

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Faculdade de Letras

Programa de Mestrado Profissional em Letras

Michelle Nogueira Lara Prado

**ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO:  
Livro Didático e Atividades Sistemáticas**

Belo Horizonte

2015

Michelle Nogueira Lara Prado

**ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO:  
Livro Didático e Atividades Sistemáticas**

Trabalho apresentado ao Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Letras pelo PROFLETRAS.

Área de concentração: Linguagens e letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho.

Belo Horizonte

2015

P896e

Prado, Michelle Nogueira Lara.

Ensino da produção de texto escrito [manuscrito] : livro didático e atividades sistemáticas / Michelle Nogueira Lara Prado. – 2015.

197 f., enc. : il., color., tabs., p&b.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidades sociais e práticas docentes.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 137-138.

Anexos: f. 139-197.

1. Letramento – Teses. 2. Língua portuguesa (Ensino fundamental) – Teses. 3. Língua portuguesa – Livros didáticos – Brasil – Teses. 4. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 5. Produção de textos – Teses. 6.

CDD : 469.07



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS/MP

UFMG

## FOLHA DE APROVAÇÃO

ENSINO DA PRODUÇÃO DE TEXTO ESCRITO: Livro Didático e Atividades Sistemáticas

### MICHELLE NOGUEIRA LARA PRADO

Trabalho submetido à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS/MP, como requisito para obtenção do grau de Mestre em LETRAS, área de concentração LINGUAGENS E LETRAMENTOS.

Aprovado em 02 de julho de 2015, pela banca constituída pelos membros:

*Delaine Cafiero Bicalho*

Prof(a). Delaine Cafiero Bicalho - Orientador  
UFMG

*Leandro Rodrigues Alves Diniz*

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz  
UFMG

*Kely Cristina Nogueira Souto*

Prof(a). Kely Cristina Nogueira Souto  
UFMG

Belo Horizonte, 2 de julho de 2015.

*Dedico este trabalho aos meus grandes amores Laís e Paulo, pelo carinho, alegria, incentivo, paciência e compreensão. Aos meus amados pais, que me ensinaram o valor do trabalho, da dedicação, da persistência, da disciplina e que nunca me deixaram desistir dos meus sonhos por mais distantes que fossem. Sem vocês não teria completado essa caminhada.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela dádiva da vida.

À professora Delaine pela sua paciência, disponibilidade, apoiando-me sempre com sua orientação precisa e suas palavras carinhosas.

Aos professores do Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) pelos ensinamentos preciosos durante o mestrado.

Ao professor Leandro e à professora Kelly pela fundamental contribuição após a leitura e aprovação do projeto de pesquisa e pela disponibilidade para compor a banca de defesa desta pesquisa.

Aos colegas do PROFLETRAS pelo apoio, incentivo, companheirismo e momentos de descontração e alegria, que jamais esquecerei.

À direção e demais funcionários da escola que possibilitaram a realização do projeto de ensino que compõe esta pesquisa.

Aos meus colegas de trabalho, que me apoiaram nessa difícil caminhada, com palavras de incentivo e solidariedade.

Aos meus alunos por seu envolvimento e dedicação durante o projeto de ensino.

Aos vovôs, vovós, titios e titias que supriram minha ausência com o amor, o carinho e a atenção que dedicam sempre à nossa amada Laís.

À CAPES pela bolsa concedida e pelo incentivo aos professores de língua portuguesa do ensino fundamental deste país na luta por uma educação de qualidade.

“o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual.”

(Lev Vygotsky)

## RESUMO

Este trabalho toma como desafio compreender o processo de produção de textos escritos e contribuir para melhorar a qualidade das produções de alunos de oitavo ano do ensino fundamental de uma escola pública de Belo Horizonte. A questão principal a ser investigada é como um trabalho sistematizado por meio de uma sequência de atividades semelhante à sequência didática (SD) pode complementar a proposta de produção textual apresentada no livro didático (LD) de português usado pela turma e favorecer a produção de texto escrita dos alunos. A pesquisa ora proposta é de natureza essencialmente qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Dessa forma, o trabalho propõe uma análise comparativa entre as produções iniciais dos alunos, feitas a partir das orientações do LD e as produções finais dos alunos, realizadas a partir de atividades organizadas em módulos. A pesquisa se ancora nos trabalhos de Dolz e Schneuwly (2004), de Dolz, Gagnon & Decândio (2010) e Antunes (2003, 2010). Os resultados destes trabalhos indicam que as produções finais dos alunos podem se tornar melhores em relação à apresentação do tema, ao modo composicional (estrutura) e ao estilo (BAKHTIN, [1992] 2011) a partir do ensino sistematizado em módulos de atividades. As habilidades de escrita desenvolvidas pelos alunos foram em relação aos aspectos globais que buscam a compreensão global dos textos quanto aos seguintes aspectos: universo de referência; unidade semântica; progressão do tema; propósito comunicativo; esquemas de composição: tipos e gêneros; relevância informativa; relações com outros textos; e em relação aos aspectos pontuais que buscam a construção dos textos através da utilização de recursos linguísticos da língua portuguesa próprios para dar sentido ao que se pretende dizer em uma prática social. Além disso, esta pesquisa também aponta para a importância do letramento (KLEIMAN, 2000), isto é, do ensino a partir de uma prática social que faz parte da realidade dos alunos, que lhes interessa e do letramento digital (ROJO, 2009) por meio da leitura e escrita dos gêneros publicados em ambientes digitais e do uso de recursos digitais como celular, câmera fotográfica e filmadora. O desenvolvimento desta pesquisa mostra a necessidade de o professor conhecer as teorias de ensino para conseguir realizar na escola trabalhos que explorem o gênero como objeto de ensino vinculado à prática social dos alunos, ampliando suas habilidades de escrita.

**Palavras-chave:** Produção textual; Livro Didático; Sequência Didática; Letramento

## ABSTRACT

This work aims to understand the production process of writings texts and to contribute to improve the quality of writings productions of the eighth year students from Belo Horizonte elementary public school. The main question to be investigated is how a systematic work through a sequence of activities similar to the didactic sequence can complement a text production proposal from the portuguese textbook used by the class and improve the written production of students. The research proposed here is essentially qualitative (LÜDKE, ANDRÉ, 1986). Thus, the paper proposes a comparative analysis between the initial students' productions, made from the guidance of the textbook and the final students' productions, held from activities organized in modules. The research is anchored in the work of Dolz and Schneuwly (2004); Dolz; Gagnon; Decândio (2010); Antunes (2003, 2010). The results of this work show that the final productions of the students can become better in relation to the presentation of the theme, the compositional mode (structure) and style (language uses) (BAKHTIN, [1992] 2011) from the systematic teaching modules activities. Writing skills acquired by students were compared to the global aspects that seek the texts' global understanding: the reference population; the semantic unit; the progression of the theme; the communicative purpose; the composition schemes: types and genres; the newsworthiness; the relationship to other texts; and in relation to specific aspects that seek to build the texts through the use of resources of the Portuguese language to make sense of what is meant in a social practice. In addition, this research also points to the importance of literacy (KLEIMAN, 2000), that is, teaching from a social practice that is part of the students' reality and that interests them; and the digital literacy (ROJO, 2009), that is, teaching through reading and writing of genres published in digital environments and the use of digital resources such as cellphone, camera and camcorder. This research shows the teacher's need to know the educational theories to be able to develop in school works that explore the genre as a teaching object linked to the students' social practice and improve their writing skills.

**Keywords:** Textual production; Textbook; Didactic sequence; Literacy

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Sequência didática.....	34
FIGURA 2: Reclamação Oral .....	60
FIGURA 3: Cartas-denúncia.....	62
FIGURA 4: Questões propostas para análise das cartas-denúncia.....	64
FIGURA 5: Agora é a sua vez.....	66
FIGURA 6: A14VLD.....	69
FIGURA 7: A23VLD.....	71
FIGURA 8: A4VLD.....	72
FIGURA 9: A13VLD.....	74
FIGURA 10: A2VLD.....	79
FIGURA 11: A11VLD.....	80
FIGURA 12: Atividade de reescrita módulo III.....	94
FIGURA 13: Atividade de reescrita módulo III.....	95
FIGURA 14: A1VI.....	97
FIGURA 15: Lista controle .....	97
FIGURA 16: A1VR1.....	98
FIGURA 17: A1VR2.....	99
FIGURA 18: A8VR2.....	100
FIGURA 19: A21VR2 .....	104
FIGURA 20: A10VRF.....	107
FIGURA 21: A6VRF.....	109
FIGURA 22: Parte da carta do A3VRF.....	110
FIGURA 23: A17VRF.....	114
FIGURA 24: Parte da carta do A4VRF.....	115
FIGURA 25: Parte da carta do A7VRF.....	115
FIGURA 26: Parte da carta do A6VRF .....	116
FIGURA 27: Parte da carta do A7VRF .....	116
FIGURA 28: Parte da carta do A3VRF.....	116
FIGURA 29: Parte da carta do A8VRF .....	116

FIGURA 30: Parte da carta do A18VRF.....	117
FIGURA 31: Parte da carta do A1VRF.....	118
FIGURA 32: Produção Inicial: A3VLD .....	120
FIGURA 33: Produção Final: A3VRF.....	120
FIGURA 34: Produção Inicial: A19VLD .....	121
FIGURA 35: Produção Final: A19VRF.....	122
FIGURA 36: Produção Inicial: A1VLD.....	126
FIGURA 37: Produção Final: A1VRF.....	126
FIGURA 38: Produção Inicial: A17VLD .....	128
FIGURA 39: Produção Final: A17VRF .....	129

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Sequência de módulos atividades realizadas com os alunos de 8º. Ano.....	42
QUADRO 2: Módulo I .....	45
QUADRO 3: Módulo II .....	47
QUADRO 4: Módulo III .....	48
QUADRO 5: Módulo IV .....	50
QUADRO 6: Módulo V .....	53
QUADRO 7: Exemplos de uso de alguns conectivos .....	118
QUADRO 8: Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos globais.....	133
QUADRO 9: Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos pontuais.....	134

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Universo de referência (VLD) .....	69
TABELA 2: Unidade Semântica (VLD) .....	70
TABELA 3: A progressão do tema e o propósito comunicativo (VLD) .....	72
TABELA 4: Os esquemas de composição: tipos e gêneros (VLD) .....	73
TABELA 5: A relevância informativa e as relações com outros textos (VLD).....	75
TABELA 6: Número de parágrafos apresentados pelos textos (VLD).....	78
TABELA 7: Os conectivos e a relação semântica (VLD) .....	78
TABELA 8: Universo de referência (VRF) .....	107
TABELA 9: Unidade Semântica (VRF) .....	108
TABELA 10: Progressão do tema e propósito comunicativo (VRF) .....	109
TABELA 11: Os esquemas de composição: tipos e gêneros (VRF) .....	110
TABELA 12: Relevância informativa e relações com outros textos (VRF).....	112
TABELA 13: Número de parágrafos apresentados pelos textos (VRF).....	113
TABELA 14: Os conectivos e a relação semântica (VRF) .....	114
TABELA 15: Unidade semântica (PIxPF) .....	119
TABELA 16: Progressão do tema e Propósito comunicativo (PIxPF) .....	121
TABELA 17: Os esquemas de composição: tipos e gêneros (PIxPF) .....	122
TABELA 18: A relevância informativa e as relações com outros textos (PIxPF) .....	124
TABELA 19: Número de parágrafos apresentados pelos textos (PIxPF) .....	125
TABELA 20: Os conectivos e a relação semântica (PIxPF) .....	127

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEALE: Centro de alfabetização, leitura e escrita

FAE: Faculdade de Educação

LD: Livro didático

PCN-LP: Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa

PCNs: Parâmetros Curriculares Nacionais

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

PROFLETRAS: Mestrado Profissional em Letras da UFMG

SD: Sequência Didática

TV: televisão

UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais

VLD: Versão do Livro Didático

A1VLD: Aluno1 Versão do Livro Didático

A2VLD: Aluno2 Versão do Livro Didático

A3VLD: Aluno3 Versão do Livro Didático

A4VLD: Aluno4 Versão do Livro Didático

A13VLD: Aluno13 Versão do Livro Didático

A14VLD: Aluno14 Versão do Livro Didático

A19VLD: Aluno19 Versão do Livro Didático

A17VLD: Aluno17 Versão do Livro Didático

A23VLD: Aluno 23 Versão do Livro Didático

A1VI: Aluno1 Versão Inicial

A1VR1: Aluno1 Versão Reescrita 1

A1VR2: Aluno1 Versão Reescrita 2

A8VR2: Aluno8 Versão Reescrita 2

A21VR2: Aluno21 Versão Reescrita 2

VRF: Versão Reescrita Final

A1VRF: Aluno1 Versão Reescrita Final

A3VRF: Aluno3 Versão Reescrita Final

A4VRF: Aluno4 Versão Reescrita Final

A6VRF: Aluno6 Versão Reescrita Final  
A7VRF: Aluno7 Versão Reescrita Final  
A8VRF: Aluno8 Versão Reescrita Final  
A10VRF: Aluno10 Versão Reescrita Final  
A11VRF: Aluno11 Versão Reescrita Final  
A13VRF: Aluno13 Versão Reescrita Final  
A17VRF: Aluno17 Versão Reescrita Final  
A18VRF: Aluno18 Versão Reescrita Final  
A19VRF: Aluno19 Versão Reescrita Final

PI: Produção Inicial

PF: Produção Final

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO E EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS</b> .....	23
1.1 Concepções de linguagem/língua .....	23
1.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa.....	25
1.3 Ensino de produção de textos escritos: livro didático e sequências didáticas.....	28
1.3.1 Contribuições para o uso do livro didático: atividades sequenciadas .....	31
1.4 O letramento e o letramento digital.....	35
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	39
2.1 O contexto de pesquisa.....	39
2.2 Sistematização no ensino de produção de textos escritos: módulos de atividades.....	41
2.2.1 O módulo I de atividades.....	45
2.2.2 O módulo II de atividades.....	46
2.2.3 O módulo III de atividades.....	48
2.2.4 O módulo IV de atividades.....	50
2.2.5 O módulo V de atividades.....	53
2.3 Critérios para analisar produções iniciais e produções finais dos alunos.....	54
<b>3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b> .....	59
3.1 A produção da versão inicial .....	59
3.1.1 Análise dos aspectos globais dos textos - VLD.....	68
3.1.2 Análise dos aspectos pontuais dos textos - VLD.....	76
3.2 Módulo I.....	81
3.3 Módulo II.....	87
3.4 Módulo III.....	89
3.5 Módulo IV.....	96
3.6 Módulo V .....	101
3.7 As versões finais.....	106
3.7.1 Análise dos aspectos globais dos textos - VRF.....	106
3.7.2 Análise dos aspectos pontuais dos textos - VRF.....	112

3.8. Comparação versão inicial x versão final.....	119
3.8.1 Aspectos globais – PIxPF .....	119
3.8.2 Aspectos pontuais – PIxPF.....	124
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	131
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	137
<b>ANEXOS</b> .....	139
Anexo A - Capítulo 3, da Unidade 3, do Livro Didático Português Linguagens - 8º ano.	139
Anexo B - Projeto de Ensino - A carta denúncia: atividades sistemáticas .....	157
Anexo C - A1VRF – excesso de lixo na rua .....	192
Anexo D - A4VRF – deslizamento da rua, abrindo buraco.....	193
Anexo E – A6VRF - ruas esburacadas e sem asfalto.....	194
Anexo F - A11VRF – acúmulo de lixos e entulhos no passeio.....	195
Anexo G - A13VRF – falta de sinalização e faixas de pedestres.....	196
Anexo H - Respostas da BHTRANS e da Polícia Militar aos e-mails encaminhados com as cartas denúncia sobre alguns problemas de transporte e violência .....	197

## INTRODUÇÃO

No segundo semestre de 2003, concluí minha graduação no curso de Letras pelo Centro Universitário de Belo Horizonte – UNI-BH. Durante todo o curso, fui uma aluna dedicada e com muita vontade de ser professora. Na época, trabalhava como auxiliar administrativo durante o dia todo e estudava à noite, não via a hora de poder exercer minha profissão, mesmo ouvindo comentários como “você é nova ainda, pode ter uma profissão melhor”; “você quer ser professora? Você é louca!”. Segui o curso e, logo que me formei, prestei concursos públicos para o Estado de Minas Gerais, para a Prefeitura de Contagem, para a Prefeitura de Belo Horizonte. Enquanto esperava ser chamada pelos concursos, tive uma pequena experiência como professora de Língua Portuguesa em uma escola particular da região metropolitana de Belo Horizonte. Foi um pouco assustador no início, mas depois consegui me aproximar mais dos alunos. Lá, o ensino da gramática era prioritário e os alunos faziam duas provas por trimestre, além das produções de textos quinzenais. Após dois anos, comecei a trabalhar como professora de Língua Inglesa na Prefeitura de Contagem e na Prefeitura de Belo Horizonte. Como professora de Língua Inglesa, tinha muitas turmas, 8 em uma escola e 15 em outra. Ficava exausta e não conseguia um bom resultado, pois eram poucas aulas por semana e os alunos não davam valor à disciplina. Então decidi prestar concurso para a Prefeitura de Belo Horizonte para concorrer ao cargo de professora de Língua Portuguesa e já faz 5 anos que ministro aulas dessa disciplina.

Nesses últimos anos, vejo o ensino de Língua Portuguesa como um grande desafio e, por isso, tento sempre me atualizar através de leituras, cursos de formação como o administrado pelo Centro de alfabetização, leitura e escrita (Ceale/FAE/UFMG), do qual participei em 2007, e troca de experiências com meus colegas da escola. Atualmente, noto que o ensino de Língua Portuguesa, quando pautado em teorias de ensino recentes, acontece por meio de textos reais que circulam na sociedade como notícias, reportagens, crônicas, contos, cartas, anúncios e propagandas. O professor atualizado utiliza esses textos para orientar os alunos quanto à prática de leitura, prática de produção de texto e a prática de análise linguística. O estudo da língua portuguesa não tem função social, além da escolar, se não se utilizar de textos como esses, nos quais é possível reconhecer o funcionamento da língua. O estudo da língua por meio de frases soltas, descontextualizadas, é pouco efetivo e, muitas vezes, não resulta em um aprendizado útil socialmente, por não contemplar situações concretas de comunicação. Essa percepção do

## estudo da língua está clara em Bakhtin

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação linguística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (BAKHTIN, [1992]2011, p. 264-265)

Os enunciados concretos a que se refere o autor são os gêneros do discurso, que podem ser orais, escritos ou multimodais, dependendo da situação de comunicação estabelecida entre duas ou mais pessoas. É importante que a escola utilize esses gêneros para o estudo da língua. Entretanto, o ensino de língua portuguesa ainda é, muitas vezes, desatualizado e descontextualizado, em partes, pela falta de conhecimento de teorias recentes que veem a língua como objeto histórico que se modifica no tempo e no espaço em função das ações de linguagem realizadas pelos sujeitos. As teorias sobre língua e linguagem se modificaram em função da virada pragmática<sup>1</sup> e os usos da língua passaram a ser considerados quando essas teorias ganharam espaço nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Mas o caminho para que se tenha clareza sobre como ensinar língua com tal concepção ainda é longo. Embora já sejam amplamente discutidas em estudos e pesquisas das universidades da área, essas teorias ainda não se consolidaram na sala de aula.

