudados dentro de uma SD, de acordo com os procedimentos descritos na seção a seguir.

4 A SD como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita

Nas subseções que se seguem, apresentamos o contexto, os procedimentos e a análise dos dados da pesquisa.

4.1 Participantes e contexto da pesquisa

Os participantes da pesquisa foram alunos que frequentaram a turma de 9º ano de uma escola da rede pública de Fortaleza, do ano de 2014. Nessa turma, havia 34 alunos matriculados no início do ano, com faixa etária entre 13 e 18 anos. Porém, 29 alunos frequentaram efetivamente as aulas até o final do ano.

A SD proposta foi inserida no plano de curso da turma, considerando que os alunos, no último bimestre, já haviam estudado a tipologia argumentativa e conheciam alguns gêneros pertencentes à ordem do argumentar. A partir dos conhecimentos prévios acerca da tipologia argumentativa, já que os alunos ainda apresentavam dificuldades em produzir textos dessa natureza, estudamos a *carta de reclamação* por meio de SD com quatro módulos, realizada em seis encontros, de duas horas-aula cada, durante o quarto bimestre do ano letivo de 2014. Os procedimentos e a participação da turma na SD são mostrados na seção a seguir, para posteriormente apresentarmos a análise dos dados.

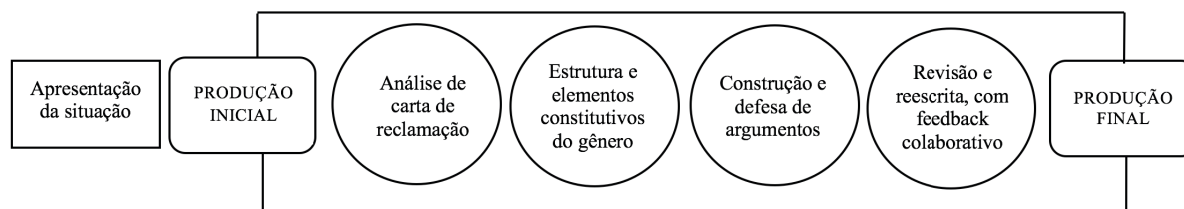
4.2 Procedimentos e participação dos alunos nas atividades da SD

Os encontros foram planejados com base nos estudos realizados a respeito do procedimento SD como estratégia de ensino dos gêneros textuais e dos procedimentos das etapas de escrita, como planejamento, edição, revisão e reescrita do texto, conforme Flower e Hayes (1981), Kato (1998) e Vieira (2005). A SD foi organizada em quatro etapas: apresentação da situação, produção inicial, aplicação dos módulos e produção final, conforme mostra a Figura 2.

Inicialmente, no primeiro encontro com a turma, apresentamos a proposta de trabalho com a SD, isto é, o projeto a ser desenvolvido durante as semanas seguintes, explicando seus objetivos e falando sobre o gênero que seria estudado: a carta de reclamação. A maioria dos alunos se mostrou bastante interessada, pois alegava ter dificuldades na produção do texto

escrito e desejava melhorar essa habilidade antes de ingressarem no Ensino Médio.

Figura 2 – SD para o 9º ano: síntese dos módulos



Fonte: adaptada de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

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

Realizamos também uma atividade oral, que consistia em classificar quatro diferentes exemplos de carta, de acordo com seu conteúdo e seu propósito comunicativo. As opções eram: carta pessoal, de apresentação, de reclamação e de solicitação. No entanto, não focamos na estrutura composicional, que seria estudada nos módulos da SD.

Após essa conversa inicial, isto é, a apresentação da situação, debatemos coletivamente acerca dos principais problemas que os alunos observavam na estrutura física da escola. Os mais relatados por eles foram em relação à quadra, aos banheiros, ao refeitório e à falta de conforto nas salas de aula.