Privilegiar o ensino dos usos da língua em vez da estrutura da língua significa considerar o funcionamento dos textos. Entretanto, o que vemos na escola é o ensino isolado da gramática, em frases soltas, retiradas de textos ou fragmentos de textos. Os objetivos isolados de ensino são, em geral, os de dar a conhecer algum tópico gramatical como sujeito e predicado. Antunes (2010) ressalta a importância da análise de textos completos, e não somente de seus fragmentos:

Tudo o que é dito tem que ser entendido *em seu sentido e em sua intenção comunicativa global*. Até mesmo o que parece apenas pontual se explica, de alguma forma, por alguma vinculação com a dimensão macro do texto. Daí a primazia da análise deve recair sobre o entendimento das idéias, das informações

---

<sup>1</sup> A virada pragmática se constituiu como uma mudança teórica de concepção a partir da consideração dos usos da língua. Com os estudos da linguística e da filosofia da linguagem, ganha força uma nova concepção da língua, na qual o sentido do que se diz é relativo, isto é, compreende-se o que é dito em decorrência de uma situação de comunicação. De acordo com essa concepção, a língua não é vista mais como um sistema abstrato de formas linguísticas, mas sim como parte do “fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.” (BAKHTIN, [1929], 1981, p. 92).

dos enredos que perpassam o texto por inteiro. A função predominante, o objetivo global, as idéias principais, o ponto de vista dominante, tudo, enfim, que caracteriza o texto como um todo deve constituir o interesse primeiro de qualquer análise. (ANTUNES, 2010, p. 215)

Embora vários trabalhos mostrem que o texto deve ser estudado globalmente, vejo que o valor equivocado que se dá aos “erros de gramática”, destacados de partes dos textos dos alunos, é histórico. Essa prática fica clara no artigo *O professor como leitor do texto do aluno*, no qual Geraldi ([1991] 2004) relata uma oficina com professores do ensino fundamental, realizada a partir do texto de um aluno do 4º ano. O pesquisador constatou que o grupo de professores envolvido na oficina foi capaz apenas de apontar no texto do aluno tópicos para a correção dos erros de ortografia, pontuação, paragrafação, conjugação verbal. Isto é, não deram importância ao texto como um todo ou àquilo que esse efetivamente poderia significar. Isso não quer dizer, contudo, que aspectos como os observados pelos professores não sejam relevantes na escrita da língua, que busque estabelecer uma comunicação clara e compreensível em uma determinada prática social como informar sobre acontecimentos do dia-a-dia (notícia, reportagem), discutir sobre temas polêmicos (artigo de opinião), convidar amigos para uma festa de aniversário (convite), indicar tarefas para seu filho (lista). Afinal, o aluno vai para escola é para aprender a se comunicar e a escrita é uma das principais finalidades do ensino das línguas. Segundo Dolz, Gangnon e Decândio (2010, p.13) “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”. Por isso, as estratégias de ensino da escrita é que precisam ser revistas pela escola. Essas estratégias são múltiplas, mas precisam ser centradas em textos reais que circulam em nossa sociedade, pois antes de escrever, os alunos precisam ler, para terem o que dizer e para saberem como dizer. Além disso, cada texto escrito tem um propósito comunicativo diferente, e segundo Antunes (2003, p.48) “A escrita varia, na sua forma, em decorrência das diferenças de função que se propõe cumprir e, conseqüente em decorrência dos diferentes gêneros em que se realiza.”

Cabe a nós, professores, orientarmos os alunos para a escrita de textos com um propósito comunicativo bem definido e a partir daí conscientizá-los de que

Assim como se admite que não existe fala uniforme, realizada de forma igual em diferentes situações e usos, também a produção de textos escritos toma formas diferentes, conforme as diferentes funções que pretende cumprir. (ANTUNES, 2003, p.48-49)

Por isso, a importância de o aluno se familiarizar com os diversos gêneros existentes na sociedade. É a partir deles que se reconhecem as diferenças na organização do texto no papel, tanto em sua apresentação geral na página, quanto à seleção dos elementos linguístico-discursivos utilizados para estabelecer a comunicação, que pode ser menos ou mais formal, dependendo do suporte e do destinatário do texto.

Parece que a escola ainda não percebeu que os alunos precisam ser preparados para a vida, ou seja, para interagir com as pessoas de diferentes grupos sociais como a família, a igreja, o trabalho, os amigos. Segundo Kleiman (1995),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. (KLEIMAN, 1995, p.20)

O processo de ensino-aprendizagem dissociado de práticas sociais poderá garantir que o aluno acerte todas as questões de uma prova de língua portuguesa, mas não garantirá que esse mesmo aluno seja capaz de ler criticamente uma notícia de um jornal, ou de responder adequadamente a uma entrevista de emprego, ou de escrever uma carta de leitor a uma revista. Por isso, é importante que, ainda no Ensino Fundamental, os alunos participem de uma formação mais ampla, que se preocupe com o que há dentro e fora da escola. É preciso garantir ao aluno o acesso a atividades que os levem a desenvolver suas habilidades orais e escritas. Para tanto, a utilização dos gêneros do discurso é essencial.

Como professora do Ensino Fundamental, noto que a maior dificuldade dos alunos está na produção de texto escrito. Por isso, considero que é urgente um trabalho com essa modalidade da língua. Também é a partir da minha realidade que percebo ser evidente a necessidade de estudos que identifiquem os problemas no processo de ensino-aprendizagem da produção de texto escrito, ainda no ensino fundamental, e apontem possíveis direções para saná-los. Atenta a essa realidade, de modo a aliar a minha prática profissional às minhas atividades como pesquisadora, é que tomo como desafio compreender melhor o processo de produção de textos escritos dos alunos para que possa intervir, com segurança, nesse processo. Com esta pesquisa que desenvolvo durante o Mestrado Profissional em Letras, pretendo contribuir para melhorar a qualidade das produções de textos de alunos de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma

Escola Municipal de Belo Horizonte.

Nesta pesquisa, a questão principal que busco investigar é como um trabalho sistematizado por meio de uma sequência de atividades semelhante à sequência didática – SD - (cf DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) pode complementar a proposta de produção textual apresentada em livro didático (LD) e favorecer a produção escrita dos alunos. Essa pergunta se justifica tanto pela organização e tipo de trabalho que o LD realiza quanto pela utilização que eu sempre fiz desse material.

No primeiro capítulo, abordo a fundamentação teórica deste trabalho a partir da concepção de linguagem que o sustenta; procuro relacionar o conceito de língua/linguagem ao ensino de língua portuguesa; mostro como o ensino da produção de texto escrito é proposto pelo livro didático Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, vol. 8, 2012) e como esse ensino é proposto pelas Sequências Didáticas (SD) e, por último, discuto sobre a importância do letramento e do letramento digital no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa. No segundo capítulo, desenvolvo a metodologia utilizada, mostrando como foram planejadas as atividades responsáveis pela geração e coleta de dados. No terceiro capítulo, analiso os resultados obtidos nesta pesquisa. Para finalizar, exponho minhas considerações finais, após ter agido e refletido sobre minha prática em sala de aula como professora/pesquisadora, ciente da importância do conhecimento da teoria para o trabalho prático.

## **1 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: PRODUÇÃO DE TEXTOS NO LIVRO DIDÁTICO E EM SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS**

O ensino da língua portuguesa é desafiador. A escola de hoje é repleta de fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem dos alunos como a precariedade de sua infra-estrutura, o grande número de alunos por turma, o desinteresse deles pelo estudo, a violência entre os alunos e os professores, a falta de clareza de muitos profissionais sobre seu próprio objeto de ensino, no caso, a língua portuguesa. Diante dessa realidade, da qual faço parte, sinto a necessidade de buscar formas para superar esse grande desafio. Já que há fatores que não cabem a mim resolver, vou me concentrar naqueles em que posso intervir. Neste capítulo, apresento a concepção de linguagem que sustenta este trabalho e as implicações dessa concepção para o ensino de Língua Portuguesa, especialmente o de produção de textos escritos. Refletir sobre uma concepção de ensino que considera o uso da língua me leva a rever minhas práticas no uso do livro didático e a pensar sobre a necessidade de sistematização nas atividades com a produção de textos escritos de modo a ampliar as possibilidades de letramento dos alunos.

### **1.1 Concepções de linguagem/língua**

A língua portuguesa, assim como qualquer língua, evolui ao longo dos anos, se modifica. As mudanças em seu funcionamento são percebidas e estudadas por filósofos, sociólogos, linguistas. Bakhtin<sup>2</sup> ([1929] 1981), em *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, analisa e critica duas concepções de linguagem que ele nomeia de subjetivismo idealista e de objetivismo abstrato. Para a primeira, a língua é produto de uma atividade mental individual, isto é, ela é criada e modificada no interior do pensamento humano. Nessa perspectiva, a língua se materializa na fala das pessoas, com uma organização que se altera cada vez que é utilizada individualmente. Por outro lado, para a segunda concepção de linguagem, o objetivismo abstrato, a língua é composta por uma estrutura fixa que é normatizada através da nomeação que se dá aos seus componentes fonéticos, gramaticais e

---

<sup>2</sup> Mikhail Mikhailovich Bakhtin (17 de novembro de 1895, Oriol — 7 de março de 1975, Moscou) foi um filósofo e pensador russo, teórico da cultura europeia e as artes. Bakhtin foi um verdadeiro pesquisador da linguagem humana, seus escritos, em uma variedade de assuntos, inspiraram trabalhos de estudiosos em um número de diferentes tradições (o marxismo, a semiótica, estruturalismo, a crítica religiosa) e em disciplinas tão diversas como a crítica literária, história, filosofia, antropologia e psicologia.

lexicais. O ensino, nessa concepção de língua, parte do pressuposto de que, embora o falante da língua utilize enunciados diferentes, a estrutura que compõe esses enunciados é fixa. Por exemplo, quando uma pessoa diz “O dia está lindo”, as funções das palavras que constituem esse enunciado serão sempre as mesmas, isto é, os elementos que o compõem são nomeados como: “O” (artigo definido); “dia” (substantivo); “está” (verbo de ligação), “lindo” (adjetivo).

Após discutir amplamente as definições acima, Bakhtin conclui que não seria adequado o estudo da língua a partir do objetivismo abstrato, pois a língua não é morta, estática, para nomearem suas partes de uma forma única e imutável. Estudá-la dessa forma seria irreal, uma abstração daquilo que realmente ocorre de forma viva e evolutiva. Para o autor, o estudo da língua a partir do subjetivismo abstrato também não seria a melhor opção, pois não tem como foco a realidade da língua. Idealiza-se que a organização da língua acontece somente no interior da mente de cada um individualmente, desconsiderando-se o contato do falante/usuário da língua com o meio exterior e as modificações que os enunciados proferidos por ele sofrem nessa interação. Em decorrência das reflexões feitas por Bakhtin acerca do objeto de estudo da filosofia da linguagem, o autor conclui que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, [1929]1981, p. 92)

Na concepção de Bakhtin, é dado destaque à interação verbal, isto é, ao fato de que existe um eu que fala para um tu em um determinado contexto concreto de comunicação. Os sujeitos inseridos nessa situação buscarão na língua palavras, expressões adequadas ao contexto no qual se inserem, criando sua linguagem própria, ativa, mutável. Fica clara essa característica da linguagem se observarmos a comunicação entre grupos diferentes da sociedade como os advogados, os médicos, os *funkeiros*, *skatistas*. No trecho abaixo, percebemos como as palavras da língua ganham significados diferentes dependendo da relação de interação estabelecida em um meio social no qual ela é utilizada.

Se, ao contrário, considerarmos, não o ato físico de materialização do som, mas a materialização da palavra como signo, então a questão da propriedade tornar-se-á bem mais complexa. Deixando de lado o fato de que a palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, a própria realização deste signo social na enunciação concreta é inteiramente determinada pelas relações sociais. A individualização estilística da enunciação de que falam os vosslerianos, constitui justamente este reflexo da interrelação social, em cujo contexto se constrói uma determinada enunciação. *A situação social mais*

*imediate e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação.* (BAKTHIN, [1929] 1981, p. 84)

A linguagem, entendida como interação, sempre precisará do outro para existir. Quem fala espera ser ouvido por alguém, mesmo que esse alguém seja a mesma pessoa que reflete sobre algo. Essa relação não é pacífica, pois o tempo todo que falamos sobre algo estabelecemos conflitos entre as verdades sociais, ou seja, o que é verdadeiro para determinado grupo de pessoas, pode não ser para outro. Além disso, essas verdades se modificam ao longo dos anos, em momentos históricos diferentes. Por isso, é importante associarmos a linguagem ao contexto histórico-social para entendermos sua flexibilidade.

A presente pesquisa é norteada por essa concepção de linguagem, que considera a língua um produto da interação entre dois ou mais falantes, em um determinado contexto social. A língua é socioculturalmente construída. A medida que é utilizada por pessoas diferentes, em contextos variados, a língua se modifica, se adapta, surgem novas palavras ou as já existentes ganham novos significados. Isso mostra que a estrutura da língua se forma na interação social e, por isso, não é fixa, se molda ao ser utilizada. Mas como essa concepção de linguagem influencia o ensino de língua portuguesa no Brasil? É o que a próxima seção tenta responder, traçando um breve histórico desse ensino da língua portuguesa nas escolas brasileiras.

## **1.2 As concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa**

Ao longo dos anos, comprova-se que o ensino de língua portuguesa foi e é influenciado diretamente pela concepção de linguagem adotada pela instituição responsável por esse ensino. O reflexo dessa influência é visível na metodologia de ensino adotada pelo professor, responsável por elaborar ou selecionar as atividades aplicadas em sala de aula.

Soares (1998) destaca, em seu artigo *Concepções de Linguagem e o ensino da Língua Portuguesa*, que, até os anos 50, o ensino da língua portuguesa, na escola, era somente voltado para camadas privilegiadas da população. Ensinava-se a norma culta padrão para uma classe social que já a dominava. Esse ensino privilegiava o estudo da gramática da língua, a partir de sua estrutura, considerada fixa e imutável, e também a leitura de autores consagrados de literatura, com o objetivo de levar os alunos a imitá-los. A concepção de língua subjacente tinha como foco principal o sistema linguístico. O ensino desse sistema era pensado de modo descontextualizado, somente se voltava para o reconhecimento de

elementos de composição de frases soltas. Ainda em conformidade com Soares, é possível observar que, em meados dos anos 60, a escola começa a ampliar sua clientela incluindo crianças de classes mais populares. Além disso, o regime político mudou para o militarismo. A concepção de língua também mudou. A língua passou a ser vista como instrumento de comunicação e a disciplina ganhou o nome de “Comunicação e expressão” e “Comunicação em língua portuguesa”. O ensino começou a lidar com a leitura, principalmente pela via dos livros didáticos, juntamente com os textos literários, textos jornalísticos e histórias em quadrinhos também passaram a frequentar as aulas. A leitura era atividade secundária, pois a gramática ainda continuou fortemente ensinada com atividades centradas no nível da frase, isto é, no ensino de fonologia, morfologia e sintaxe. Somente no final dos anos 80 ganhou força a visão de língua como objeto flexível que se modifica no tempo e no espaço.

Nesse sentido, a linguagem, vista como interação, pressupõe a participação dos sujeitos em situações concretas de comunicação, por meio da enunciação ou das enunciações. Essa concepção de linguagem surge dos estudos de Bakhtin ([1929]1981) – e do sociointeracionismo (VIGOTSKY, [1987] 1991) e chega à escola por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Passam a circular noções importantes como a de que o aluno é sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos na interação com o objeto e na interação com os outros; e a de que o erro do aluno pode ser revelador do processo que ele vivencia; isto é, a aprendizagem da língua decorre das interações que o sujeito vivencia desde sua infância. A noção de que o texto é ponto de partida e ponto de chegada (PCN, 1997) leva para escola a discussão de que é necessário ultrapassar o nível da frase, prevendo-se uma gramática orientada para o uso que se faz nas práticas sociais por meio de textos orais e escritos. Respaldados pelos parâmetros nacionais, os livros didáticos passam a trazer conceitos como textualidade, textualização, letramento, gêneros, tipos e domínios.<sup>3</sup>

Embora se possa supor que as mudanças teóricas nas concepções de linguagem/língua impactem o ensino e gerem mudanças nos modos de como se realizam as práticas em sala de aula, não se pode supor que essas mudanças sejam logo compreendidas e produzam

---

<sup>3</sup> As novas noções sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa são extremamente importantes, uma vez que deslocam o foco somente do conteúdo a ser ensinado/aprendido e passam a considerar todos os elementos envolvidos nesse processo como o aluno e o texto oral ou escrito, que é responsável por estabelecer as interações do aprendiz da língua com o mundo.

efeitos no ensino de língua portuguesa. Mesmo que os livros didáticos – com mudanças significativas depois das avaliações do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD<sup>4</sup>) – tenham incorporado as novas teorias e apresentado um como fazer com base nelas, modificar nossa ação docente não é tarefa fácil. Não se mudam antigas concepções por força de documentos oficiais ou pela execução mecânica de exercícios preparados pelos livros didáticos. Assim é que, mesmo tendo em mãos um livro didático organizado em torno de gêneros, me inquietava por não saber como fazer os alunos serem de fato escritores de textos em situações de uso concreto de comunicação.

Antes de ingressar no Mestrado Profissional em Letras da UFMG (PROFLETRAS), em vários momentos, questionei-me sobre como eu prosseguiria com o conteúdo proposto pelo livro didático e com o planejamento elaborado a partir dele se meus alunos do 7º, 8º e 9º anos ainda não sabiam nem o conteúdo proposto nos livros dos anos anteriores, como pronome, verbo, adjetivo ou substantivo. Já que não era possível utilizar as atividades do livro relativas ao ensino da gramática, uma vez que pressupunham que o aluno já tivesse conhecimento de conteúdos que eram pré-requisito para a resolução das questões propostas, eu utilizava as atividades de leitura, interpretação e produção textual. Mas essas atividades não eram suficientes, então trazia outros textos do mesmo gênero estudado pelo livro e propunha outras atividades de leitura e interpretação, parecidas com as do livro, para depois solicitar a produção textual de acordo com orientações do livro didático. Ao final de cada trimestre, não via muita progressão nas produções de texto dos alunos e nas avaliações que eles faziam. Conversava com meus colegas da área e alguns deles diziam que também faziam como eu, e outros mesclavam as aulas utilizando atividades de outros livros didáticos, às vezes de anos anteriores. O sentimento era de impotência diante da incapacidade de elaborar aulas a partir da leitura dos gêneros textuais que circulam socialmente. Sabia que precisava fazer isso, mas não sabia como fazer. Como ensinar língua portuguesa a partir desses textos? Como elaborar aulas que realmente ensinem o que esses alunos precisam?

Iniciei o PROFLETRAS com todos esses questionamentos, cursei as disciplinas e, a partir

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo auxiliar o trabalho dos professores com a distribuição de coleções de livros didáticos para os alunos da Educação Básica. Essa distribuição é feita todos os anos em escolas da rede pública de ensino. As coleções são renovadas de três em três anos, quando os professores se reúnem para avaliar, dentre as coleções indicadas pelo Ministério da Educação (MEC), àquela que melhor atende ao projeto político pedagógico da escola.

das leituras que fui fazendo, comecei a repensar minha prática. Percebi que era necessário criar um projeto de ensino que tivesse como foco a produção de textos escritos, pois era nesse eixo que via a maior dificuldade dos alunos. Guiada pela concepção de linguagem bakhtiniana, concluí que era preciso planejar aulas que realmente proporcionassem a interação entre os alunos, em uma situação real de comunicação. Considerando a importância do livro didático como auxiliar no ensino de língua portuguesa, comecei por observá-lo de modo crítico verificando seus pontos positivos e negativos e repensando como usá-lo em minhas turmas.

### **1.3 Ensino de produção de textos escritos: livro didático e sequências didáticas**

A coleção Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012) é adotada por várias escolas municipais de Belo Horizonte para auxiliar professor e alunos no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa. Cada um dos volumes da coleção compõe-se por 4 unidades, e cada unidade por 4 capítulos. O último capítulo do volume intitula-se *Intervalo* e apresenta um projeto que envolve todos da classe. As unidades são organizadas por temas que são abordados em textos de gêneros variados ao longo dos capítulos. Cada capítulo se organiza em cinco seções essenciais: *Estudo do texto*, *Produção de texto*, *Para escrever com (adequação, coerência, coesão, expressividade)*, *A língua em foco* e *De olho na escrita*. A coleção possui como um de seus pontos positivos sua grande variedade de gêneros orais ou escritos, que abordam temas e linguagens variadas, com atividades interessantes de compreensão/interpretação de texto. Outro aspecto positivo do livro é a promoção de reflexões sobre o significado de palavras ou expressões dentro de um contexto. Entretanto, o LD possui problemas que podem ser evidenciados, principalmente em relação ao ensino dos aspectos linguísticos do texto, pois suas atividades usam o texto como pretexto para ensinar o conteúdo linguístico proposto em cada volume do livro e não buscam ensiná-los a partir da necessidade de seu uso em determinado gênero textual e ao ensino da produção textual escrita, conforme destaque na análise de uma proposta de produção do LD no próximo parágrafo.

Como meu interesse neste trabalho é a produção de textos, analiso aqui uma atividade do eixo de produção escrita no volume correspondente ao oitavo ano. Essa análise é pautada no uso que eu faço do LD durante minhas aulas, isto é, apresento suas lacunas de acordo com o contexto no qual me encontro. Nesse livro do 8º ano, há uma *Proposta de Produção*

de uma Carta-Denúncia (Anexo A, p.144-147), por meio da qual os alunos têm a oportunidade de comparar uma denúncia oral e uma denúncia escrita, pois a proposta traz exemplos reais dessas duas variedades de denúncia. Entretanto, o foco principal do livro é o trabalho com a escrita e, por isso, a denúncia oral é utilizada apenas como ponto de partida para o desenvolvimento da aula em sala. Para iniciar o estudo do gênero, há uma atividade de leitura de cartas-denúncia publicadas em um *blog* de uma rádio paulista. Através de perguntas sobre as cartas, os alunos identificam aspectos relacionados à forma do texto (estrutura composicional e conformidade à variação linguística padrão e às convenções da escrita), destacando-se, por exemplo, a localização da reclamação ou do problema denunciado, a linguagem utilizada, o suporte em que a carta foi publicada. Numa primeira parte, faz-se a contextualização do gênero e dos possíveis temas para a produção, mas não se apresenta ainda a produção de texto a ser realizada. Essas atividades apenas levam os alunos a identificar as informações mais relevantes para o reconhecimento de características canônicas do gênero carta-denúncia. Embora, reconhecer como os gêneros se organizam possa ser relevante no ensino, não há um trabalho com a produção de texto propriamente dita: são frágeis as instruções para alimentação temática, para o planejamento do texto pelo aluno; são frágeis também orientações de como os alunos vão utilizar os recursos da língua para produzirem seu texto. O que se destaca na proposta é a fixação de uma forma, como se o gênero tivesse uma estrutura fixa que pode funcionar em qualquer contexto. Não se enfatizam, na proposta, orientações suficientes para que o aluno relacione os modos de fazer a carta para que ela efetivamente funcione como uma denúncia.

A proposta apresenta a parte intitulada *Agora é a sua vez*, na qual são apresentadas recomendações sobre as condições de produção: o gênero a ser produzido, para quem ele será enviado, com qual objetivo será escrito. Os detalhes dessa proposta são: primeiro é feita a apresentação do *blog* onde as cartas-denúncia lidas na seção anterior foram publicadas; em seguida há indicação para realização de uma pesquisa no bairro para a identificação da situação problema a ser denunciada, já indicando o gênero a ser produzido; por último há indicações para que os alunos façam uma revisão do texto produzido, com a justificativa de que ele será enviado ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema ou para *sites* ou *blogs* de jornais, rádios e emissoras de TV locais.

Todas essas orientações, que seriam ainda para uma primeira produção, parecem partir da

suposição de que os alunos já saibam escrever uma carta-denúncia e já sejam capazes de revisá-la. Isto é, devido ao desenvolvimento da atividade de leitura e interpretação de cartas-denúncia feito na seção anterior, o LD supõe que isso seja suficiente para que o aluno aprenda a escrever. Fica implícito que a leitura de um modelo de carta-denúncia é suficiente para se aprender a escrever outra, assim não são reconhecidas as especificidades do processo de produção escrita que segundo Dolz, Gangnon e Decândio (2010) englobam o gesto gráfico, a planificação (organizar o texto em partes); a textualização (utilizar os recursos da língua) e a revisão (releitura e reescrita do texto). Do modo como a tarefa se apresenta, a primeira produção dos alunos é escrita como se já fosse a última, aquela a ser publicada, uma vez que não há atividades que ensinem a revisão e reescrita do texto, mas apenas há a indicação de que essa revisão precisa ser feita.

Diante dessa organização, percebo que a proposta deixa muitas lacunas e não proporciona uma orientação adequada para produção do texto propriamente dito. Não leva em conta especificidades como, por exemplo, as que levem o aluno à construção do problema, ou que o ajudem a construir argumentos, a organizar as várias partes do texto, a usar articuladores entre parágrafos e entre orações, a observar a construção da cadeia referencial entre outros. Além disso, os exemplos de carta-denúncia explorados, como foram editados antes da publicação no *blog*, não apresentam elementos que cartas com outro tipo de circulação apresentariam. Isso se contrapõe às orientações do boxe *Avalie sua carta-denúncia*, que solicita ao aluno que observe se a sua carta-denúncia contém local e data, vocativo, despedida. A proposta não possibilita a construção do texto junto com o aluno, apenas indica as etapas que ele deve dar conta de percorrer sozinho

Sigam estas instruções:

- a) Discutam o tipo de denúncia que pretendem fazer e a quem será dirigida a carta.
- b) Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a denúncia .
- c) Revisem o texto de acordo com as orientações do boxe *Avalie sua carta-denúncia*, corrigindo o que for necessário. Depois passem o texto a limpo, leiam-no para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-lo. (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012, v.8, p.176)

Não há espaço para a reescrita do texto. O aluno, na primeira versão do texto já deve entender, sozinho, como revisar e escrever seu texto adequadamente. Apesar de haver indicações de revisão do texto, não há o ensino de como ele deve fazer essa revisão. Se o

aluno nunca revisou um texto do gênero proposto, como ele pode dar conta de fazer isso, sem antes realizar atividades que o ensine como se faz uma revisão de texto.

Em síntese, o que uma primeira análise da tarefa de produção de textos do LD evidencia é que há lacunas na proposta. Considerando as necessidades de aprendizagem de escrita dos meus alunos, essas lacunas podem ser resumidas como: impossibilidade de compreensão do gênero em situações diversas de comunicação, mais formais ou informais; desconsideração de variações linguísticas existentes em cartas-denúncia com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, os textos utilizados para as atividades de leitura da proposta foram retirados de uma única fonte; ausência de atividades diversificadas sobre os aspectos linguísticos do gênero como a seleção vocabular, as variações dos tempos verbais, os organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); inexistência da reescrita do próprio texto de forma reflexiva, através de orientações que partem do que o aluno aprendeu durante as atividades de estudo do gênero. Talvez se a mesma proposta fosse aplicada a uma turma de alunos diferente, não haveria necessidade de suprir essas lacunas, pois os alunos já poderiam dar conta de realizar a tarefa do modo como ela é proposta. Porém, na realidade na qual me encontro, a experiência tem mostrado que essas lacunas interferem na escrita dos alunos. Muitas vezes o que julgamos ser problema do aluno é consequência de orientações mal conduzidas. Nesta pesquisa, ciente de quais são essas lacunas, mas ciente também de que há pontos positivos no uso de um LD, utilizo a proposta de produção de texto, que analisei nessa seção, como orientação para primeira produção do aluno e, em seguida, busco preencher as lacunas do LD por meio de uma sequência de atividades, preparadas em módulos. Como essas atividades são semelhantes à sequência didática – SD – (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), faço uma reflexão sobre essa proposta dos autores na próxima seção.

### *1.3.1 Contribuições para o uso do livro didático: atividades sequenciadas*

Uma das metodologias bastante utilizada para o ensino da produção textual atualmente é a Sequência Didática (SD), conforme Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo esses pesquisadores, a SD constitui-se em um “conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 82). No artigo *Implicações da correção do professor na reescrita*

*do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem*, dos autores Evandro Gonçalves e Regina Celi temos evidência da importância da SD

[...] compreendemos que o modelo de sequência didática (SD) de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004) contribuiu eficazmente na consolidação de uma metodologia que tem sido usada como referência para essas práticas na escola. A SD promove atividades que se organizam modularmente em torno da apresentação e da produção inicial de um determinado gênero textual, e seguem um movimento cíclico em torno desse gênero, num processo ativo de construção e de reconstrução circular. Todo esse movimento visa ao pleno conhecimento dos aspectos constitutivos do gênero e ao domínio de suas formas de produção que poderão ser expressos na produção final. Dessa forma, as atividades de reescrita passam a fazer parte do próprio desenvolvimento de uma SD, uma vez que consolidam a necessária reflexão sobre o texto produzido. A SD permite, inclusive, o redimensionamento do estatuto do erro por possibilitar um enfoque modular sobre as etapas de produção de texto, na medida em que desvia o foco dos desvios sintáticos e ortográficos e passa a considerar a dimensão pragmático-discursiva do texto, tendo em vista as características sociocomunicativas do gênero textual. (GONÇALVES LEITE; MENDES PEREIRA, 2013, p.61)

Esse procedimento tem sido utilizado em projetos que visam ao ensino dos gêneros orais e escritos na escola. A prática do ensino da língua a partir dessa metodologia permite reflexões positivas acerca do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola e estabelece uma ligação entre a concepção de linguagem bakhtiniana e o ensino da língua.

A apresentação do procedimento SD por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) surge de reflexões desses autores sobre o conceito de gênero e a utilização que se faz dele na escola, isto é, eles mostram de forma crítica como os gêneros funcionam no ambiente escolar e como os professores o utilizam para o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Em primeiro lugar, os autores retomam a definição bakhtiniana de gênero como “*tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso*”. Esse conceito é evidenciado pelos autores nas práticas sociais das quais os gêneros emergem e nas atividades de linguagem. Isto é, a partir da necessidade de interação do sujeito no uso da língua, recorre-se aos gêneros textuais com tema, forma composicional e estilo (cf. BAKHTIN, [1992] 2011) adequados à situação de comunicação.

Em segundo lugar, os autores mostram que, quando esse gênero é levado para a escola, “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65). Diante dessa realidade, buscam resposta para a seguinte

questão “Mas qual é o lugar efetivo dos gêneros na escola?” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.65).

Essa resposta surge da análise que os autores fazem sobre três metodologias utilizadas para o ensino de língua portuguesa na escola por meio dos gêneros textuais. Uma delas ocorre quando os gêneros deixam de surgir naturalmente de uma prática social e servem para ensinar os tipos textuais que os compõem como a descrição, a narração e a dissertação. Nessa situação, o uso dos gêneros, na escola, acontece pelo ensino de sua forma, que é independente da prática social da qual faz parte. Outra metodologia de ensino da língua portuguesa analisada pelos autores é aquela que considera os gêneros como “resultado do funcionamento mesmo da comunicação escolar e cuja especificidade é resultado desse funcionamento” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.67). Com essa metodologia, os alunos aprendem o gênero através do seu uso na escola em situações de comunicação entre eles, entre as classes de uma mesma escola, entre escolas. Naturalmente, os alunos se deparam com a leitura e produção de textos que circulam no ambiente escolar como a correspondência escolar, o jornal de classe, os romances coletivos, os poemas individuais. Por último, Dolz e Schneuwly (2004) refletem sobre a metodologia de ensino da língua portuguesa a partir dos gêneros utilizados nas práticas de linguagem fora da escola. Como se, ao entrar na escola, esses gêneros não sofressem nenhum tipo de modificação e os alunos os incorporassem exatamente como eles funcionam fora da escola. Essa abordagem prioriza o ensino da comunicação por meio dos gêneros nas várias situações da sociedade, permite ao aluno se tornar apto a se comunicar nas práticas sociais, mas não ensina a ele como escrever esse texto usando estruturas linguísticas que compõem o gênero estudado e que podem ser comuns a outros gêneros.

Os autores apontam a necessidade de se reavaliarem essas metodologias de ensino, compreendendo os textos como uma variação daqueles produzidos nas práticas sociais que ocorrem fora da escola. Dessa forma, propõem a utilização dos gêneros textuais na escola por meio dos modelos didáticos de gêneros que são norteados pelos

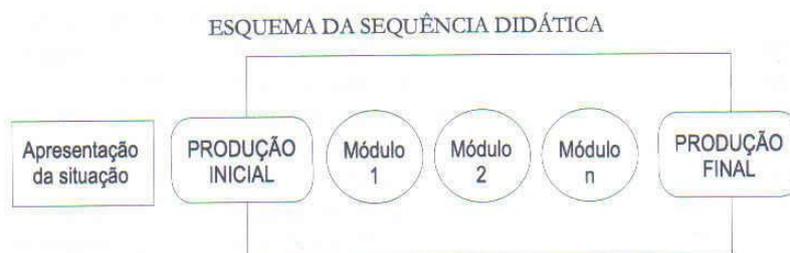
- princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);
- princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos

objetivos visados) (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.70)

A utilização desse modelo possibilita ao professor utilizar os gêneros usados nas práticas sociais como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Não se trata somente de ler e compreender o gênero, mas de estudá-lo, visando ao desenvolvimento de capacidades que servirão tanto para o gênero estudado quanto para outros a serem estudados e utilizados nas práticas de linguagem. Dessa maneira, ele servirá de orientação ao trabalho do professor, que buscará mobilizar, nas atividades propostas, as capacidades em que os alunos mais apresentam dificuldades de aprendizagem e, por isso, necessitam de ajuda para aprimorá-las.

A partir da necessidade de se criar uma metodologia de ensino com foco nos gêneros textuais, Dolz e Schneuwly (2004) elaboram o procedimento *sequência didática* como forma de orientar o trabalho do professor em sala de aula. Os autores apresentam a base de uma sequência didática sintetizada como na figura 1:

Figura 1: Sequência didática



(DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83)

Os passos metodológicos de uma sequência didática partem da *Apresentação da Situação*, que consiste na exposição das condições de produção, com todas as informações necessárias para que os alunos realizem a produção inicial, ou seja, o gênero que será abordado; a quem será dirigida a produção; que forma assumirá; quem participará da produção. Em seguida, os alunos realizam a *Produção Inicial*, que é um texto que permite ao docente analisar o que o aluno já conhece sobre o tema, a forma composicional e os aspectos linguísticos do gênero e o que ele ainda não sabe. O próximo passo é a elaboração dos módulos de atividades, quantos forem necessários, para sistematizar o ensino dos *problemas* que foram evidenciados na primeira produção. Por último, os alunos são orientados para a *Produção Final*, na qual utilizarão o conhecimento que adquiriram

durante as aulas anteriores, com as atividades dos módulos, para escrever e reescrever seu texto final. Na reescrita, os alunos, sob a orientação do professor, reconhecerão o que aprenderam sobre o gênero em questão, realizando uma avaliação somativa do seu próprio texto, ou seja, ele também será capaz de avaliar o que precisa ser melhorado em sua produção.

O trabalho com a SD independe do gênero a ser estudado, pois a sequência pode ser adaptada a qualquer um deles. Esse trabalho com a produção de texto oral ou escrito tem como principal objetivo desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de forma contextualizada, ou seja, preparar o aluno para utilizar os gêneros textuais de forma adequada numa dada situação de comunicação. O uso desse procedimento, da forma como é sugerido, pode proporcionar ao professor, no contato com as produções iniciais dos alunos, a oportunidade de verificar quais são as dificuldades de seus alunos e as ações que ele deve tomar para amenizá-las.

Além desse procedimento, o conceito de letramento também ganha importância para esse trabalho que busca refletir sobre o ensino. Na próxima seção busco relacionar o letramento e o letramento digital ao processo de ensino aprendizagem da língua portuguesa, principalmente, da produção de texto escrito.

#### **1.4 O letramento e o letramento digital**

A escola é vista como uma das principais instituições responsáveis pelo ensino da língua portuguesa escrita (KLEIMAN, 2000). Nela ocorrem importantes eventos de letramento, ou seja, interações por meio dos usos da língua escrita. Entretanto, se essa instituição adotar a concepção de língua conforme Bakhtin ([1929]1981), isto é, entender a língua como fruto das interações sociais, não é viável que nela o ensino da língua só ocorra por meio de textos escritos que circulem exclusivamente no meio escolar, uma vez que a língua escrita é usada de modo amplo e faz parte da paisagem cotidiana. (KLEIMAN, 2005).

A presente pesquisa surgiu da necessidade de se melhorar a produção escrita dos alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental, de uma escola municipal de Belo Horizonte. Como esses alunos sempre faziam críticas orais ao comportamento dos colegas, dos professores, dos pais, ou aos serviços da prefeitura, da coleta de lixo do bairro e argumentavam bem oralmente, nas situações informais, percebi que reivindicar direitos

fazia parte da vida deles dentro e fora da escola. Portanto, resolvi criar um projeto de ensino que proporcionasse a aprendizagem da produção de uma denúncia oral e escrita adequadas para a publicação em locais formais, isto é, no Jornal MGTV, no quadro VC no MG da Rede Globo de televisão e nos *sites* das instituições públicas, responsáveis por resolver os problemas denunciados. Embora esse projeto não se origine de um interesse real na vida dos alunos, pois tem como principal ponto de partida uma proposta de produção de texto do LD, ele também considera a necessidade dos alunos de fazer críticas, de reivindicar, e, por isso, foi guiado pelos projetos de letramento, definidos por Kleiman (2000) como

“um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade” (KLEIMAN, 2000, p. 238).

As atividades foram elaboradas a partir de denúncias orais que foram publicadas no quadro VC no MG e a partir de cartas-denúncia publicadas em diversos *sites* de reclamação da *internet*. Através do estudo desses textos, os alunos perceberam que, para se fazer uma denúncia dirigida a um meio de comunicação formal, eles precisariam fazê-la em uma linguagem formal. Nesse contexto, eles precisaram aprender como escrever para esse fim e, por isso, conseguiram ampliar seu vocabulário, o conhecimento dos operadores argumentativos, a forma de se dirigir ao órgão responsável por resolver os problemas que eles denunciaram.

Tenho ciência de que um evento de letramento envolve o trabalho conjunto entre indivíduos com objetivos comuns, que se organizam socialmente para atingir seus interesses, conforme afirma Kleiman (2007)

Na perspectiva social da escrita que vimos discutindo, uma situação comunicativa que envolve atividades que usam ou pressupõem o uso da língua escrita — um evento de letramento — não se diferencia de outras situações da vida social: envolve uma atividade coletiva, com vários participantes que têm diferentes saberes e os mobilizam (em geral cooperativamente) segundo interesses, intenções e objetivos individuais e metas comuns. (KLEIMAN, 2007, p.5)

Entretanto, no contexto em que foi desenvolvido o projeto de ensino desta pesquisa foi necessária a produção escrita individual das cartas-denúncia, pois a escola se localiza em um bairro, da região Norte de Belo Horizonte, que faz fronteira com bairros do município de Ribeirão das Neves. Dessa maneira, apesar de não residirem muito longe da escola, os

alunos apresentaram propostas de denúncia bastante diferentes e que necessitavam de soluções urgentes: falta de coleta de lixo, falta de sinalização, buracos nas ruas, violência, drogas. Optei, então, por deixá-los fazer as denúncias escritas individualmente e as denúncias orais em duplas. Além dessa produção individual, os alunos realizaram algumas atividades em duplas e em grupos, tendo oportunidade de socializar seus conhecimentos sobre a prática social de se denunciar um fato grave que necessita de solução.

Embora os alunos tenham realizado tanto a produção da denúncia oral quanto a produção da denúncia escrita na escola, a motivação para essa produção era exterior. O que inspirou os alunos a aprender a fazer uma denúncia oral formal e a aprender a escrever uma carta-denúncia formal foi um problema que existe fora da escola e que incomoda não só aos alunos, mas às pessoas que convivem socialmente no mesmo ambiente que eles. Esse é um dos destaques do trabalho com os projetos de letramento, pois os alunos não desenvolvem uma habilidade porque está no programa da escola, mas sim porque têm um objetivo social relevante. (KLEIMAN, 2005).

É importante destacar que a realização dessas práticas a cada dia se torna mais dependente de recursos digitais como o celular, o computador, o *Datashow*, a *internet*. Por isso, a necessidade do letramento digital é indispensável. Mesmo com as dificuldades de acesso a essas tecnologias dentro da escola, é preciso que alunos e professores se mobilizem, de alguma forma, para o uso dessas tecnologias. Afinal, para trabalhar a leitura e a escrita para o mundo contemporâneo,

[...] é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõem-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (tv, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p.119)

A proposta de ensino atual, orientada pela concepção interacionista da língua e orientada pelos PCN'S (1997), toma como um de seus principais objetivos o ensino da língua através dos textos que circulam socialmente.

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. (PCN Língua Portuguesa, 1997, p. 21)

Esses textos circulam socialmente através dos gêneros textuais (BAKHTIN, [1992]2011) dentro das práticas sociais. Por que não incluir os textos digitais, publicados em *sites* da *internet*, ou utilizados de forma interativa no *facebook*, ou para a solicitação de algo por *e-mail*? O letramento digital também é uma prática social bastante utilizada e que necessita ser aprendida por esses alunos, que muitas vezes só utilizam o *facebook*, mas nunca acessaram ou tiveram *e-mail*, ou não sabem como fazer um pedido ou uma reclamação pela *internet*. É importante que, desde o ensino fundamental, essas crianças e adolescentes percebam que a *internet* não é só diversão e brincadeira, mas também uma grande fonte de informações e um meio de comunicação extremamente amplo. Talvez com essa visão sobre a *internet* e, conseqüentemente, sobre o computador, eles deixem de usar esses recursos digitais somente para a diversão, e passem a incorporá-los em outras práticas sociais de suas vidas.

Um exemplo de que é possível aliar a tecnologia ao ensino de língua portuguesa é o projeto de ensino que elaborei e apliquei em uma turma do 8º ano do ensino fundamental, como já expus nos parágrafos anteriores. Nele havia duas propostas de produção que desenvolviam, dentre outras habilidades: a criação e publicação de um vídeo em um *site* da *internet*; a habilidade de produção, digitação e envio pela *internet* de uma carta-denúncia aos órgãos responsáveis por resolver o problema. Mesmo com alguns empecilhos, próprios do ambiente escolar como a falta de compatibilidade entre os programas dos celulares dos alunos e dos computadores da escola, a *internet* precária, o uso restrito do laboratório de informática, foi possível realizar esse trabalho como exponho no capítulo 4.