Em seguida, com base no debate, solicitamos que os alunos produzissem, individualmente, uma carta de reclamação direcionada ao Secretário Municipal de Educação, relatando os problemas apontados por eles e pedindo providências do órgão para melhorias na escola, já que ela não recebia recursos suficientes para resolvê-los. Esses textos compõem a *produção inicial* dos estudantes. Observamos os alunos enquanto produziam seus textos, sondando a respeito do processo de planejamento de escrita (se havia). Poucos deles fizeram rascunho antes de escreverem na folha de produção recebida. Além disso, durante a produção das cartas, os alunos tiveram dúvidas relacionadas à estrutura e à organização do texto, mas foram orientados a redigirem da maneira que julgassem adequada, e a procurarem lembrar os

elementos do gênero e tentar atender o máximo possível ao gênero carta de reclamação, de acordo com seus conhecimentos prévios. Posteriormente, realizamos uma análise dos textos iniciais produzidos pelos alunos, a fim de examinar as principais dificuldades na construção do exemplar do gênero, as quais precisariam ser exploradas nas atividades dos módulos aplicados nos encontros seguintes da SD, a fim de adequá-la à realidade da turma.

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

Foram aplicados quatro módulos, com atividades que trabalharam, sobretudo: o planejamento das ideias, a organização e a revisão do texto, além da reescrita, que foi praticada no último módulo, antes da produção final. Seguindo o planejamento dos módulos, ao realizar um *feedback colaborativo*, os alunos realizaram atividades de revisão e reescrita dos seus textos (cartas de reclamação), observando tanto a estrutura do gênero quanto o seu conteúdo, orientados pelo professor e também com a participação dos colegas. Com isso, chegaram ao seu texto final, aplicando os conhecimentos adquiridos durante a SD.

Encerrando a SD e a coleta de dados, os alunos realizaram a produção final da carta de reclamação. Todavia, dessa vez não reescreveram os textos no papel, pois utilizamos a tecnologia no encontro final, a fim de motivar ainda mais a participação dos alunos. Além de digitar as cartas, eles teriam a oportunidade de enviar – voluntariamente – seus textos para a SME, através da página oficial do órgão⁹. Assim, a produção final foi elaborada no laboratório de informática da escola. Com essa atividade, buscamos integrar a escrita à mão à escrita digital, transitando do papel à tela do computador, explorando a velocidade e a flexibilidade dos recursos na escrita digital, que proporciona uma maior percepção gráfica e visual do texto (VIEIRA, 2005).

Os textos finais foram analisados em relação à apropriação do gênero estudado e de sua estrutura composicional, com o objetivo de avaliar se os alunos conseguiram desenvolvê-la satisfatoriamente e se a aplicação da SD favoreceu o desenvolvimento da competência

⁹ Cf. acessando o *link* “Contato” no *site*: <http://www.sme.fortaleza.ce.gov.br/educacao/>.

textual dos estudantes, de acordo com o que foi observado em suas produções iniciais, examinando seu desempenho em ambas as produções. Além disso, verificamos a frequência de cada aluno em todos os encontros e chegamos ao *corpus* de 40 produções textuais, com duas versões (a produção inicial e a produção final) de alunos que participaram de todas as atividades realizadas na SD, em um total de 20. Essa análise é desenvolvida na subseção seguinte, com exemplos de produções que apresentaram avanços mais significativos.

4.3 Análise dos dados: a apropriação do gênero carta de reclamação

Nossa análise, subdividida em três subseções, foi pautada no modelo da estrutura da carta de reclamação proposto em nossa pesquisa, conforme anteriormente apresentado (cf. Seção 3), e explicado aos estudantes durante o desenvolvimento da SD. Na primeira subseção, verificamos a presença dos elementos da *abertura do evento* e quais foram os mais utilizados pelos alunos, especialmente em suas produções finais, uma vez que esses elementos possuem uma disposição adequada no texto e são bastante característicos do gênero carta. Na subseção subsequente, dessa vez observando o *corpo da carta*, damos mais atenção ao conteúdo e ao desenvolvimento dos argumentos dos alunos, verificando se cumpriram com a apresentação da reclamação e da reivindicação, tendo em vista o propósito da carta de reclamação produzida. Já na terceira subseção, relacionada ao *encerramento do contato*, observamos a presença da despedida e sua adequação ao destinatário, bem como certificamos a presença da assinatura nos textos produzidos.