Os caminhos metodológicos utilizados no projeto de ensino desenvolvido com os alunos são apresentados no próximo capítulo.

## **2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Neste capítulo, apresento, em primeiro lugar, o contexto no qual pude desenvolver o projeto de ensino que analiso neste trabalho; descrevo os módulos de atividades elaborados por mim para intervir no processo de ensino-aprendizagem da produção de texto escrito em alunos do 8º ano do Ensino Fundamental; discuto os critérios com os quais pude observar as produções escritas realizadas pelos alunos.

### **2.1 O contexto de Pesquisa**

A pesquisa ora proposta é de natureza essencialmente qualitativa (LÜDKE, ANDRÉ, 1986), pois busca avaliar os sujeitos e dados de maneira contextualizada, analisando questões implícitas de suas respostas, bem como considera a complexidade que envolve as relações humanas. Entretanto, em alguns momentos, os dados coletados são quantificados, com o objetivo de mostrar que houve uma melhora qualitativa no todo coletado. Para a coleta de dados, é utilizada uma proposta de produção de texto escrito retirada do LD Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012). Esse instrumento é analisado e comparado ao final de todo o trabalho com a produção final dos alunos, realizada após a sequência de atividades elaborada a partir de dificuldades identificadas nos textos dos alunos.

Os sujeitos da pesquisa foram meus alunos de 13 a 15 anos, de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Belo Horizonte. Conforme consta no Regimento Escolar para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e adultos, elaborado por essa escola no ano de 2014, nela estudam aproximadamente 450 alunos e alunas do diurno e 200 no noturno. O corpo docente é composto por 56 professores. A escola está localizada em um dos bairros da região norte do referido município, mais especificamente, no conglomerado de bairros que formam a região de Venda Nova. Conta com 15 salas de aula limpas e arejadas, todas com ventiladores. Tem, ainda, um total de quatro banheiros, uma sala destinada aos professores equipada com dois computadores e uma impressora, geladeira e armários tipo escaninho. Possui, ainda, duas salas destinadas à coordenação, uma sala para a direção equipada com dois computadores, impressora/copiadora, telefone e fax, uma para a secretaria, equipada com três computadores e telefone e uma de mecanografia, com máquina de *xerox* e uma duplicadora; 1 cantina ou refeitório; 1 biblioteca; 1 laboratório de informática com 13 computadores e com *internet* banda larga

(Programa Linux), mas com uso restrito, pois é mais utilizado pelos alunos que ficam o dia todo na escola e integram o programa Escola Integrada do que pelos alunos em seu turno de origem; 1 laboratório de ciências, ainda em fase de organização; 1 quadra; 1 parquinho. Os professores e os alunos também podem fazer uso das seguintes tecnologias: um *Datashow*, TVs, DVD's, uma filmadora, câmeras fotográficas, duplicadora, máquinas de *xerox*, impressoras e computadores.

O lugar, onde a escola se localiza, faz divisa com outros bairros do município de Ribeirão das Neves e apresenta casos de violência, problemas sociais, drogas, gravidez precoce e falta de opções de lazer. Um número elevado de moradores dessa comunidade tem ensino fundamental incompleto a completo e poucos concluíram o ensino médio; o índice de evasão escolar é elevado, superando a margem do restante da cidade. A escola e o estudo não são prioridade na vida de muitos desses alunos. Embora, fora da escola haja esse contexto de violência, grande parte das famílias acredita na possibilidade de a escola fazer diferença na vida de seus filhos e filhas, vinculando o sucesso escolar ao acesso ao emprego e a uma melhor condição de vida. Por isso, a maioria dos alunos se dispõe a seguir as regras de convívio social, mantendo o ambiente escolar limpo e agradável, havendo apenas casos pontuais de brigas entre os alunos e de desacato aos funcionários.

Na Seção I, Art. 4º do Regimento Escolar, ao qual me referi anteriormente, consta o objetivo geral para o Ensino Fundamental de formar integralmente o cidadão mediante alguns princípios, dentre eles se destaca “I- o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Outro documento que organiza os objetivos para essa etapa escolar são as Proposições Curriculares de Belo Horizonte (2010). Esse documento apresenta cadernos diferenciados para cada disciplina. Como esta pesquisa trata do estudo do processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa, vou me ater a detalhar os objetivos que são definidos para esse fim. O princípio de organização para o Ensino Fundamental indicado nas proposições curriculares de língua portuguesa são as capacidades linguísticas, que serão desenvolvidas ao longo dos anos, buscando garantir aos estudantes condições efetivas de participação nas práticas sociais que utilizam a linguagem escrita. Dentre as capacidades elencadas no documento estão: redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação; redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: sua função social; seu

suporte; seu campo de circulação; sua estrutura; suas características linguístico-discursivas; produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos; organizar o próprio texto segundo diferentes relações semânticas (causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, ordenação textual); utilizar pontuação como um dos elementos orientadores da produção de sentidos pelo leitor; segmentar adequadamente os conteúdos do texto, usando a paragrafação para sinalizar a segmentação; revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.

A despeito desses documentos que orientam o trabalho com o ensino de língua portuguesa desde o 1º ano do Ensino Fundamental, os alunos chegam ao 8º ano com muitas dificuldades de produção de texto escrito. A fim de melhorar a qualidade dos textos desses alunos, elaborei módulos de atividades, semelhantes aos de uma Sequência Didática (SD), buscando completar as lacunas evidenciadas na proposta de produção do LD (conforme exposto no capítulo dois deste trabalho) e nos textos escritos pelos alunos a partir dela. Na próxima seção, descrevo esses módulos.

## **2.2 Sistematização no ensino de produção de textos escritos: módulos de atividades**

Aprender a produzir textos escritos é uma tarefa complexa, mas que pode ser facilitada quando realizada a partir de textos que promovem a comunicação, pois “comunicamo-nos por meio deles e não por meio de frases isoladas. Portanto, o texto é considerado como a unidade básica do ensino da produção, assim como da leitura”. (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p.39). Além de concordar com esses autores, considero também a necessidade de sistematização nas atividades de ensino.

A produção de um texto escrito é tarefa que envolve uma série de operações que vão além dos aspectos linguísticos, pois se consideramos um texto “como um evento comunicativo em que operam, simultaneamente, ações linguísticas, sociais e cognitivas” (cf. ANTUNES, 2010, p.31). Os alunos precisam aprender como se realizam essas ações. É fundamental, lidar em sala de aula com textos completos, retirados, de uma situação de comunicação real, para que os alunos conheçam como esses textos circulam, quem os produz, com que intenção. Aprendam a ver nos textos inscritos socialmente como eles são construídos em função de seus objetivos. Penso, assim, que o ensino de Língua Portuguesa pode ser mais

produtivo se leitura e escrita (e também a oralidade) forem organizados de modo articulado em atividades que façam sentido para os alunos porque situadas em sua prática social. Assim, os alunos verão sentido em ler e produzir um texto.

Ao elaborar módulos de atividades para sistematizar a produção escrita em minha turma busquei contemplar três aspectos que, para Bakhtin ([1992]2011), tomam parte na construção do gênero: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Propus, então, como já disse, um trabalho semelhante ao da SD, buscando estratégias metodológicas que ajudem os alunos a melhorarem sua produção escrita. A partir das reflexões que fiz sobre o procedimento da SD e sobre o uso que eu fazia do LD, elaborei um projeto de ensino com a seguinte organização: produção inicial; módulos de atividades e produção final.

Como *produção inicial*, utilizei os textos dos alunos produzidos a partir da proposta de produção de texto do livro didático Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012, vol.8), analisada na seção anterior, ou seja, não parti da apresentação de uma situação inicial elaborada especialmente para a SD.

Na sequência, elaborei os *módulos de atividades* considerando a análise desses primeiros textos produzidos pelos alunos envolvidos na pesquisa e a análise da proposta inicial de produção de texto. As atividades que compõem esses módulos contemplam o ensino da produção de texto conforme a proposta dos módulos da SD e foram organizadas conforme o quadro 1.

Quadro 1: Sequência de módulos atividades realizadas com os alunos de 8º. ano

Módulos	Objetivo geral	Capacidades
<b>Módulo I: Denúncia oral – Você no MG</b>	Propor possibilidades de temas a serem desenvolvidos nas futuras produções dos alunos	Compreender e produzir texto do gênero denúncia oral

<b>Módulo II: O que é uma carta-denúncia?</b>	Reconhecer as variadas formas de se comunicar através de uma carta-denúncia	Ler com compreensão cartas-denúncia considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura.  Conhecer diferentes meios de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, <i>internet</i> , etc)
<b>Módulo III: Características linguístico discursivas de uma carta denúncia</b>	Estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido	Ler com compreensão considerando: as partes que compõem a carta; as características linguístico-discursivas (variedade linguística; vocabulário; recursos de coesão)  Identificar e delimitar partes integrantes de um texto escrito, apontando características essenciais de sua estrutura
<b>Módulo IV: Produção de uma carta-denúncia</b>	Resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos;  Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de <i>feedback</i> de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.	Redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação.  Redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: sua função social; seu suporte; seu campo de circulação; sua estrutura; suas características linguístico-discursivas.  Produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.
<b>Módulo V: Carta-Denúncia – Versão Final</b>	Resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores;  Ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia	Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.

Conforme indicado por Dolz e Schneuwly (2004), são quatro níveis principais na produção de texto: Representação da situação de comunicação; Elaboração dos conteúdos; Planejamento do texto e Realização do texto. O Quadro I mostra, de forma sucinta, a organização dos módulos elaborados a partir das produções iniciais dos alunos. Cada módulo contempla pelo menos um dos níveis de funcionamento do gênero estudado, no caso a carta-denúncia.

O **módulo I** busca a familiarização do aluno com o tema que irá produzir e com a finalidade desse gênero, no caso informar e convencer o outro da gravidade de um problema na infra-estrutura do bairro em que reside. O **módulo II** objetiva mostrar, através

de diferentes cartas-denúncia, as características canônicas do gênero e as diferenças que ele pode apresentar de acordo com o local em que é publicado. O **módulo III** faz o aluno refletir sobre a construção do gênero, ou seja, sobre as estratégias usadas na escrita desse texto, as seleções linguísticas utilizadas para que ele atinja a finalidade principal de fazer uma denúncia. O **módulo IV** propõe a escrita de uma carta-denúncia para denunciar o problema de forma oral evidenciado no módulo I para que a carta seja encaminhada ao órgão responsável por solucionar o problema apontado. Nesse módulo, o aluno coloca em prática o que conseguiu aprender nos outros módulos sobre o conteúdo, a forma composicional e o estilo do gênero. Além da escrita, o aluno é convidado à reescrita do seu texto em mais três versões a partir das observações que ele, os colegas e a professora fazem sobre o texto, orientados por uma lista controle ou lista de constatações, elaborada a partir das orientações dos módulos anteriores. O **módulo V** busca a reafirmação do que foi feito no módulo IV, reforçando as estratégias utilizadas para a reescrita.

Além dessa organização a partir dos níveis de funcionamento da escrita, as atividades dos módulos são bem variadas e contemplam as categorias de atividades e de exercícios propostas por Dolz e Schneuwly (2004): as atividades de observação e de análise de textos (módulo II); as tarefas simplificadas de produção de textos (módulo III); a elaboração de uma linguagem comum (módulos IV e V).

A produção final proposta pelo projeto de ensino desta pesquisa é produto dessa sequência de atividades e também “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” (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p.90).

Portanto, o projeto de ensino aqui proposto, ensina ao aluno a construir o gênero carta-denúncia e a reconhecer o que aprendeu sobre esse gênero no seu próprio texto. Para tanto, amplia significativamente a proposta de produção de texto do LD, analisada na seção anterior, principalmente porque faz dela uma prática social para a compreensão da linguagem. A necessidade da produção de uma denúncia oral, e posteriormente, da produção de uma denúncia escrita surge dos problemas da infraestrutura do bairro no qual os alunos residem: falta de saneamento básico, lixo nas ruas, falta de sinalização, buracos nas ruas, etc.

### 2.2.1 O módulo I de atividades

O primeiro módulo (Anexo B, p.161-164) , conforme mostra o quadro 2, foi pensado para contribuir para alimentação temática, pois pode permitir ao aluno construir a situação problema, se envolver com o tema e ir em busca de informações sobre ele.

Quadro 2 – Módulo I

#### Módulo I – Denúncia oral – Você no MG

##### Objetivos:

- levantar possíveis temas das futuras produções de texto dos alunos;
- despertar o interesse dos alunos pelos possíveis problemas da infra-estrutura do bairro em que residem;
- reconhecer denúncias feitas por moradores da região metropolitana e do município de Belo Horizonte no programa jornalístico da Rede Globo, MGTV, no quadro VC no MGTV
- identificar as diferentes variedades linguísticas utilizadas pelos autores dos vídeos enviados ao programa
- reconhecer os diferentes discursos utilizados pelos autores dos vídeos enviados ao programa
- criar um vídeo sobre um problema do bairro em que reside e enviá-lo ao programa pelo site <http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>

Atividades	Aplicação	Capacidades
Assistir a um vídeo que mostre denúncias de moradores de bairros do município e da região metropolitana de Belo Horizonte  Responder questões de interpretação sobre o vídeo assistido.	Antes de passar o vídeo, a professora fará uma breve apresentação sobre ele, informando data da filmagem e o local. Além disso, ela pedirá aos alunos que fiquem atentos aos detalhes, porque depois responderão a perguntas, por escrito, sobre o vídeo.	Compreender e produzir texto do gênero denúncia oral
Completar um quadro, detalhando as 4 denúncias diferentes exibidas no vídeo	Enquanto assistem ao vídeo, os alunos completam o quadro respondendo às questões (Quem faz a denúncia?; Qual é a denúncia feita?; Por que ele(a) faz a denúncia?; Onde ocorre o problema?; Por que existe esse problema?)	Identificar e delimitar partes integrantes de um texto oral, apontando o tema ou a ideia central de cada parte
Completar um quadro com as providências que serão tomadas pelos órgãos responsáveis pela solução dos problemas denunciados	Logo após assistirem ao vídeo, os alunos completarão o quadro coletivamente, ou seja, socializarão suas respostas	Identificar e delimitar partes integrantes de um texto oral, apontando o tema ou a ideia central de cada parte

Relacionar os problemas denunciados aos roteiros verbalizados pelos moradores	Os alunos deverão relacionar os roteiros verbalizados pelos moradores com as denúncias feitas. O objetivo dessa atividade é mostrar aos alunos que, antes da gravação do vídeo, os autores fazem um roteiro por escrito para ler ou oralizar sem ler.	Reconhecer e localizar informações explícitas em textos orais
Análise dos roteiros da atividade anterior	Os alunos responderão a questões que os levem a identificar as diferenças entre os roteiros como, por exemplo, os tipos de discurso utilizados (direto/indireto).	Compreender que as diferentes variedades linguísticas concorrem para a construção do sentido e a expressividade dos textos em que aparecem.
Criar e enviar vídeo denúncia para o site do Vc no MGTV	Os alunos farão a gravação de um vídeo, de aproximadamente 1 minuto, com uma denúncia de uma situação problema na rua ou no bairro em que residem.	Participar, com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores das atividades em grupo em sala.

**Material:** *data-show*, folhas, fotocópias.

**Duração:** 4 aulas de 1 hora

### 2.2.2 O módulo II de atividades

O objetivo do módulo II (Anexo B, p.165-173), exposto no quadro 3, é o de colaborar para que o aluno conheça melhor o gênero carta-denúncia, tanto do ponto de vista de sua organização estrutural, quanto do seu funcionamento social. Nesse módulo, a proposta de escrita como atividade comunicativa tende a ficar mais clara para os alunos, pois estes podem prestar atenção na finalidade que orienta a produção de uma carta-denúncia. A observação de que os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção do gênero visam a objetivos comunicativos determinados é possibilitada por esse módulo.

Atividades que mobilizam habilidades de leitura e compreensão foram propostas no módulo, considerando-se que, para que o aluno seja produtor de um texto, qualquer que ele seja, este tem de tomar parte de suas experiências como leitor. Ao ler cartas-denúncia que circulam em diferentes situações de comunicação, compará-las entre si e compreender seu funcionamento social, os alunos podem também perceber como utilizar esse gênero para buscar soluções para problemas que os afetam. O trabalho desse módulo, além de ter um

caráter de levar à compreensão de cada uma das cartas, também visa proporcionar reflexão sobre os modos como essas se constituem.

Quadro 3 – Módulo II

**Módulo II: O que é uma carta-denúncia?**

**Objetivos:**

- apresentar o gênero carta-denúncia;
- ensinar os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas;
- possibilitar aos alunos o reconhecimento das características próprias do gênero como: sua função social, seu suporte, seu campo de circulação;
- destacar a estrutura do gênero carta-denúncia;
- identificar as características canônicas do gênero: local e data, saudação inicial e final, uma denúncia (reclamação);

Atividades	Aplicação	Capacidades
Leitura de uma carta- denúncia de um <i>site</i> da <i>internet</i>	Os alunos se reunirão em grupos de 4 alunos, sendo que cada grupo receberá uma carta-denúncia diferente. O grupo fará a leitura da carta, em seguida responderá questões sobre as características canônicas do gênero e sobre o tipo de linguagem utilizada	Ler com compreensão cartas-denúncia considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura.
Socialização das respostas da atividade anterior	Os alunos farão um quadro, em uma cartolina com as características da carta-denúncia que leram e apresentarão para a turma	Participar com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores, das interações em sala de aula, expressando opiniões e oferecendo sugestões.
Pesquisa	Cada aluno trará de casa uma carta-denúncia que achar interessante. Ele pesquisará em revistas, jornais, <i>internet</i> . Em seguida, ele responderá as mesmas questões da primeira atividade, levantando as características canônicas do gênero.	Conhecer diferentes meios de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, <i>internet</i> , etc)
Atividade em dupla: comparação de duas cartas-denúncia diferentes	Os alunos farão um quadro com as semelhanças e diferenças quanto à forma e ao conteúdo das cartas-denúncia que trouxeram de casa.	Ler com compreensão cartas-denúncia considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação,

		sua estrutura.
Socialização do quadro da atividade anterior	Os alunos socializarão com os colegas as semelhanças e diferenças quanto à forma e ao conteúdo das cartas-denúncia que trouxeram de casa e a professora anotarà no quadro àquelas que mais forem encontradas.	Participar com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores, das interações em sala de aula, expressando opiniões e oferecendo sugestões.

**Material:** *data-show*, folhas, fotocópias.

**Duração:** 3 aulas de 1 hora

### 2.2.3 O módulo III de atividades

O módulo III de atividades (Anexo B, p. 174-182), conforme quadro 4, busca contribuir para que os alunos compreendam como uma carta-denúncia é escrita. Nesse sentido, foram elaboradas atividades a partir de cartas-denúncia, retiradas de fontes reais de circulação. Esse módulo contribui para que os alunos percebam que cada parte da carta tem a sua função e a sua importância a depender do seu destinatário, do seu local de circulação.

#### Quadro 4 – Módulo III

##### Módulo III: Características linguístico discursivas de uma carta denúncia

###### Objetivos:

- estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido
- ensinar a reescrita de uma carta-denúncia, fazendo as adaptações necessárias como: correção da pontuação, ortografia e o uso de conectivos mais adequados;

Atividades	Aplicação	Capacidades
------------	-----------	-------------

Leitura de uma carta-denúncia	Os alunos responderão questões sobre a carta-denúncia lida com o objetivo de reconhecer como ela foi escrita. Para tanto, as questões serão elaboradas a partir de partes da carta-denúncia. Serão destacados os conectivos utilizados e o sentido deles no contexto.	Ler com compreensão considerando: as partes que compõem a carta; as características linguístico-discursivas (variedade linguística; vocabulário; recursos de coesão)
Reescrita da mesma carta-denúncia da atividade anterior	Os alunos, com o auxílio de um exemplo, reorganizarão os parágrafos da carta-denúncia, com o objetivo de deixá-la mais clara e adequada. Para tanto, terão liberdade de trocar ou acrescentar conectivos; fazer correção da ortografia e da pontuação	Reescrever textos tornando-os coesos e coerentes, deixando o assunto central claro, ordenando seus parágrafos adequadamente.
Construção de uma síntese com as características de uma carta-denúncia	Os alunos completarão um quadro com os tópicos essenciais para a escrita de uma carta-denúncia	Identificar e delimitar partes integrantes de um texto escrito, apontando características essenciais de sua estrutura
Leitura conjunta	Os alunos, com o auxílio da professora, farão a leitura de algumas regras que orientam o uso da pontuação e dos conectivos ou operadores argumentativos que estabelecem ligação entre partes do texto, com o objetivo de sistematizar o conhecimento desses tópicos.	Compreender as possibilidades de estruturação da oração e do período como estratégias adequadas à situação comunicativa, ao gênero textual e aos efeitos de sentido desejados.
Reescrita de uma carta-denúncia produzida por um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental	Os alunos, em duplas, reorganizarão os parágrafos da carta-denúncia, com o objetivo de deixá-la mais clara e adequada. Para tanto, terão liberdade de trocar ou acrescentar conectivos; fazer correção da ortografia e da pontuação.	Reescrever textos tornando-os coesos e coerentes, deixando o assunto central claro, ordenando seus parágrafos adequadamente.

**Material:** *data-show*, folhas, fotocópias.

**Duração:** 3 aulas de 1 hora

## 2.2.4 O módulo IV de atividades

O módulo IV (Anexo B, p. 183-184), de acordo com o quadro 5, proporciona a oportunidade de o aluno escrever e reescrever uma carta-denúncia a partir de uma atividade que resgata estratégias de produção desse gênero, as funções do texto e o objetivo final da produção.

### Quadro 5 – Módulo IV

Módulo IV: Produção de uma carta-denúncia		
Objetivos:		
<ul style="list-style-type: none"><li>• Resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos;</li><li>• Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de <i>feedback</i> de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.</li><li>• Orientar os alunos para que atentem à organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados.</li></ul>		
Atividades	Aplicação	Capacidades
1ª produção da versão final: escrever/reescrever uma carta-denúncia a partir de proposta de produção de texto contendo a organização temática, o contexto de produção, circulação e recepção explicitados; os recursos linguístico-discursivos adequados ao gênero e às condições de produção	A professora fará a leitura da proposta de produção de uma carta-denúncia para os alunos e explicará que eles escreverão a carta-denúncia utilizando as orientações da proposta e o conhecimento prévio deles sobre o gênero e o tema abordado, ou seja, o conhecimento que eles adquiriram durante as atividades desenvolvidas nos módulos anteriores.	Redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação.  Redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: sua função social; seu suporte; seu campo de circulação; sua estrutura; suas características linguístico-discursivas.  Produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.  Organizar o próprio texto segundo diferentes relações semânticas (causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, ordenação textual).

		<p>Utilizar pontuação como um dos elementos orientadores da produção de sentidos pelo leitor.</p> <p>Segmentar adequadamente os conteúdos do texto, usando a paragrafação para sinalizar a segmentação.</p>
<p>Atividade individual: reescrita da 1ª versão da carta-denúncia, buscando corrigir as observações feitas pelo próprio aluno a partir da lista controle<sup>1</sup>. Os itens da lista já foram evidenciados nos módulos anteriores, portanto, aqui serão apenas lembrados.</p>	<p>A professora entregará aos alunos uma lista controle contendo os elementos essenciais de uma carta-denúncia para que eles possam fazer a revisão dos próprios textos.</p>	<p>Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.</p>
<p>Atividade em duplas: fazer a revisão do texto do colega a partir de uma lista controle com os itens essenciais de uma carta-denúncia</p>	<p>Ainda com o auxílio da lista controle, os alunos farão observações nos textos dos colegas, com o objetivo de indicar correções adequadas ao gênero.</p>	<p>Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.</p>
<p>Reescrita da versão da carta-denúncia revisada pelo colega.</p>	<p>Os alunos reescreverão sua carta, fazendo as correções indicadas por eles e pelos colegas.</p>	<p>Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.</p>
<p>Correção da carta pela professora</p>	<p>A professora fará suas observações sobre as cartas-denúncia a partir da lista controle e entregará aos alunos, que, finalmente, escreverão a versão final da carta-denúncia para ser publicada no <i>site</i> do órgão responsável pela solução do problema.</p>	<p>Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.</p>

**Material:** folhas, fotocópias.

**Duração:** 2 aulas de 1 hora

<sup>1</sup>Lista Controle- produzida pela professora com o objetivo de auxiliar os alunos no processo de avaliação do próprio texto escrito. Nessa lista serão elencados elementos essenciais do gênero carta-denúncia.

Neste módulo, os alunos colocam em prática todo o trabalho realizado nos módulos anteriores, ou seja, produzir uma carta-denúncia com os elementos que, para Bakhtin

([1992]2011), tomam parte na construção do gênero: conteúdo temático, forma composicional e estilo.

Para que a produção final dos alunos apresente melhora nos elementos essenciais de uma carta-denúncia, é importante que os próprios alunos saibam fazer uma revisão geral do seu texto antes de publicá-lo. Por isso, a segunda, terceira e quarta atividades desse módulo propõem uma avaliação dos textos dos alunos a partir de uma lista controle. Para os alunos, pode ser difícil sistematizar esses conhecimentos do gênero em sua escrita; por isso, para auxiliá-los a avaliar seu próprio texto, reconhecendo o que aprenderam na sequência de atividades desenvolvida em torno do gênero carta-denúncia, é dada uma lista controle. Conforme Dolz; Noverraz e Schneuwly (2004),

A produção final é o momento, se assim se desejar, para uma avaliação de tipo somativo. Quer o professor utilize, nessa ocasião, tal e qual, a lista de constatações construída durante a sequência, quer escolha uma grade diferente quanto à sua forma, o importante é que o aluno encontre, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Essa forma de explicitação dos critérios de avaliação permite ao professor, pelo menos, parcialmente, desfazer-se de julgamentos subjetivos e de comentários frequentemente alusivos, que não são compreendidos pelos alunos, para passar a referir-se a normas explícitas e a utilizar um vocabulário conhecido pelas duas partes. Ao mesmo tempo, a grade permite-lhe centrar sua intervenção em pontos essenciais, supostamente aprendidos pelos alunos ao longo da sequência. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.90-91)

Para os autores, é importante que o aluno entenda o que pode ser melhorado em seu texto. Para que isso fique claro para ele, o professor pode auxiliá-lo sistematizando critérios de avaliação, em forma de uma lista, que o faça reconhecer o que aprendeu durante a sequência de atividades em torno do gênero estudado. Acredito nesse modo de avaliação e, por isso, proponho a seguir a lista controle utilizada para atividades de reescrita da produção final apresentada nesse módulo:

#### **Lista Controle**

- 1) Sua carta-denúncia apresenta local e data, saudação inicial e final?
- 2) Qual é a denúncia feita por sua carta-denúncia?
- 3) Qual é a justificativa ou o motivo apresentado para mostrar a importância de se resolver o problema denunciado?
- 4) Sua carta-denúncia apresenta uma linguagem adequada ao seu interlocutor?
- 5) Sua carta-denúncia apresenta palavras adequadas para ligar as partes do texto como as orações e os parágrafos?
- 6) Faça uma revisão geral da sua carta-denúncia e procure eliminar desvios gramaticais como problemas de pontuação, frases incompletas, erros ortográficos, etc.

A partir das respostas dadas às perguntas da lista controle, os alunos reescrevem suas cartas-denúncia, buscando corrigir e completar seus textos. Com esse procedimento, o esperado é que os alunos tenham uma visão mais crítica dos próprios textos e sejam capazes de intervir de forma consciente na sua escrita.

Após a aplicação do módulo IV, durante a correção que fiz das cartas-denúncia produzidas pelos alunos, percebi que era necessário lhes mostrar algumas observações que fiz em seus textos, antes que eles os reescrevessem e publicassem. Dessa forma, elaborei mais um módulo de atividades com o objetivo de enfatizar o que ainda faltava em suas cartas e mostrar como completá-las.

### 2.2.5 O módulo V de atividades

O módulo V (Anexo B, p. 185-190), exposto no quadro 6, dá oportunidade ao aluno de identificar erros em partes de cartas-denúncia produzidas pela turma e corrigi-los, aprendendo estratégias de reescrita a partir dessas atividades.

Quadro 6 – Módulo V

<b>Módulo V - Carta-Denúncia – Versão Final</b>		
<b>Objetivos:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores</li> <li>• Ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia</li> </ul>		
Atividades	Aplicação	Capacidades
Leitura conjunta e correção de trechos de cartas-denúncia dos próprios alunos.	Os alunos, juntamente com a professora, farão a correção de trechos das cartas-denúncia produzidas por eles. As atividades foram separadas em: início da carta; 1º parágrafo; 2º parágrafo e parágrafo final.	Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.
Reescrever sua carta-denúncia a partir de observações feitas pela professora.	A professora entregará a carta-denúncia produzida pelos alunos, com algumas observações que contribuirão para orientá-los em sua reescrita final. Além da carta, os alunos receberão uma folha com algumas orientações importantes para	Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.

	a reescrita da versão final da carta.	
--	---------------------------------------	--

**Material:** *data-show*, folhas, fotocópias. **Duração:** 3 aulas de 1 hora

As atividades desse módulo direcionam os alunos para a reescrita do seu próprio texto, explicando o que é esperado que o gênero carta-denúncia apresente para ser compreendido na prática social de se denunciar um problema grave e solicitar providências.

### 2.3 Critérios para analisar produções iniciais e produções finais dos alunos

Para analisar os textos escritos pelos alunos na produção inicial (produzida a partir do LD) e a produção final (produzida depois da aplicação dos cinco módulos de atividades), foi necessário pensar em critérios de análise que estivessem ancorados nas teorias com as quais fui me familiarizando. Duas referências foram fundamentais para pensar essas categorias: Dolz, Gagnon & Decândio (2010), que destacam a importância do ensino da produção escrita a partir de textos entendidos como “uma condição para a integração na vida social e profissional” (DOLZ;GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p.13) e Antunes (2010), que propõe dois conjuntos de aspectos para análise de textos: aspectos globais e aspectos pontuais.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p.24-27) defendem que, entre as várias operações que podem ser observadas na produção do texto escrito, há cinco que são centrais:

- contextualização: é a produção de um texto coerente com a situação de comunicação, ou seja, consiste na apresentação de uma produção que atenda ao contexto de comunicação proposto;
- elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos: é o desenvolvimento dos conteúdos temáticos de acordo com o gênero proposto. Nessa parte, será feita a seleção das informações pertinentes para o desenvolvimento do texto, que serão apresentadas no decorrer da escrita. Dessa forma, é necessária atenção quanto à presença ou ausência de informações em contradição com os conhecimentos de mundo do destinatário; à presença de elementos que se repetem para manter o fio

condutor e a continuidade do texto; à presença de novas informações; à ausência de contradições internas;

- planificação: é a organização do texto em partes, estabelecendo as articulações necessárias. Cada gênero apresenta uma organização diferenciada;
- textualização: é a utilização dos recursos linguísticos que constituirão o texto. Os sinais de pontuação, os parágrafos, os organizadores textuais, que marcam a segmentação e a conexão entre as partes. Além disso, também é nessa parte que se estabelecerá a coesão nominal e verbal do texto, com a utilização de pronomes e tempos verbais;
- releitura, revisão, reescrita do texto: é o retorno do aluno ao próprio texto, seja durante ou após a produção. Nessa parte, o aluno intervirá de forma pontual no seu texto, estabelecendo as adequações necessárias.

É importante ressaltar que cada gênero mobiliza elementos da língua diferentes, durante o processo de produção. Dessa forma, a avaliação dessas operações do texto só deverá ocorrer se antes houver seu ensino. O aluno que conhecer os elementos que compõem o gênero produzido por ele será capaz de corrigir seu próprio texto, refletindo sobre seus erros e ampliando suas habilidades de escrita. Como orientação de análise dos textos produzidos pelos alunos e de seleção das capacidades a serem ensinadas durante o trabalho escolar, os autores propõem a compreensão dos objetivos prioritários do ensino da produção textual de acordo com o nível em que o aluno se encontra e a elaboração de duas grades de correção: a primeira para a reconstrução da consigna, ou seja, da proposta de produção e a segunda para a análise dos componentes textuais do gênero, que são as quatro primeiras operações centrais na produção textual: contextualização; elaboração e tratamento dos conteúdos temáticos; planificação; textualização. Os resultados dessa análise orientarão o professor para a criação de atividades que poderão compor uma SD (cf. DOLZ & SCHNEUWLY, 2004). Nelas, ele priorizará o ensino das capacidades de escrita em relação às quais os alunos apresentaram maior dificuldade em uma primeira produção.

Antunes (2010) propõe a análise dos componentes textuais do gênero de forma semelhante à proposta de Dolz, Gagnon e Decândio (2010). Entretanto, a autora divide a análise dos textos quanto a seus aspectos globais e quanto a seus aspectos pontuais. Em relação aos aspectos globais, ela destaca a importância de se buscar a compreensão global dos textos

em vez de ver apenas seus fragmentos. Nesse sentido, propõe a análise de alguns dos aspectos que proporcionam uma visão inteira do texto, são eles:

- o universo de referência: mostra se o texto produzido faz parte de um mundo real ou fictício; se ele está dentro do campo social científico, religioso, didático, político, de divulgação, etc; quais são seus destinatários.
- a unidade semântica: verifica se o texto se desenvolve em torno de um tema ou de uma ideia central; se são estabelecidas ligações pertinentes entre as partes do texto, ou seja, se foram utilizados recursos de coesão; se o ponto de vista do autor fica claro.
- a progressão do tema: avalia se há unidade no texto, se as informações acrescentadas ao longo dele fazem sentido em relação ao que já foi exposto antes e ao que ainda será exposto.
- o propósito comunicativo: verifica se o texto atinge seu objetivo de expor, explicar, convencer, persuadir, defender um ponto de vista, propor uma ideia, apresentar uma pessoa, um evento, uma ideia, relatar um fato, descrever um evento, dar uma notícia, divulgar um resultado, informar, etc.
- os esquemas de composição- tipos e gêneros: avalia se o texto obedece às regularidades próprias do gênero tanto em relação aos aspectos linguísticos quanto ao seu modo composicional. Uma carta-denúncia, por exemplo, apresenta como regularidade linguística a utilização de verbos no presente do indicativo, no pretérito e de pronomes na 1ª pessoa do singular ou do plural; e como composição data e local, saudação inicial e final, destinatário, a denúncia, as consequências que o problema denunciado causa.
- a relevância informativa: constata se o texto traz informações novas, que atraem a atenção do leitor, mesmo que ele seja escrito sobre assuntos recorrentes socialmente como a violência, ele pode apresentar aspectos ainda não destacados sobre esse assunto.
- as relações com outros textos: verifica se o texto produzido apresenta aspectos comuns a outros textos já escritos, seja em relação ao seu tema, ao seu modo composicional, aos seus aspectos linguísticos.

Em relação aos aspectos pontuais (aspectos de construção dos textos), Antunes (2010) destaca a importância de se buscar a construção dos textos através da utilização de recursos

da língua portuguesa próprios para dar sentido ao que se pretende dizer com esse texto. Ela propõe que, a partir da necessidade de uso de determinado gênero textual, seja para leitura ou para a escrita, o usuário da língua conheça e saiba utilizar os recursos disponíveis pela língua portuguesa para compreender e para produzir esse texto.

Como são muitos recursos, a autora propõe o estudo daqueles ligados à coesão e à coerência, que dependem da seleção e da organização adequada das palavras, das orações, dos períodos, dos parágrafos que compõem o texto. Essa organização se dá pela escolha dos nexos textuais, ou seja, das palavras que estabelecem a ligação entre as partes do texto, evitando a repetição de palavras e dando progressão ao tema abordado. Esses nexos são:

- nexos de equivalência: acontecem quando, no mesmo texto, nos referimos a um mesmo objeto de diferentes formas, com palavras distintas, que significam o mesmo.
- nexos de contiguidade: ocorrem quando há uma equivalência parcial entre dois pontos do texto, ou seja, quando utilizamos palavras que não têm o mesmo significado da outra que está substituindo, mas mesmo assim a substituí, porque seu significado abrange o significado da outra palavra.
- nexos de associação: acontecem quando duas ou mais palavras apresentam significados semelhantes, fazem parte do conjunto de palavras associadas a um mesmo tema.
- nexos de conexão ou sequenciação: ocorrem quando há a utilização de conectivos ou seja, conjunções, preposições, advérbios, responsáveis por estabelecer a ligação entre os segmentos de um texto.

Na presente pesquisa, utilizei apenas os nexos de conexão ou sequenciação para a análise dos aspectos pontuais dos textos produzidos. Privilegiei o uso dos conectivos entre os parágrafos e entre os períodos, pois esse recurso de construção do texto é de extrema importância para a escrita do gênero argumentativo carta-denúncia, uma vez que estabelece relações semânticas de causalidade, finalidade, explicação, adição, dentre outras.

Tanto os critérios de análise dos textos propostos por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) quanto os critérios indicados por Antunes (2010) convergem para um mesmo objetivo: ensinar/aprender língua portuguesa através dos textos que circulam socialmente, dos gêneros textuais “O fundamental é que o texto – na sua composição, na construção de seu

sentido e de seus propósitos – venha para o centro da sala de aula, texto onde, **apenas onde**, os recursos do léxico e da gramática encontram seu pleno significado” (ANTUNES, 2010, p.114). As indicações dos autores são amplas, adaptáveis, renováveis. Portanto, é o professor, em sua prática, que avaliará o que é mais relevante destacar em determinado gênero, para melhorar as capacidades de escrita, que os alunos necessitam. Para análise dos textos produzidos pelos alunos envolvidos nesta pesquisa, então, utilizei os critérios indicados por Antunes (2010), sem desconsiderar o que Dolz, Gagnon e Decândio (2010) defendem sobre a produção escrita.

### **3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Este capítulo tem por objetivo descrever e analisar a aplicação da proposta de produção realizada. Tomo como objetivo principal dessa análise refletir sobre o processo de produção de textos escritos de alunos do 8º ano do ensino fundamental visando identificar estratégias para a melhoria da qualidade de suas produções. Para chegar a esse objetivo, primeiramente observo e analiso os textos escritos pelos alunos a partir da proposta do LD (que chamo aqui de produção inicial), verificando quais os problemas mais recorrentes nas produções dos alunos; em seguida, reflito sobre a aplicação das atividades dos módulos de atividades criados a partir das lacunas da proposta do LD; e, por último, analiso as produções finais dos alunos, após a aplicação dos módulos de atividades e evidencio as melhorias nos textos.

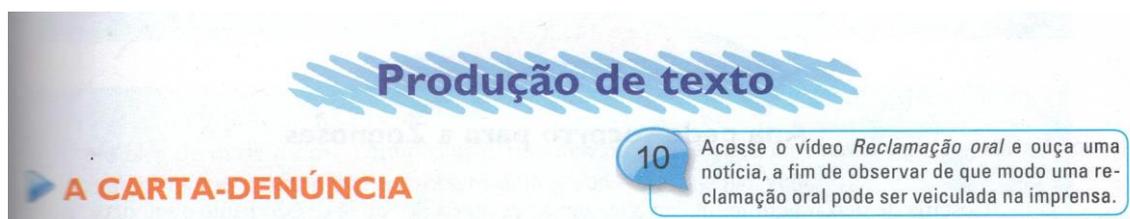
#### **3.1 A produção da versão inicial**

Conforme já foi apresentado, o livro utilizado pela turma de 8º ano é o Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012). Os alunos da turma utilizam esse livro durante as aulas de Língua Portuguesa. Para essa pesquisa, utilizei a proposta de produção de texto do capítulo 3, da unidade 3. Apliquei a proposta do livro da seguinte maneira:

- 1) Apresentei o áudio, conforme orientações da Figura 2, e os alunos ouviram com atenção. Em primeiro lugar, há a orientação aos alunos de que existem duas formas de se fazer uma denúncia: oralmente e por escrito. Em seguida, há uma denúncia divulgada em uma rádio paulista sobre um bairro que está sem coleta de lixo há semanas. Depois de ouvir a denúncia apresentada, perguntei qual era o problema e por que era a repórter quem apresentava o problema e não os moradores do bairro. Os alunos não responderam, então expliquei a eles que poderia ser devido ao fato de o programa de rádio não ter muito tempo disponível para a divulgação da denúncia e, por isso, a repórter o fez de forma sucinta. Como não houve interesse dos alunos em comentar a denúncia oral, ressaltéi que essa era uma forma bastante usada para se solicitarem providências da prefeitura para solucionar alguns problemas da população de determinado

bairro ou cidade. Ao ouvir esse áudio, os alunos poderiam compreender que há a forma oral de se fazer uma denúncia, porém não houve interesse deles pelo assunto talvez porque a denúncia em questão não faz parte da vida deles. Afinal, a rádio é paulista e o problema também não fazia parte direta dos interesses deles. Embora sejam parecidos com os problemas enfrentados em Belo Horizonte, não houve interesse da turma pelo áudio, ninguém questionou: *Por que ele foi feito?* ou *Como os moradores conseguiram divulgar o problema em uma rádio?* A partir dessas observações sobre a proposta, elaborei um módulo com atividades sobre um vídeo que foi exibido pelo programa de televisão VC no MGTV<sup>5</sup>. Além de ser um programa conhecido pelos alunos, ele mostra as denúncias feitas pelos próprios moradores do Estado de Minas Gerais. Dessa forma, essa atividade buscou envolver mais os alunos com os temas abordados no vídeo, pois eles eram os mesmos encontrados na região, onde os alunos vivem: lixo acumulado em lote vago e falta de sinalização. Também procurei destacar nas atividades o tipo de linguagem utilizada pelas pessoas que enviaram os vídeos ao programa. Na seção 4.3, farei uma análise mais detalhada dessas atividades.