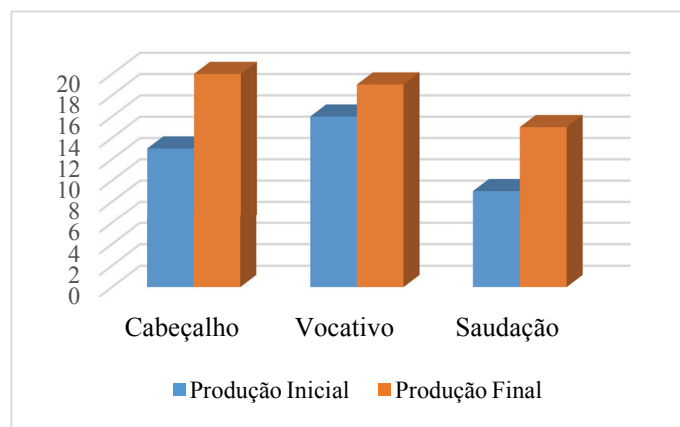
4.3.1 Elementos estruturais da carta de reclamação: a abertura do evento

A primeira categoria de nossa análise, relacionada à abertura do evento, visou identificar os seguintes elementos nas cartas de reclamação: o cabeçalho, composto por local e data; o vocativo, em conformidade com o destinatário; e a saudação, antes do início do corpo da carta. Observamos a presença dos elementos nas produções iniciais e, em seguida, comparamos com as produções finais. No Gráfico 1, demonstramos o resultado dos dados levantados, indicando a evolução percebida entre a primeira e a última produção.

Em relação ao cabeçalho das cartas, ou seja, à observância do local e da data no início do texto, apenas 13 alunos, que corresponde a 65%, recorreram a esse elemento em suas produções iniciais. Já nas produções finais, todos os 20 alunos, isto é, 100%, atenderam a esse item. Portanto, com as atividades, os alunos não tiveram grandes dificuldades relacionadas a esses elementos e, durante as aulas, os reconheceram como importantes para identificar

qualquer carta, não somente a de reclamação. Contudo, em alguns casos foi necessário explicar sobre a disposição adequada de local + data na organização do texto.

Gráfico 1 – Elementos estruturais da abertura do evento nas produções



Fonte: dados da pesquisa.

Vejam os exemplos de um dos participantes da SD, que não realizou o cabeçalho adequadamente em sua primeira produção.

Exemplo 1:

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

Exemplo 2:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Prezado secretario,

Eu quero falar um pouco do meu colégio, porque as salas de aula estão sem porta, sem ventilador, e as telhas estão todas quebradas, o banheiro esta sem agua [...] (P8, produção final, grifo nosso)

Tendo em vista que, nesta subseção, destacamos uma das categorias analisadas, o cabeçalho, transcrevemos apenas parte da carta. Analisando os trechos selecionados nas duas produções, no início já percebemos um avanço após a realização das atividades da SD, pois a segunda produção apresenta os elementos prototípicos do gênero: local e data. Apesar de termos lembrado na aula, com uma breve revisão, o participante não havia atentado a esses dados ao redigir o primeiro texto. Porém, reescreveu o cabeçalho adequadamente em sua produção final.

O vocativo foi inicialmente atendido por 16 alunos, o que corresponde a 80%, e, após o desenvolvimento dos módulos, esse número aumentou para 19, o equivalente a 95% das produções. Durante a análise, é importante observar não somente a presença desse item, mas

também a adequação dele ao destinatário da mensagem, que, no caso, era o Secretário Municipal de Educação. Assim, o elemento exigia a utilização de uma linguagem mais formal, o que procuramos esclarecer durante os módulos aplicados com a turma.

Quanto à saudação, apenas nove alunos a incluíram na produção inicial, o que corresponde a 45% dos participantes. Na produção final, observamos que esse índice aumentou para 75%, pois 15 alunos atenderam a esse item no último texto.