Figura 2 – Reclamação Oral



(CEREJA & COCHAR MAGALHÃES. Português Linguagens, 2012, vol.8, p.173)

2) Perguntei aos alunos se eles conheciam alguma forma de se fazer uma denúncia por escrito antes de ler os quatro exemplos do LD, conforme Figura 3. A maioria disse que não conhecia esse gênero e uma aluna respondeu que há no *site* da prefeitura de Belo Horizonte um *link* chamado “reclame aqui”, no qual

---

<sup>5</sup> MGTV é um jornal diário, exibido na rede Globo de televisão em 1ª edição às 12:00 h e em 2ª edição às 19:00 h. Nele são divulgadas notícias do estado de Minas Gerais. Durante a 1ª edição, às quartas-feiras, há um quadro chamado VC no MGTV, no qual são divulgados vídeos com denúncias filmadas pelos moradores do estado de Minas Gerais, solicitando resoluções de problemas graves na região onde eles moram.

se escreve a denúncia. Comecei, então, a apresentar os textos. Após todos ficarem calados e abrirem os livros, li as orientações do livro e os exemplos de carta-denúncia. Foi difícil manter a atenção dos alunos, um deles questionou sobre o uso da palavra meliante. Imediatamente uma aluna disse que era ladrão e o mesmo aluno que fez a pergunta disse “*então porque não coloca ladrão?*” Outra aluna ponderou que era uma forma educada de se referir a pessoa que roubou, mas uma outra aluna disse “*é ladrão mesmo, se rouba é ladrão*”. Ao final da discussão, eu esclareci que um dos motivos do uso da palavra meliante é o fato do texto ter sido publicado no *blog* de uma rádio, o que pode implicar uma linguagem mais formal, com uso de um vocabulário menos popular (no momento da aula não atentei para o uso da palavra meliante como um jargão dos meios de comunicação). Prossegui a leitura da primeira carta e depois questionei aos alunos oralmente: Qual denúncia foi feita?; Onde ocorreu o fato?; Que providências foram solicitadas pelo autor?; Para quem a carta seria enviada para se resolver o problema? Os alunos responderam, mas de forma tumultuada, falando ao mesmo tempo, ou então quando um aluno respondia, outros riam e debochavam. Li os outros dois exemplos e fiz os mesmos questionamentos, a reação dos alunos também foi a mesma. Fiz essa leitura junto com eles, com o objetivo de facilitar a compreensão das cartas, mas os alunos não se interessaram pelas cartas, talvez pelo tema que elas traziam (furto no Parque Villa Lobos; falta de sinalização nas obras da Marginal Tietê; Zoonoses), ou talvez pelo fato de todas as denúncias serem da cidade de São Paulo. Não houve envolvimento dos alunos com os textos, eles não compreenderam que aqueles textos foram utilizados em uma situação real de comunicação, pois aquelas situações não eram reais para eles.

O trabalho com a escrita, realizado sob a visão interacionista, supõe que o texto seja produzido para alguém, com um propósito comunicativo definido. Muitas vezes, quando o objetivo da produção de texto não faz parte da realidade do aluno, ele não se envolve com a proposta de produção, não sente necessidade de resolver o problema proposto. Dessa forma, ele não tem o que dizer sobre o assunto proposto, pois para ele não faz sentido falar sobre algo que não integra sua vida.

Figura 3 – Cartas-denúncia



**Ricardo alerta: Cuidado com furtos no Parque Villa Lobos**

Venho através desta manifestar minha total indignação com a falta de segurança no parque Villa Lobos, situado na zona oeste desta capital. Sábado (19/04) estava fazendo caminhada com uma amiga quando de repente tive meus óculos de sol arrancados diretamente da minha face por um meliante que avançou por trás de mim de

bicicleta. Corri atrás do mesmo gritando “pega ladrão, pega ladrão”, mas meu esforço foi em vão, o mesmo se distanciou rapidamente e sumiu em meio à multidão. As pessoas a minha volta olhavam assustadas, não acreditando no que estava ocorrendo... Corri praticamente até a entrada principal do parque onde foi o único local em que avistei um guarda vestido de uniforme preto. Expliquei ao mesmo o que havia ocorrido e ele apenas me informou que o meliante já devia ter saído do parque e ele nada poderia fazer, me pediu a descrição do meliante e disse que ficaria “de olho”.

[...]

Ricardo B. E.

**Renato reclama da falta de sinalização nas obras da Marginal Tietê**

É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo, somos tratados! Mais uma vez perdi 1:45 minuto na Marginal Tietê, parado no trânsito por conta de obras não sinalizadas. Quando você menos espera dá de cara com um cone gigante fechando todas as pistas e obrigando todos a irem à pista local. Isso poderia ser organizado ao menos 5 km antes da interdição, em vez de 500 m...

A quem posso reclamar sobre esse fato? Quem irá indenizar meu tempo perdido, meu combustível e a fuligem expelida pelos caminhões? Aliás, paguei a inspeção veicular e até hoje não consegui meu reembolso. O que a CET diz sobre isso? Placas, iluminação e faixas da marginal, quando é que tudo ficará realmente pronto? Me ajudem, não podemos aceitar isso...

Renato Y.

**Ana pede socorro para a Zoonoses**

Gostaria de deixar aqui minha revolta com a Secretaria de Saúde de São Paulo e seu departamento de Zoonoses, que desrespeitam a saúde dos paulistanos ao invés de protegê-la. Moro na Vila Sônia, bairro invadido pelo mosquito da dengue. Eu e minha filha tivemos a doença comprovada sorologicamente, assim como vários moradores da região. Abri 2 protocolos no 156 para solicitar a visita da Zoonoses, inclusive para detectar focos e aplicar o veneno.

Me ignoram há 20 dias. Estão esperando a reinfeção, uma dengue hemorrágica, uma morte para se mexerem? Alegam não ter viaturas e eu confirmo a precariedade do setor de saúde porque sou médica na secretaria e trabalhamos em condições extremamente insalubres [...].

Ana C.

(blogs.jovempan.uol.com.br/ouvintejp. Acesso em: 19/4/2010.)

O nome dos reclamantes foi abreviado, a fim de que fosse preservada sua identidade.

(CEREJA & COCHAR MAGALHÃES. Português Linguagens, 2012, vol.8, p.173 e 174)

3) Solicitei aos alunos que fizessem a atividade proposta no LD, de acordo com

Figura 4, em duplas, para observação dos modelos. Os alunos leram sozinhos as questões, uma vez que, após a leitura das cartas-denúncia modelo, já havíamos comentado alguns aspectos das cartas que as questões exploram. Essas questões solicitam que os alunos identifiquem no texto informações sobre: a reclamação; os argumentos utilizados para defesa do ponto de vista do autor da carta; a tentativa de uso da norma-padrão da língua com o uso das expressões “Venho através desta” e “É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo”. Dessa forma, é possível observar que o objetivo central das questões é mostrar aos alunos um modelo de carta-denúncia, para que eles possam “copiá-lo” quando forem escrever sua própria carta. Não há atividades que ensinem aos alunos a escrever a sua própria carta, ou seja, a expor o problema de forma clara, a construir os argumentos mostrando a urgência de se resolver o problema, a adequar a linguagem ao seu propósito comunicativo. Para corrigir as questões, solicitei que os alunos as lessem e respondessem para a turma. Os alunos participaram livremente dessa aula, de forma que, quem queria responder à questão levantava a mão e dizia a resposta, enquanto eu anotava no quadro. Apesar de apenas 10 alunos terem realmente participado, lendo ou respondendo às questões, os outros se mantiveram atentos, ouvindo os colegas e corrigindo as respostas no caderno.

Essa atividade escrita gerou maior comprometimento da turma com a tarefa, ao contrário da atividade anterior, feita oralmente. Eles conseguiram responder às questões de forma adequada, eu só comentava as respostas, enfatizando o que era principal em cada uma delas. Quando corrigi a questão sobre a variedade linguística utilizada pelas cartas, os alunos responderam, juntos, em coro, que era formal. Entretanto, não souberam justificar o porquê de elas utilizarem essa variedade da língua. Então, disse a eles que essa opção se devia ao fato da carta ter sido redigida para um *blog* de uma rádio, para tornar o problema público e que o uso dessa variedade da língua dá credibilidade ao texto para aquele público específico, ou seja, a forma como o problema é exposto influencia de forma positiva ou negativa quem o lê. Para finalizar, construí, junto com os alunos, no quadro, uma lista com as principais características de uma carta-denúncia. Eles também participaram livremente dessa atividade. Ao final dessa

aula, solicitei aos alunos, como atividade de para casa, uma pesquisa sobre os problemas mais graves do bairro deles, mas não orientei como essa pesquisa deveria se dar. As atividades realizadas em aula proporcionaram aos alunos conhecer os objetivos principais de uma carta-denúncia, ou seja, meu objetivo foi deixar claro para eles que esse gênero é escrito para se denunciar um problema grave, que realmente prejudica às pessoas. Mas, uma reflexão importante, que hoje consigo realizar, é que faltou naquele momento propor na tarefa o ensino da escrita propriamente dita para que os alunos fossem capazes de registrar os problemas. Os alunos apenas identificaram, nos modelos já prontos alguns problemas, eles não refletiram sobre o modo de construção da escrita de uma carta, não os levei a observar como os textos foram construídos.

Figura 4 – Questões propostas para análise das cartas-denúncia

1. As três cartas de reclamação foram postadas no *blog* de uma rádio. Levante hipóteses:

a) Qual é o objetivo desse *blog*? Dar aos internautas oportunidade de denunciar irregularidades, reclamar, pedir providências, sugerir mudanças e, assim, exercer os seus direitos de cidadãos.

b) Por que os internautas utilizaram o *blog*, em vez de enviar suas reclamações para órgãos públicos? Ou porque não sabem a quem dirigir a reclamação; ou porque já enviaram cartas/e-mails e não obtiveram resposta; ou porque querem tornar público o problema e, assim, obrigar os órgãos públicos a responder à reclamação e/ou tomar as providências cabíveis.

2. Releia a primeira carta, de Ricardo B. E.

a) Qual é o motivo da reclamação? A falta de segurança no Parque Villa Lobos.

b) Qual fato mencionado na carta comprova a existência do problema? O roubo dos óculos ocorrido quando Ricardo caminhava pelo parque.

3. Releia a segunda carta, de Renato Y.

a) Renato sabia a quem dirigir sua reclamação? Justifique a sua resposta. Não; ele mesmo faz a pergunta: "A quem posso reclamar sobre esse fato?"

b) Do que principalmente ele reclama em sua carta? Da falta de sinalização na Marginal Tietê avisando com antecedência sobre a interdição de pistas de trânsito de veículos.

c) Quais frases da carta de Renato mostram que o problema não é só dele? "É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo, somos tratados!" ou "Me ajudem, não podemos aceitar isso..."

4. Observe a terceira carta, de Ana C.

a) No seu texto, Ana reclama, ou ela solicita algo? Ela reclama de não ter sido atendida em uma reclamação feita anteriormente e também solicita providências do serviço de Zoonoses da cidade.

b) Ela já havia reclamado diretamente para o departamento de Zoonoses. Como o departamento justificou a falta de atendimento? Alegando não ter viaturas para ir até o bairro do qual Ana é moradora.

5. Observe a linguagem empregada nas cartas postadas no *blog*.

a) Que variedade linguística predomina? Uma variedade de acordo com a norma-padrão.

b) Levante hipóteses: Qual é o perfil das pessoas que escreveram esses textos? São provavelmente pessoas adultas, bem informadas, conscientes de seus direitos de cidadãos e preocupadas com o bem-estar da população em geral.

6. Junte-se a um colega e, em dupla, concluem: Quais são as principais características de uma carta-denúncia? São textos que expressam solicitações, reclamações, sugestões e denúncias de leitores, ouvintes e internautas e têm a finalidade de expor publicamente certos fatos, como meio de obter mais rapidamente a resposta ou a solução de um problema. Apresentam argumentos que justificam a denúncia. A linguagem segue geralmente a norma-padrão. Professor: Com as conclusões das duplas, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características das cartas-denúncias.

(CEREJA & COCHAR MAGALHÃES. Português Linguagens, 2012, vol.8, p.174 e 175)

Como é possível observar, embora as primeiras questões ponham em destaque

os interlocutores da carta e a linguagem utilizada, o que se prioriza na proposta fica evidente na última das questões: enfatizar os aspectos da forma da carta, ou as “principais características de uma carta denúncia”. Também se observa que as questões realizadas não permitem que os alunos levantem hipótese sobre essas tais características.

- 4) Iniciei a última tarefa do livro solicitando aos alunos o para casa da aula anterior. Esse para casa faz parte da tarefa de produção de texto proposta pelo LD, conforme mostra a Figura 5. A maioria deles realizou o para casa e falou para a turma pelo menos um problema que prejudicava seu bairro. Prossegui a aula com a leitura da primeira parte da seção *Agora é sua vez*, que foi feita por um aluno, e em seguida li as orientações para a produção da carta-denúncia. Quando perguntei se havia alguma dúvida, nenhum aluno se manifestou, então pedi que eles produzissem a carta, revisassem de acordo com o que o LD orientava e trouxessem na próxima aula para ler para a turma. Os alunos iniciaram a tarefa e eu acompanhei de perto a escrita do texto, indo até a mesa de alguns alunos que mostraram maior dificuldade em definir o problema a ser abordado ou ao modo como iniciariam sua carta. Como o tempo da aula não foi suficiente para que eles revisassem o próprio texto, solicitei que eles terminassem a tarefa em casa. Na aula seguinte, recolhi os textos, já revisados pelos alunos. Dessa maneira, eles só reescreveram o texto uma vez, pois o livro orienta que os alunos sigam as instruções de revisão do seu próprio texto e avaliem sua carta-denúncia conforme proposto na Figura 5. A maioria dos alunos entregou as cartas-denúncia produzidas e alguns deles leram para a turma. O que as produções dos alunos mostraram é que há a necessidade de um trabalho mais bem feito de reescrita, possibilitando a construção dos itens essenciais de uma carta-denúncia e a reflexão sobre eles. Mas antes disso, os alunos precisam realizar atividades que os ensinem como produzir uma carta-denúncia, pois, mesmo diante das indicações de correção dadas pelo livro, os alunos não apresentaram em seus textos alguns elementos que fazem parte da estrutura do gênero carta-denúncia como: local e data, vocativo, despedida. Além disso, a maioria dos textos apresentou erros de grafia, falta de conectivos entre as orações, entre os períodos e entre os parágrafos.

Figura 5 – Agora é a sua vez

**Agora é a sua vez**

No *blog* de onde foram extraídas as cartas-denúncia que você leu, havia um conjunto de observações para os internautas que quisessem deixar suas mensagens. Veja:

Envie sua reclamação.  
Importante! Leia antes de escrever.  
O remetente é legalmente responsável pelo conteúdo enviado.  
Os dados para contato não serão publicados.  
Não garantimos que todas as mensagens recebidas serão publicadas.  
Verifique a correta grafia do seu texto.  
Seu texto não será publicado se:

- Estiver escrito em maiúsculo;
- Não estiver corretamente acentuado;
- Tiver conteúdo ofensivo de qualquer natureza;
- Não contiver o nome e o sobrenome do reclamante;
- Não for uma reclamação;
- Não citar claramente os nomes ou razões sociais dos envolvidos;
- Tratar de um assunto já publicado.



Antes de enviar sua reclamação, pesquise o assunto aqui no *blog*; não serão publicadas reclamações repetidas sobre o mesmo assunto. Se já houver reclamação publicada sobre o assunto, coloque a sua reclamação nos comentários.

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos nas ruas, etc. Escrevam uma carta-denúncia e enviem-na ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema. Ou enviem a carta para *sites* ou *blogs* da prefeitura ou de jornais, rádios e emissoras de TV locais. Nesse caso, levem em conta a existência de possíveis orientações, como as que você leu na página anterior.

Sigam estas instruções:

- a) Discutam o tipo de denúncia que pretendem fazer e a quem será dirigida a carta.
- b) Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a denúncia.
- c) Revisem o texto de acordo com as orientações do boxe **Avalie sua carta-denúncia**, corrigindo o que for necessário. Depois passem o texto a limpo, leiam-no para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-lo.

**Avalie sua carta-denúncia**

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma denúncia; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da denúncia; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Professor: O objetivo desta atividade é que os alunos divulguem suas produções para interlocutores reais, no meio escolar, na comunidade ou em âmbito mais amplo. Nas escolas que dispõem de sala de informática, a sugestão é que os alunos entrem nos sites dos órgãos aos quais compete a solução dos problemas identificados e escrevam *on-line* as suas reclamações.

(CEREJA & COCHAR MAGALHÃES. Português Linguagens, 2012, vol.8, p.175 e 176)

Ao final da aplicação da proposta de produção de uma carta-denúncia do LD, é possível concluir que as atividades que constam no livro pressupõem que o aluno aprende a escrever lendo um modelo já pronto do gênero a ser produzido, com uma simples operação de siga o modelo. De acordo com Dolz, Gangnon e Decândio (2010), deve-se partir do

texto como unidade de base para o ensino da escrita, porém esse apresenta características diversas. Portanto, não se escreve da mesma forma sempre e aprende-se a escrever em função das situações de comunicação em que nos inserimos e não imitando modelos.

A proposta do LD é clara quanto ao contexto no qual será publicada a carta-denúncia a ser produzida pelo aluno, no caso o *site* ou *blog* da prefeitura, de uma rádio ou de um jornal ou de uma emissora de TV. Ela também mostra ao aluno que o tema a ser abordado precisa ser um problema do bairro em que eles moram como: buracos no asfalto, mato em terreno baldio, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos etc. No entanto, a proposta é falha quanto ao ensino da organização do texto e dos recursos da língua. Não há atividades que levem os alunos a refletir sobre a escrita do gênero carta-denúncia: apresentação da denúncia; argumentos que expliquem ou fundamentem a denúncia; recursos linguísticos apropriados ao gênero. O que as questões do livro buscam é destacar algumas características do gênero carta-denúncia, mostrando, através das respostas dos alunos que há uma denúncia endereçada a um determinado local; a linguagem utilizada é de acordo com a norma padrão. Entretanto, não há atividades que ensinem como escrever o texto, parte a parte, desde a inserção de local e data, do vocativo, do corpo do texto, da despedida. Como os exemplos lidos pelos alunos são as versões editadas pelo *blog*, onde foram publicados, eles não trazem todas as características de uma carta-denúncia e se apresentam em apenas um ou dois parágrafos. Por isso, quando os alunos tentam seguir os modelos, como é proposto pelas questões do LD, suas cartas são produzidas conforme as editadas, sem local e data, sem vocativo, sem despedida. Também não há o ensino da escrita, mostrando a importância da coesão textual, com o uso dos operadores argumentativos responsáveis pela ligação entre as orações, os períodos e os parágrafos do texto. Além disso, no livro só há a indicação de releitura, revisão e reescrita dos próprios textos dos alunos, que devem corrigi-los de acordo com as orientações gerais na seção “Agora é a sua vez” no tópico “Sigam estas instruções”. O que a experiência tem me mostrado é que sem atividades pontuais sobre a revisão do texto, os alunos não conseguem melhorar seus textos, muitas vezes, eles reescrevem o primeiro texto, sem fazer nenhuma alteração, mesmo seguindo as orientações do livro.

A não utilização das cinco operações importantes para a produção textual tal como propõem (DOLZ; GANGNON; DECÂNDIO, 2010) deixa a proposta incompleta, os alunos se sentem perdidos, inseguros na hora da escrita, eles não conseguem iniciar seu

texto, embora saibam o tema que abordarão. Conforme já disse, vários alunos me pediram ajuda para iniciar o texto me perguntando: “*Como começo, professora?*”; “*Tem título?*”; “*São quantos parágrafos?*”, “*Precisa colocar data?*”. Uma avaliação que se pode fazer dessa tarefa de produção do LD é que, mesmo sem ensinar, é solicitado aos alunos que escrevam uma carta-denúncia, ou seja, pressupõe-se que com a leitura de exemplos, já editados, os alunos consigam escrever suas próprias cartas.

Dos 31 alunos da turma, 25 escreveram a carta, conforme orientações do livro. Apenas 1 aluno, dos 6 que faltaram no dia, não entregou o texto no dia seguinte. Os outros 5 alunos não entregaram o texto por falta de comprometimento com a atividade, por desinteresse em cumprir a tarefa e não porque faltaram no dia da produção. Nas próximas subseções, analisarei as produções iniciais dos alunos, buscando destacar a construção do gênero carta-denúncia conforme Antunes (2010) propõe.