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

Desse modo, analisamos o vocativo junto com a saudação. Vejamos exemplos de mais um dos participantes que apresentou desempenho diferente quando comparamos as duas produções em relação a essa categoria de análise.

Exemplo 3:

01 de outubro, Fortaleza

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

Exemplo 4:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor Secretário de Educação, bom dia.

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

Em relação a P19, não havia saudação nem vocativo na primeira produção. Na produção final, além de ajustar o local e a data, o participante uniu o vocativo à saudação, elementos que não foram observados em sua produção inicial. Desse modo, atendeu à primeira categoria satisfatoriamente, pois a abertura do evento apresentou cabeçalho, vocativo e saudação.

Assim, em relação à abertura do evento, após a análise dos textos, verificamos que:

- i) apesar de já estarem concluindo o 9º ano, os alunos ainda apresentam dificuldades relacionadas à estrutura composicional dos gêneros, até mesmo ao produzir um

dos mais antigos, como é o caso da carta, pois esse elemento constitutivo – saudação de abertura – é comum às cartas em geral, não apenas à carta de reclamação; e

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

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

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

Apresentamos nossa segunda categoria de análise, o corpo da carta, observando o seu conteúdo e o desenvolvimento das ideias dos alunos e verificando se obedeceram basicamente à estrutura estudada durante as atividades da SD: *constatação do problema + reclamação, argumentação, reivindicação e conclusão*, embora tenhamos ressaltado não se tratar de uma “fórmula pronta”, mas de uma sugestão de estrutura que deveria guiá-los na hora de planejar e editar suas ideias, de modo a deixar o texto mais coerente e organizado. Nesse caso, eles deveriam incluir no texto não apenas problemas, mas sugerir soluções e pedir providências à autoridade municipal, atendendo ao propósito comunicativo do gênero.

Em relação às reclamações citadas pelos participantes da SD, quantificamos quais foram as mais recorrentes nas cartas, que foram relacionadas à quadra poliesportiva (29%), aos banheiros (23%), às salas de aula (21%) e ao telhado da escola (16%), conforme verificamos nos exemplos a seguir:

Exemplo 5:

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

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

Exemplo 6:

[...] Meu nome é P4 e estudo na escola Dom Antônio Batista de Frágoso e estou lhe enviando esta carta para

reclamar de alguns problemas que há aqui na escola, tais como algumas salas sem portas, banheiros também sem portas, algumas salas estão com buracos no telhado, outras não tem bons ventiladores, a escola inteira esta totalmente pichada.

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

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

Como podemos observar no Exemplo 5, no corpo da carta da produção inicial, o participante aborda alguns problemas da escola de maneira geral e, em relação à quadra, de maneira resumida. Porém, em sua produção final, além de mencionar problemas gerais da escola, enfatiza a necessidade da reforma da quadra, defendendo-a como principal problema e apresentando argumentos para justificá-la, além de solicitar uma solução, como o pedido do envio de materiais para a escola.

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

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

Vemos, com outros exemplos, a seguir, o progresso no corpo das cartas produzidas pelos alunos, quando comparamos a primeira produção com a produção final, a fim de legitimar nossa tese de que os textos produzidos após o desenvolvimento da SD apresentariam avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

Exemplo 7:

Fortaleza, 1 de outubro de 2014

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

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

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

Exemplo 8:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014.

Olá, Senhor secretário municipal da Educação.

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

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

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

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

Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente.

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

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

- i) constatação do problema: *goteiras na sala de aula*;
- ii) argumentação: *não temos forro*; e
- iii) reivindicação: *colocar PVC nas salas*.

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

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

Exemplo 9:

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

pouco tá bom!

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

Exemplo 10:

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

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

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

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

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

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

A linguagem utilizada nas cartas foi um dos aspectos discutidos no *feedback* colaborativo do professor, pois não foi feita uma correção resolutiva¹⁰ das produções iniciais, e sim uma posterior discussão das principais dificuldades observadas. Uma dessas dificuldades foi o fato de alguns alunos utilizarem a linguagem informal no contato com uma autoridade política, que requisita um certo distanciamento. Afinal, como se tratava de uma correspondência oficial, “o leitor (destinatário: prefeito, reitor, diretor de banco etc.) espera um tratamento formal e respeitoso de seu interlocutor (de quem escreveu a carta)” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 84).