### **3.1.1 Análise dos aspectos globais dos textos - VLD**

Para análise das produções iniciais ou das versões do livro didático (VLD) dos 25 alunos utilizei, como primeiro critério a avaliação dos aspectos globais, conforme indicado por Antunes (2010). A autora destaca a importância de se buscar a compreensão global dos textos em vez de ver apenas seus fragmentos. Como esta pesquisa também considera importante o trabalho com textos completos, busquei nas produções dos alunos os aspectos indicados pela autora para obter uma visão dos textos como um todo: o universo de referência; a unidade semântica; a progressão do tema; o propósito comunicativo; os esquemas de composição: tipos e gêneros; a relevância informativa; as relações com outros textos. Como os textos da primeira versão escrita pelos alunos deveriam ser uma carta-denúncia, busquei observar até que ponto a produção de cada aluno se aproximava do que se imagina ser esse gênero.

Em relação ao universo de referência, dos 25 textos produzidos pelos alunos, 100% apresentaram um tema real e que discutisse sobre problemas sociais e 56% dos textos utilizaram a linguagem formal. Conforme mostra tabela 1:

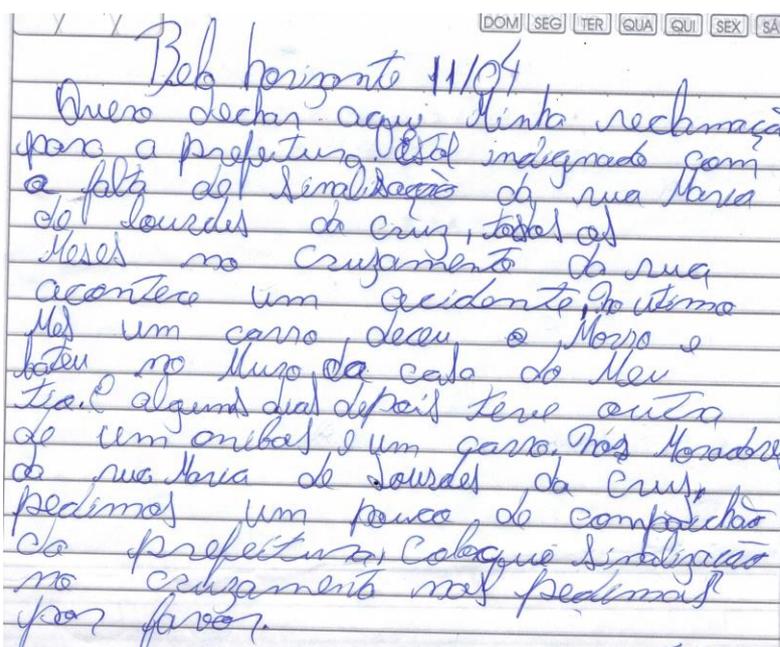
Tabela 1 - Universo de referência (VLD)

O universo de referência: um fato real grave			
	<i>Problema real</i>	<i>Divulgação e discussão de problemas sociais controversos</i>	<i>Linguagem formal</i>
Nº de textos	25	25	14
% de textos	100%	100%	56%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa.

Na tabela 1, percebe-se que todos os alunos cumpriram o objetivo principal da carta-denúncia: denunciar um fato grave e real. Os dados da tabela também mostram que pouco mais da metade dos textos dos alunos utilizou um registro formal de linguagem, compatível com o meio de comunicação no qual seria divulgado, no caso, o *site* de uma prefeitura municipal. A carta do aluno A14VLD, exposta na figura 6, é um exemplo claro desse resultado:

Figura 6 – A14VLD<sup>6</sup>



Como já exposto na seção anterior, há na proposta orientações claras quanto ao tema a ser abordado pelos alunos e quanto ao contexto no qual a carta seria publicada. Por isso, todas as cartas apresentaram um problema real do bairro onde eles moram. No caso do exemplo da figura 6, o problema é a falta de sinalização no cruzamento da rua Maria de Lourdes da Cruz. Entretanto, há problemas de registro e muitos erros de ortografia.

<sup>6</sup> Lê-se “Aluno 14, versão Livro Didático”

Embora o aluno saiba que o contexto de circulação exige a utilização da norma culta da língua, pois a carta será publicada no *site* da prefeitura, ele não respeita algumas convenções da escrita culta como uso de letra maiúscula em nomes próprios e escrita ortográfica das palavras. Não é possível saber, pelo texto, se ele conhece essas convenções ou se apenas não fez uma revisão. Fica claro, no entanto, que há falhas no processo de escrita, não foram dadas ao aluno as orientações adequadas de releitura, revisão e reescrita do texto em várias versões, pois a proposta do LD não o faz de forma pontual, com atividades que busquem essa revisão e eu, como professora, não atentei para essa necessidade. Na proposta de construção do texto do LD, falta ensino sistemático dos recursos linguísticos próprios do gênero carta-denúncia, como por exemplo, dos operadores argumentativos que podem dar coesão ao texto. Também falta o trabalho de reescrita, que possibilitaria aos alunos reconhecerem o que é necessário mudar em seu texto para que ele atenda aos objetivos comunicativos propostos. A análise da primeira escrita dos alunos foi importante para que eu elaborasse atividades que ajudassem os alunos a desenvolver suas habilidades de escrita.

Outro aspecto analisado nos textos dos alunos foi em relação à unidade semântica. 88% dos alunos escreveram denúncias de problemas do bairro onde residem e 92% apresentaram seu ponto de vista sobre o problema denunciado. Entretanto, apenas 12% dos textos foram escritos de forma coesa, com articulação adequada entre seus períodos e parágrafos, os outros 88% dos textos apresentaram articulação do texto de forma precária e às vezes inadequada. A tabela 2 nos mostra esses dados:

Tabela 2 – Unidade Semântica (VLD)

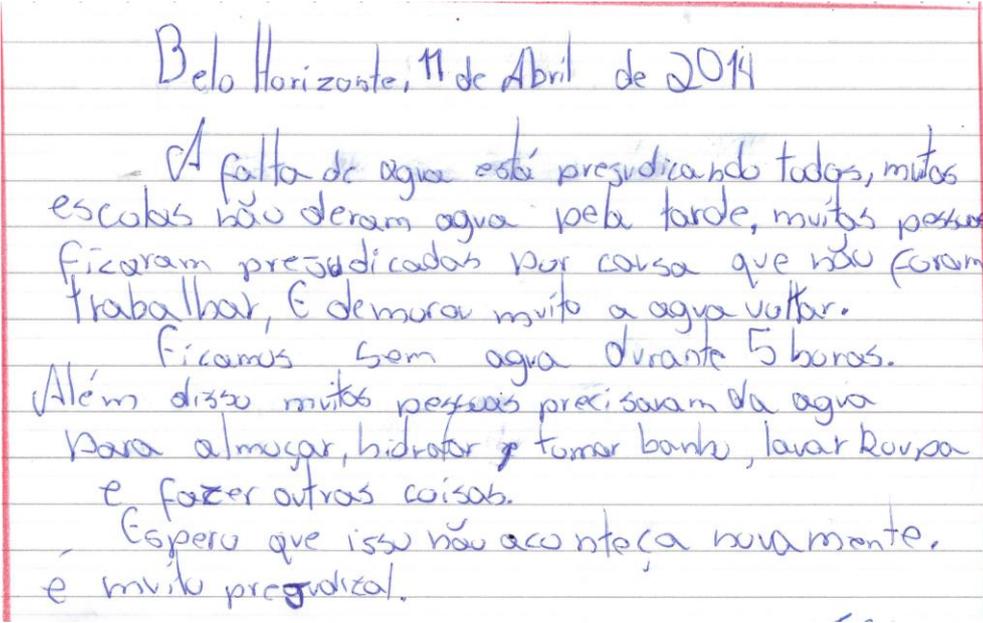
Unidade Semântica			
	<i>Tema (problema no bairro)</i>	<i>Coesão (articulação entre os períodos e entre os parágrafos)</i>	<i>Ponto de vista acerca do problema</i>
<b>Nº de textos</b>	22	3 usa de forma adequada 22 usa de forma precária e inadequada	23
<b>% de textos</b>	88%	12% usa de forma adequada 88% usa de forma precária e inadequada	92%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Os resultados evidenciam que a maioria dos alunos consegue expor seu ponto de vista acerca de um problema de seu bairro. No entanto, a maioria deles tenta, mas não consegue,

redigir um texto organizado em parágrafos, com a articulação adequada entre eles, com um vocabulário próprio ao gênero. Fica claro o esforço dos alunos em relação a esses pontos, mas também é evidente a falta de conhecimento deles sobre a escrita do gênero em questão. A figura 7 mostra o texto de A23VLD, como exemplo dos aspectos analisados:

Figura 7 – A23VLD



Belo Horizonte, 11 de Abril de 2014

A falta de água está prejudicando todos, muitas escobas não deram água pela tarde, muitas pessoas ficaram prejudicadas por causa que não foram trabalhar, E demorou muito a água voltar. Ficamos sem água durante 5 horas.

Além disso muitas pessoas precisaram da água para almoçar, hidratar e tomar banho, lavar roupa e fazer outras coisas.

Espero que isso não aconteça novamente, e muito prejudicial.

A carta deixa claro que o problema é prejudicial aos moradores e o autor se posiciona contra a falta de água no bairro. Entretanto, o texto é pouco organizado. Nota-se que não há regularidade na distância do texto das margens da direita e da esquerda da página. Também não há o uso de articuladores diversificados em função das relações que se estabelecem nas frases, há o uso repetido do “E” para marcar relações. O aluno utiliza o articulador “por causa que”, típico da linguagem oral, em um texto que é escrito. Essa expressão poderia ser substituída pela palavra “porque” que é mais utilizada na escrita quando se pretende mostrar a causa de um problema. O que esse exemplo evidencia é que, embora o texto divulgue um problema do bairro, a utilização de operadores adequados para estabelecer coesão no texto poderia dar a ele maior consistência na argumentação.

A tabela 3 apresenta dados sobre a progressão do tema e o propósito comunicativo nos textos escritos a partir da proposta do LD.

Tabela 3 - A progressão do tema e o propósito comunicativo (VLD)

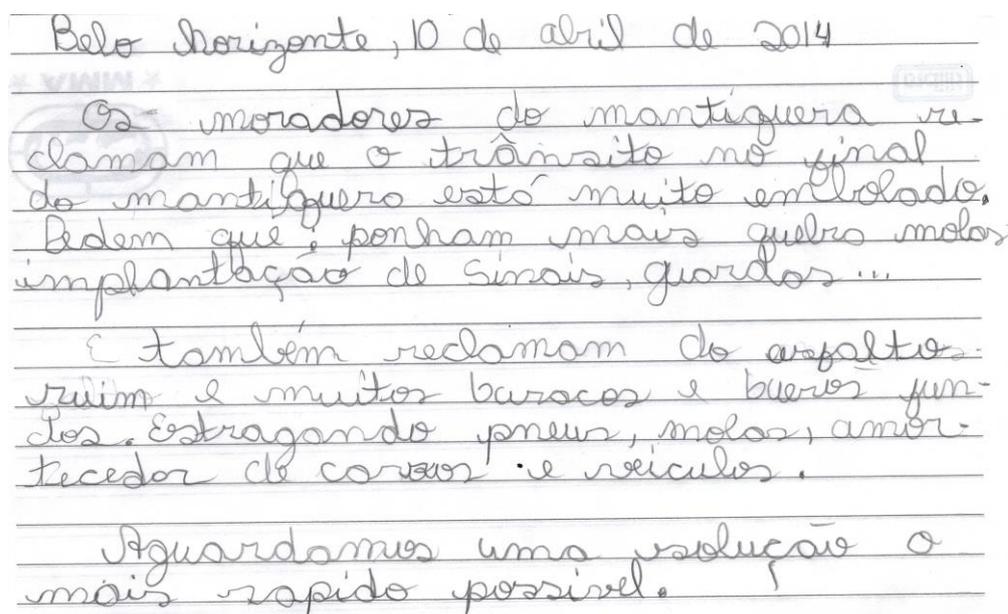
	Progressão do tema	Propósito comunicativo
	<i>Argumentos para defender o ponto de vista</i>	<i>Deixar clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo rapidamente</i>
Nº de textos	19	15
% de textos	76%	60%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Em relação à progressão do tema e ao propósito comunicativo, verifiquei que, dos 25 textos produzidos pelos alunos, 19 (76%) expõem argumentos que defendem o ponto de vista deles sobre o problema, ou seja, há nessas produções pelo menos uma consequência causada pelo problema denunciado. Por exemplo, como fez o A4VLD, na figura 8, que expõe dois problemas e suas consequências. Primeiro ele reclama da ausência de quebra-molas, sinais e guardas no final do bairro, e justifica que isso prejudica o trânsito. Em seguida, ele reclama do asfalto precário, com buracos e expõe como consequência disso os carros estragados. Fica claro que o texto expõe o problema e coloca argumentos para comprovar a necessidade de solucioná-lo.

Além disso, 15 textos (60%) deixam clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo de forma rápida. Isto é, apresenta seu propósito como foi feito pelo mesmo aluno no texto exposto na figura 8, quando, no final do texto, o aluno deixa clara a gravidade do problema quando escreve “Aguardamos uma solução o mais rápido possível.”

Figura 8 - A4VLD



Outro item avaliado nas produções foi a forma composicional do gênero carta-denúncia, conforme tabela 4.

Tabela 4 – Os esquemas de composição: tipos e gêneros (VLD)

Os esquemas de composição: tipos e gêneros									
	<i>Local e data</i>	<i>Destinatário</i>	<i>saudação inicial</i>	<i>denúncia</i>			<i>saudação final</i>	<i>verbos no presente do indicativo</i>	<i>1ª pessoa do singular ou plural</i>
				<i>Qual é a denúncia</i>	<i>Onde ela ocorre</i>	<i>urgência da solução</i>			
<b>Nº de textos</b>	19	7	6	17	15	14	8	22	19
<b>% de textos</b>	76%	28%	24%	68%	60%	56%	32%	88%	76%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Em relação a esse aspecto, observei que 76% dos alunos produziram cartas com local e data no início do texto e utilizaram a 1ª pessoa do singular ou do plural para fazer as denúncias. Além disso, 88% dos textos foram escritos com verbos no presente do indicativo, o que evidencia que os alunos relatam um problema que lhes prejudica na atualidade. O uso dos verbos nesse tempo presentifica a ação e dá força ao argumento. 56% utilizam palavras e expressões que mostram a urgência de se resolver o problema. Aproximadamente 60% das cartas deixam clara a denúncia e o local onde o fato ocorre. Entre 20% e pouco mais de 30% dos textos apresentam destinatário, saudação inicial e saudação final. Essa falha dos textos pode ser consequência dos modelos de carta-denúncia lidos e interpretados pelos alunos nas atividades do LD, que eram editadas e, por isso, não continham essas características. Todos esses aspectos podem ser observados no texto do A13VLD da figura 9.

Figura 9 - A13VLD

Belo Horizonte, 10 de abril de 2014.

\_\_\_\_\_ reclama de entulhou acomulado

É uma falta de respeito como nós municípios do Pedra branca somos tratados, nossas ruas estão cheias de pedras, e com muito matos, temos medo de sair a noite, pois é uma escuridão e pessoas aproveitam para fumar drogas, como não tem policiamento lá.

Uma vez quase aconteceu uma fatalidade, um carro <sup>de repente</sup> estava indo ~~de~~ a rua quando <sup>de repente</sup> aparece uma pessoa, e ela é quase atropelada.

É muito ruim para quem chega a noite, e também tem casas lá para baixo, é aí me pergunto como que nós ficamos? esperando alguma coisa aconteça, para poderem fazer algo?

me respondam!

O texto da figura 9 mostra que o aluno escreveu seu texto com local e data, na primeira pessoa do plural, com verbos no presente do indicativo, como em “É uma falta de respeito como nós municípes do Pedra Branca somos tratados”. Entretanto, o aluno não faz uma saudação inicial e final no seu texto, mas o inicia com um título “\_\_\_\_\_ reclama de entulhou acomulado” (foi suprimido o nome do aluno). Ao longo da carta, o aluno utiliza expressões como “É uma falta de respeito”; “Uma vez quase aconteceu uma fatalidade”; “É muito ruim”. Essas expressões mostram que o problema é grave e que precisa de uma solução com urgência. No primeiro parágrafo da carta, é exposto o problema das ruas com pedras e matos e sem iluminação do bairro Pedra Branca, o que mostra que o aluno compreendeu que em uma carta-denúncia deve trazer um problema que precisa de solução urgente. Nota-se, com esse exemplo, que os alunos ainda precisam aprimorar muito a escrita de acordo com o gênero proposto. Isso evidencia que não é, simplesmente, a leitura dos exemplos de

cartas, como modelos, que fará o aluno aprender a escrever o texto de forma adequada.

Por último, analisei os textos acerca dos aspectos de relevância informativa e relações com outros textos. Conforme a tabela 5.

Tabela 5 – A relevância informativa e as relações com outros textos (VLD)

	<b>A relevância informativa</b>	<b>As relações com outros textos</b>
	<i>Denuncia um fato grave, com urgência de solução</i>	<i>Intertextualidade : produção de uma carta-denúncia a partir de modelos de outras cartas</i>
<b>Nº de textos</b>	23	19
<b>% de textos</b>	92%	76%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Dos 25 textos analisados, 92% denunciam fatos graves e com urgência de solução, como é o caso dos textos das Figuras 6, 7, 8 e 9. Entretanto, conforme mostra a tabela 3, apenas 60% dos textos deixam claro que esse fato denunciado precisa ser resolvido com urgência. Percebi que os alunos entenderam que a carta-denúncia utiliza um problema grave como tema principal, mas não conseguiram evidenciar isso, de maneira formal, em sua escrita.

Finalmente, analisei a relação da produção dos alunos com outros textos e percebi que 76% deles utilizaram como modelo para a sua escrita outras cartas-denúncia. Esse dado evidencia que a proposta do LD apenas leva os alunos a seguirem os modelos de cartas apresentados. É perceptível na carta do aluno A13VLD que ele coloca o título em sua carta para seguir os exemplos do livro, que possuem título, embora eu tenha advertido, oralmente, no momento da produção da carta, que não se coloca título em uma carta que cumpre o papel de carta efetivamente, mas sim saudação inicial e final. A proposta do LD apresenta o gênero editado como "modelo", mas ao solicitar a escrita recomenda que os alunos escrevam uma carta para um órgão público ou para um *blog* ou jornal ou revista sem a referida edição. Mesmo com essa proposta de produção da carta sem edição, os alunos escreveram do modo como o modelo sugeria.

Diante da análise das 25 produções de cartas-denúncia dos alunos do 8º ano da turma em que leciono língua portuguesa, percebi o quanto é importante a análise dos textos com um respaldo de fundamentos teóricos consistentes, buscando evidenciar o que o texto apresenta de fato em sua organização e em sua construção. Esse tipo de análise evita

impressões subjetivas sobre os textos dos alunos como, por exemplo, só dizer se o problema denunciado é grave ou não; ou fazer as correções ortográficas do texto. Além disso, contribuiu para que eu elaborasse atividades que os alunos necessitavam realizar para desenvolver as habilidades de escrita que eles ainda não tinham, ou aquelas que ainda estavam em fase inicial de desenvolvimento. Analisar os textos dos alunos me fez também pensar na importância da natureza da proposta de produção, a ficar atenta à necessidade de observar o processo de escrita, a refletir sobre qual é o papel do professor no ensino da produção escrita.

Enfim, a análise dos aspectos globais dos textos dos alunos aponta para a necessidade do ensino da escrita de cartas-denúncia, através de atividades que realmente façam os alunos refletirem sobre o processo de escrita em relação aos aspectos que caracterizam a visão inteira do texto como: o universo de referência; a unidade semântica; a progressão do tema; o propósito comunicativo; os esquemas de composição: tipos e gêneros; a relevância informativa; as relações com outros textos. De acordo com Antunes (2010, p.65) “[...] *a compreensão global do texto deve ser o ponto de partida e o ponto de chegada de qualquer análise.*” Dessa forma, parte-se do texto inteiro para, então, compreender suas partes, que só apresentam sentido dentro dele.