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

¹⁰ Segundo Ruiz (2013), a correção resolutiva consiste em corrigir todos os erros, reescrevendo palavras, frases e períodos inteiros, o que requer bastante tempo e empenho do professor. De acordo com a autora, “o erro é eliminado pela solução que reflete a opinião do professor” (RUIZ, 2013, p. 41).

Exemplo 11:

Fortaleza, 01 de outubro de 2014.

Senho secretario da educação.

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

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

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

Aguardo resposta. **(P3, produção inicial, grifos nossos)**

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

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

Exemplo 12:

Fortaleza, 26 de novembro de 2014

Senhor secretario da educação, olá bom dia

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

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

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

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

Aguardo resposta. **(P3, produção final, grifos nossos)**

Destacamos, com as produções desse participante, mais um exemplo dos casos em que

os alunos retificaram a linguagem utilizada na carta de reclamação. Contudo, podemos notar, principalmente em sua produção inicial, algumas dificuldades relacionadas a outros temas, que também podem ser trabalhados nos módulos de uma SD para o 9º ano, dependendo das necessidades da turma, tais como:

- i) emprego adequado das letras maiúsculas e minúsculas;
- ii) escrita correta dos verbos no infinitivo (não omissão da letra *r*);
- iii) concordância nominal e verbal;
- iv) pontuação (principalmente o uso correto da vírgula e do ponto final); e
- v) ortografia e acentuação das palavras.

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

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

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

Apresentamos, nos exemplos seguintes, as produções do participante P14, que

conseguiu – em sua última produção – construir períodos mais concisos e manter os argumentos para defender seu ponto de vista sobre as inadequações verificadas por ele na infraestrutura da escola, dentre outros progressos que podem ser observados.

Exemplo 13:

Para secretário da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

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

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

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

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

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

Atenciosamente,

De: P14 (P14, produção inicial)

Exemplo 14:

Para secretário da educação

Fortaleza-CE, 24 de novembro de 2014

Olá, caro secretário municipal de educação,

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

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

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

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

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

Atenciosamente,

De: P14 (P14, produção final)

Para o nível dos alunos dessa turma de 9º ano, tendo em vista suas dificuldades de leitura e escrita, a produção acima apresenta um desempenho muito satisfatório, especialmente quanto à observância dos elementos prototípicos do gênero. Além dos

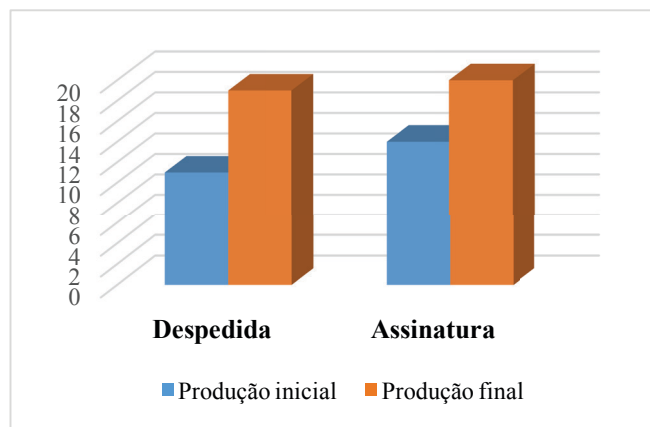
componentes que são característicos do gênero carta, também apresentou reclamação, argumentação e reivindicação, atendendo ao propósito comunicativo do gênero. Assim, acreditamos que os textos produzidos após o desenvolvimento da SD, ou seja, as produções finais, apresentaram avanços e desempenho satisfatório no que se refere ao processo de produção escrita e à apropriação do gênero carta de reclamação.

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

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

Analisamos, nesta seção, os elementos caracterizadores do encerramento do contato – composto por *despedida* + *assinatura* – em cada uma das produções iniciais e finais. Levantamos os dados em uma planilha do programa Microsoft Excel, para mostrar os resultados através dos gráficos subsequentes.

Gráfico 2 – Elementos do encerramento do contato nas produções



Fonte: dados da pesquisa.

Por meio da análise para essa categoria, obtivemos os seguintes resultados:

- i) nas produções iniciais, 11 alunos apresentaram uma despedida ao encerrar a carta e 14 assinaram ao final delas; e
- ii) nas produções finais, por sua vez, 19 estudantes produziram a despedida e todos os 20 estudantes fizeram uso da assinatura.

Assim, no que diz respeito à despedida, o índice de acerto aumentou de 55% para 95% na produção final. Quanto à assinatura, o índice aumentou de 70%, nas primeiras produções, para 100% nos textos finais. Apresentamos alguns exemplos que comprovam a evolução dos

alunos nessa categoria de análise.

Primeiramente, em relação à *despedida*, ressaltamos que alguns estudantes atenderam ao elemento nas duas versões da carta, mas substituíram-no em sua produção final, adequando-o ao seu interlocutor. Outros, por sua vez, não incluíram uma despedida em sua produção inicial, mas o fizeram adequadamente na produção final, conforme exemplos relacionados no Quadro 1¹¹.

Quadro 1 – Alterações nas despedidas das duas versões da carta de reclamação

| Participante | Despedida utilizada na produção inicial | Despedida utilizada na produção final |
|--------------|---|---------------------------------------|
| P02 | Não houve. | “Aguardo retorno. Atenciosamente.” |
| P10 | “Tchau tchau, espero uma resposta.” | “Atenciosamente.” |
| P11 | “Beijos.” | “Atenciosamente.” |
| P18 | Não houve. | “Obrigado pela atenção.” |
| P20 | “Fortaleza. Data: 01/10/2014” | “Aguardamos resposta” |

Fonte: dados da pesquisa.

P10 e P11 haviam utilizado uma despedida de caráter informal, que poderia ser utilizada em uma carta pessoal, por exemplo. Porém, conforme já relatamos em seção relacionada à abertura da carta, explicamos aos alunos a importância da linguagem utilizada nas cartas, visto que se dirigiam ao Secretário de Educação do Município, um destinatário que exigia formalidade e distanciamento. Esse aspecto também deveria ser respeitado na despedida, assim como na saudação inicial. Assim, esses participantes reconheceram a necessidade de modificar o encerramento do contato e adequaram suas despedidas na produção final.

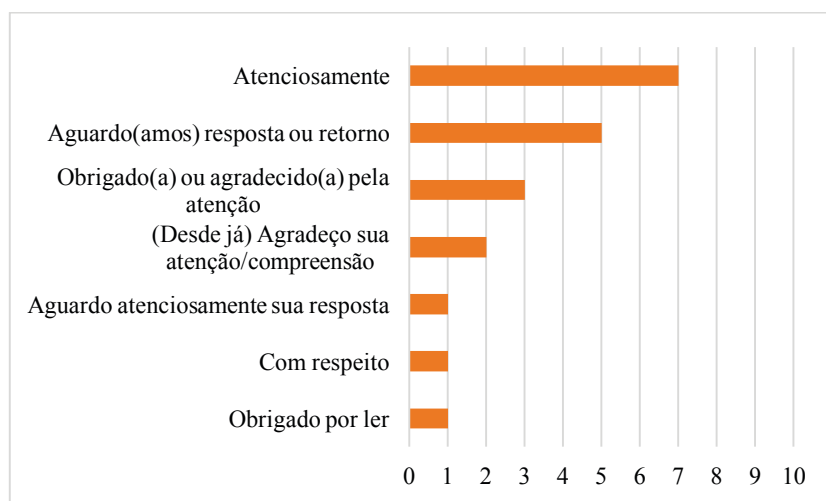
Já nas produções iniciais de P2 e P18, não havia despedida: o contato foi encerrado apenas com a assinatura dos remetentes. Esse fato foi resolvido em seus textos finais, onde acrescentaram as despedidas adequadas. Em relação a P20, finalizando os exemplos mencionados no Quadro 1, observamos que a abertura da carta inicialmente foi deslocada para onde deveria ser o seu encerramento. Isso também pôde ser corrigido após a revisão e a reescrita da primeira produção.

Em relação à análise das despedidas mais recorrentes, optamos por verificá-las apenas nas produções finais, quando os alunos já haviam revisado e reescrito seus textos, com maior atenção para redigir a carta de acordo com os elementos estudados. Sintetizamos todas as

¹¹ Nesta subseção, citamos exemplos de participantes que ainda não foram mencionados nas seções anteriores.

despedidas utilizadas e o resultado está demonstrado no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Despedidas dos alunos nas produções finais



Fonte: dados da pesquisa.

Os resultados nos mostram que as despedidas mais utilizadas pelos alunos foram: “atenciosamente” e “aguardo resposta” ou “aguardo retorno”. Além delas, prevaleceram aquelas que agradeciam pela atenção ou pela compreensão do destinatário (terceiro e quarto itens do gráfico). Ou seja, obtivemos despedidas formais, com adequação ao destinatário da carta, que se tratava de uma autoridade municipal. Ressaltamos que apenas um aluno, em sua produção final, não incluiu uma despedida, encerrando o contato apenas com a sua assinatura.

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

5 Considerações finais

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

desenvolvimento de um projeto próprio para a produção de textos. Entendemos que esse tipo de projeto, além de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos, motiva-os a participarem mais das atividades escolares e a se sentirem mais capazes, observando seu progresso.

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

Podemos afirmar que as aulas tradicionalmente descontextualizadas estão cada vez menos comuns e já temos progredido bastante no que diz respeito ao ensino da produção de textos, já que os professores e, inclusive, os livros didáticos estão voltados para o ensino dos gêneros textuais. No entanto, podemos progredir ainda mais. Acreditamos que a análise dos dois textos (inicial e final), além de certificar a importância da SD para o desenvolvimento da competência escrita, também pode servir de motivação para o aluno, fazendo-o perceber seu progresso e motivando-o a ter o hábito de realizar as etapas recomendadas para o processo de escrita, as quais ratificamos em nossa pesquisa, especialmente: o *planejamento das ideias*, a *revisão* e a *reescrita* do texto. Quando realiza essas etapas, o aluno pode apropriar-se mais de seu texto. Por isso, os estudantes devem ser motivados a se sentirem capazes de se envolver e de completar a tarefa, isto é, de ter competência e controle sobre ela – controle sobre seus textos e sobre a situação de escrita (VIEIRA, 2005).

Esperamos ter contribuído, inclusive, para motivar os professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II que ainda não trabalham com a SD a começarem a planejar a utilização desse procedimento como proposta de intervenção para o desenvolvimento da competência escrita dos alunos. Igualmente, esperamos que aqueles que já utilizam tenham um estímulo para continuarem com esse trabalho, que proporciona muitos avanços aos estudantes, não apenas em relação à apropriação do gênero estudado, mas também à conscientização da importância do processo e à redução de dificuldades na escrita.

Referências

ANDRADE, V. A. B. Uma proposta de ensino do gênero resumo por meio das sequências didáticas.

Anais do SIELP, Uberlândia, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

_____; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

FLOWER, L; HAYES, J. R. A cognitive process theory of writing. **College Composition and Communication**, v. 32, n. 4, p. 365-387, dez. 1981. DOI: [10.2307/356600](https://doi.org/10.2307/356600).

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

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

GONÇALVES, A. V.; BARROS, E. M. D. Planejamento sequenciado da aprendizagem: modelos e sequências didáticas. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, n. 1, p. 37-69, jan.-jun. 2010.

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

MELO, B. O. R. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. 288 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística, Fortaleza, 2009.

RUIZ, E. D. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2008.

VARGAS, S. L.; MAGALHÃES, L. M. O gênero tirinhas: uma proposta de sequência didática. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 119-143, mar.-ago. 2011.

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

Artigo recebido em: 25.07.2016

Artigo aprovado em: 03.11.2016