### **3.1.2 Análise dos aspectos pontuais dos textos - VLD**

Como segundo critério para análise das 25 produções iniciais dos meus alunos, utilizei a avaliação dos aspectos pontuais (aspectos de construção dos textos), conforme indicado por Antunes (2010). Em relação aos aspectos pontuais, a autora destaca a importância de se buscar a construção dos textos através da utilização de recursos da língua portuguesa próprios para dar sentido ao que se pretende dizer com esse texto. Dessa maneira, a importância no estudo da língua portuguesa não está na classificação dos períodos, das orações fora do texto, mas sim na compreensão do significado que eles representam dentro de uma situação de comunicação. Nesse sentido, o que realmente importa é o estudo da construção dos textos utilizados com um propósito comunicativo na vida real, ou seja, a utilização dos gêneros textuais. De acordo com a definição que Bakhtin ([1992] 2011) faz dos gêneros, fica claro que eles apresentam regularidades de construção, permitindo que, através da necessidade de uso de um deles, o autor ou leitor do texto se familiarize com essas regularidades e as compreenda. O que Antunes (2010) propõe é que, a partir da

necessidade de uso de determinado gênero textual, seja para leitura ou para a escrita, o usuário da língua conheça e saiba utilizar os recursos disponíveis pela língua portuguesa para compreender e para produzir esse texto. Como são muitos recursos, a autora propõe o estudo daqueles ligados à coesão e à coerência, que dependem da seleção e da organização adequada das palavras, das orações, dos períodos, dos parágrafos que compõem o texto. Essa organização se dá pela escolha dos nexos textuais, ou seja, das palavras que estabelecem a ligação entre as partes do texto, evitando a repetição de palavras e dando progressão ao tema abordado. Esses nexos são elencados por Antunes (2010) como: nexos de equivalência; nexos de contiguidade; nexos de associação e nexos de conexão ou sequenciação.

O gênero carta-denúncia é de natureza argumentativa e, por isso, faz uso de conectivos como as conjunções, as preposições, alguns advérbios e respectivas locuções para estabelecer a relação semântica de causalidade, finalidade, condicionalidade, temporalidade, oposição, junção, entre as orações, os períodos, os parágrafos. Esses conectivos fazem parte dos nexos de conexão ou sequenciação. Considerando o gênero escrito pelos alunos, fiz uma análise dos aspectos pontuais das cartas produzidas por eles, buscando primeiro identificar os conectivos utilizados em seus textos e segundo avaliar se esse uso foi feito de forma adequada.

Antes de iniciar a discussão sobre os conectivos utilizados pelos alunos, destaco que, dos 25 textos analisados, 60%, foram escritos em apenas 1 parágrafo, como é o caso do A14VLD da figura 6; 20% em 2 parágrafos e os outros 20% em 3 parágrafos como os textos A4VLD da figura 8 e A13VLD da figura 9. Esses dados mostram que a maioria dos alunos apresenta dificuldade quanto à organização do texto, pois escreve tudo em sequência, sem a devida separação entre as partes do texto. A noção de parágrafo é uma convenção da escrita, que pode ser ensinada desde o ciclo de alfabetização como aponta o Glossário Ceale (2014)<sup>7</sup>. A noção mais comum de parágrafo é que ele é reconhecido tanto pelo afastamento de sua primeira palavra da margem esquerda do texto quanto por sua unidade semântica, ou seja, pelo tema central que aborda. A tabela 6 mostra esses dados:

---

<sup>7</sup> O conceito de parágrafo apresentado foi elaborado a partir do artigo *Paragrafação*, da autora Fernanda Pinheiro Barros, publicado em 2014, no Glossário Ceale -termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores – organizado por: Izabel Cristina Alves da Silva Frade; Maria da Graça Costa Val; Maria das Graças de Castro Bregunci da Faculdade de Educação da UFMG

Tabela 6 – Número de parágrafos apresentados pelos textos (VLD)

Nº de parágrafos	Nº de textos	%
1	15	60
2	5	20
3	5	20

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Nos 25 textos analisados identifiquei a utilização de 98 conectivos entre as orações, os períodos e os parágrafos. A tabela 7 mostra o consolidado deles:

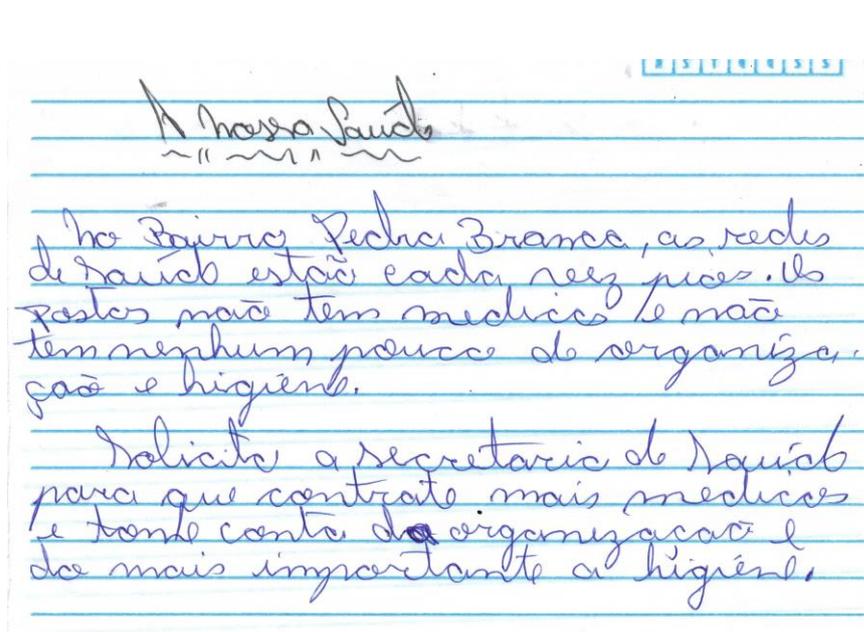
Tabela 7 – Os conectivos e a relação semântica (VLD)

Relação semântica	Nº de articuladores
Adição	27
Alternância	1
Exemplificação	7
Reformulação, correção	0
Confirmação	8
Oposição	4
Gradação	3
Causalidade	20
Consequência	1
Finalidade	13
Concessão	0
Conclusão	5
Comparação	0
Eventualidade	0
Condicionalidade	0
aceitação, conformidade	5
Temporalidade	4
<b>Total</b>	<b>98</b>

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

A maioria dos conectivos utilizados estabelecia uma relação semântica de adição e de causalidade, sendo 27 ocorrências do primeiro tipo e 20 do segundo. Os alunos possuem maior familiaridade com esses conectivos, principalmente com o *e*, utilizado 23 vezes nos textos, provavelmente porque esse é um conector muito usado na fala. Um exemplo da utilização em excesso desse conectivo é o texto do A2VLD exibido na figura 10.

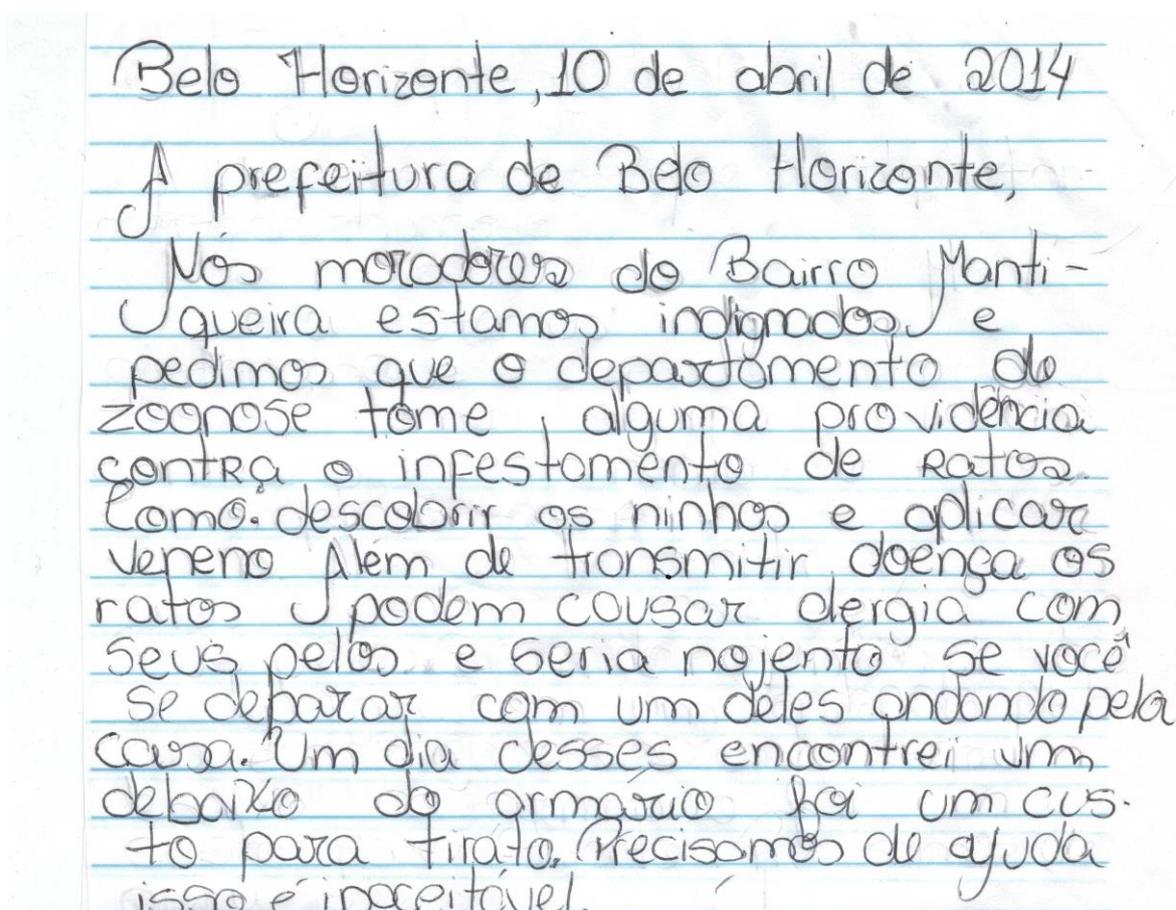
Figura 10 – A2VLD



Outra relação semântica bastante utilizada foi a de finalidade, havendo 10 utilizações do conectivo *para*, 2 utilizações do conectivo *para que* e 1 utilização do conectivo *para falar*. A carta do aluno A13VLD da figura 9 exemplifica o uso do conectivo *para*, quando escreve “pessoas aproveitam para fumar”.

Os textos apresentaram ainda 7 relações semânticas de exemplificação, utilizando os conectivos *que* (1); *como* (2); *uma vez* (1); *já* (2); *até* (1). O aluno A11VLD, na figura 11, utiliza o conectivo **como** para exemplificar o que poderia ser feito para acabar com os ratos. Esse mesmo aluno utiliza a expressão “É inaceitável” para confirmar a sua indignação quanto à falta de atitude dos órgãos responsáveis por eliminar esse problema. Essa expressão é uma das utilizadas nas cartas dos alunos para estabelecer relações semânticas de confirmação. As outras expressões utilizadas para esse fim são: *que* (1); *É inacreditável* (1); *sempre que* (1); *tem que* (1); *É uma falta de respeito* (2); *É insuportável* (1).

Figura 11 – A11VLD



Belo Horizonte, 10 de abril de 2014

A prefeitura de Belo Horizonte,

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados e pedimos que o departamento de zoonose tome alguma providência contra o infestamento de ratos. Como descobrir os ninhos e aplicar veneno. Além de transmitir doença os ratos podem causar alergia com seus pelos e seria nojento se você se deparar com um deles andando pela casa. Um dia desses encontrei um debarco do armazém foi um custo para tirá-lo. Precisamos de ajuda isso é inaceitável.

Esses dados condizem com a necessidade de o gênero carta denúncia enumerar os fatos que causam problemas para a comunidade e de utilizar um exemplo para confirmar o ponto de vista defendido pelo autor e de expor a gravidade do problema denunciado. As relações semânticas estabelecidas confirmam que a seleção e a organização das palavras, das orações, dos períodos e dos parágrafos do texto dependem do gênero a ser lido ou produzido em uma determinada situação de comunicação. Alguns dos alunos já conseguiram estabelecer essas ligações, porém ainda há muito a organizar nos textos produzidos, pois em muitos textos houve a utilização desses conectivos, porém de forma inadequada. Os alunos não conseguiram utilizar os conectivos e ao mesmo tempo organizar os parágrafos e os períodos dos textos. Além disso, é evidente que o número de utilizações desses conectivos é pequeno se associado ao número de cartas produzidas.

No texto A14VLD, na figura 6, exposto na subseção anterior, é possível observar que o

aluno utilizou apenas o conectivo “e” duas vezes. O texto é escrito de forma “corrida”, sem pausa, sem separação adequada entre as orações e os períodos. Além disso, o texto é escrito em apenas um parágrafo. Esse fato confirma que o aluno tentou utilizar os recursos oferecidos pela língua portuguesa, tentou estruturar seu texto de acordo com a norma padrão da língua, mas não o conseguiu porque não sabe construir seu texto passo a passo. É como uma pessoa que não sabe costurar e tenta fazer um vestido a partir da união das partes do tecido já cortado por uma modista. Se não é feita a união precisa dessas partes, o todo fica comprometido.

Enfim, a análise dos aspectos pontuais dos textos dos alunos também apontam para a necessidade do ensino da escrita de cartas-denúncia, através de atividades que realmente façam os alunos refletirem sobre o processo de escrita, principalmente em relação ao uso dos operadores argumentativos entre os períodos e entre os parágrafos do texto. É necessário que esses alunos resolvam atividades que lhes mostrem exemplos de como construir seus textos de forma adequada, com características linguísticas que contemplem o gênero carta-denúncia. Na próxima seção, inicio a descrição dos módulos de atividades elaborados por mim, buscando suprir essas lacunas evidenciadas nos textos dos alunos e as lacunas da proposta de produção de texto do LD (conforme análise feita no capítulo de referencial teórico)

### **3.2 Módulo I**

Esse módulo de ensino é composto por cinco atividades com os seguintes objetivos: levantar possíveis temas das futuras produções de texto dos alunos; despertar o interesse dos alunos pelos possíveis problemas da infra-estrutura do bairro em que residem; reconhecer denúncias feitas por moradores da região metropolitana e do município de Belo Horizonte no programa jornalístico da Rede Globo, MGTV, no quadro VC no MGTV; identificar as diferentes variedades linguísticas utilizadas pelos autores dos vídeos enviados ao programa; reconhecer os diferentes discursos utilizados pelos autores dos vídeos enviados ao programa; criar um vídeo sobre um problema do bairro em que reside e enviá-lo ao programa pelo site <http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>.

As atividades foram desenvolvidas em quatro aulas de uma hora cada, em torno de um vídeo exibido pelo programa VC no MGTV, da rede globo de televisão ([https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p\\_Rclw&hd=1](https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p_Rclw&hd=1)). Com a utilização do *Datashow*, exibi o vídeo para os alunos com quatro denúncias diferentes de moradores de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves. A primeira denúncia era sobre a falta de semáforo nos bairros Nova Suíça e Gameleira; a segunda denúncia era sobre um bota fora no bairro Nova Esperança, em Ribeirão das Neves; a terceira era sobre o abandono da área próxima ao Parque Ecológico do bairro Fernão Dias, que estava toda tomada pelo mato; a quarta denúncia era sobre a manutenção do Parque Nova Granada, que estava com excesso de mato e lixo. Durante a exibição do vídeo, os alunos ficaram atentos, se identificaram com os problemas exibidos. Após assistir ao vídeo, li a atividade 1, apresentada a seguir, e disse que reproduzia o vídeo novamente, pausando depois de cada denúncia, para que eles completassem o quadro com as seguintes informações: quem faz a denúncia, qual é a denúncia feita, por que faz a denúncia, onde ocorre o problema, por que existe o problema, quais as providências foram ou serão tomadas para a solução do problema?

A maioria dos alunos respondeu às questões e quis participar da aula expondo as informações do vídeo. Embora os alunos tenham falado ao mesmo tempo as respostas da questão 1, em alguns momentos, isso não foi problema, pois o objetivo dos alunos era o mesmo: identificar as informações principais do vídeo. Essa metodologia de realização da atividade em conjunto com todos da turma ajudou a mantê-los interessados em obter respostas para as questões, pois gerou competição entre eles, que tentavam responder o mais rápido que podiam.

### **Atividade 1 do Módulo 1**

Atividade 1. No vídeo que você irá assistir são feitas 4 denúncias de alguns problemas que prejudicam os moradores de regiões de Belo Horizonte. Assista ao vídeo do programa VC no MGTV (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p\\_Rclw&hd=1](https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p_Rclw&hd=1)) e complete o quadro:

	Quem faz a denúncia?	Qual é a denúncia feita?	Por que ele(a) faz a denúncia?	Onde ocorre o problema?	Por que existe esse problema?
Denúncia 1					
Denúncia 2					
Denúncia 3					
Denúncia 4					

Prossigui com a atividade número 2, utilizando a mesma metodologia da primeira atividade, só que o objetivo era a identificação das providências que os órgãos responsáveis por solucionar os problemas tomariam. Os alunos continuaram envolvidos, buscando responder as questões de acordo com o que a repórter falava no vídeo. A realização das atividades 1 e 2 implicaram a exibição do vídeo 2 vezes, sendo a primeira de forma corrida, sem pausa, e a segunda com pausas para que os alunos identificassem as respostas. Em alguns momentos, tive que repetir alguns trechos do vídeo mais de 2 vezes para que os alunos entendessem o que era dito. Após essas atividades, os alunos começaram a se familiarizar com a linguagem utilizada pelas pessoas do vídeo.

### Atividade 2 do Módulo 1

Atividade 2 – Para cada problema apresentado, a repórter do MGTV apresenta providências que já foram ou ainda serão tomadas pelos órgãos responsáveis. Complete o quadro com essas informações.

Denúncia	Providência
1. Falta de semáforo	
2. Fim do bota fora	
3. Abandono da área próxima ao Parque Ecológico do bairro Fernão Dias	
4. Manutenção do Parque Nova Granada	

Prossigui a aula com a atividade 3, que ensina aos alunos a analisar a linguagem utilizada nas denúncias. O objetivo principal dessa atividade é fazer com que os alunos percebam que, apesar de ser uma denúncia oral, a fala das pessoas não é espontânea, como em uma conversa entre amigos. Quem fala no vídeo se preparou para isso, possivelmente por meio de um roteiro escrito. Após as orientações para essa atividade, esperei cinco minutos para que os alunos associassem os roteiros aos problemas apresentados. Em seguida, fiz a correção com a turma oralmente. A maioria dos alunos conseguiu resolver a questão. Continuei a aula com a explicação da atividade 4, que leva os alunos a estudarem os roteiros dos vídeos a partir da identificação do tipo de linguagem adotada, do tipo de discurso utilizado. Essa atividade se divide em quatro questões que vão da letra “a” até a letra “d”. Os alunos resolveram com tranquilidade a letra “a” que propõe a identificação do único roteiro que não contém a identificação do morador que fez a denúncia. Entretanto, tiveram dificuldade em realizar as outras questões. Expliquei e dei alguns exemplos de discurso direto e indireto para ajudá-los a resolver a letra “c”. Depois fiz a correção no quadro. Para fazer a reescrita de um dos roteiros, modificando o tipo de discurso utilizado,

como solicita a letra “c”, sugeri a eles que olhassem os outros roteiros e os utilizassem como exemplos. A letra “d” também pede a reescrita de um dos roteiros, porém a modificação solicitada é em relação à linguagem que deixaria de ser formal para se tornar informal. Também dei alguns exemplos oralmente para os alunos de como a linguagem se modifica quando o objetivo da comunicação muda.

### Atividades 3 e 4 do Módulo I

Atividade 3. Apesar de ser um vídeo em que as pessoas fazem as denúncias oralmente, ou seja, com falas, percebe-se que quem faz as denúncias segue um pequeno roteiro para falar do problema de forma resumida, direta e simples. Relacione os roteiros abaixo aos problemas denunciados:

1. Falta de semáforo	( ) Meu nome é Éderson Balbino, estou aqui na rua Francisco de Paula, no bairro Nova Esperança e quero mostrar pra vocês esse descaso que é feito por firmas que fazem da rua um bota fora. Aqui nós estamos nas costas do cemitério da paz e como vocês podem ver não tem muro e é um prato cheio pra bandidos, usuários de drogas e pra piorar o pessoal ainda bota fogo e do lado nós temos uma escola. Então, eu venho diante de vocês pedir que as autoridades tomem providências desse bota fora.
2. Fim do bota fora	( ) Esse é o encontro da rua Neide com a rua Santa Apolônia atrás do Parque Ecológico. A escadaria que dá acesso a outro bairro, São Marcos, está tomada pelo mato. Segundo o morador, esse também é um dos caminhos usados para se chegar ao ponto de ônibus.
3. Abandono da área próxima ao Parque Ecológico do bairro Fernão Dias	( ) Oi, meu nome é Rhany Mercês, eu estou entrando em contato para reclamar do parque Morro das Pedras. O campo tá jogado, o parque tá todo jogado. A prefeitura não faz nada. Já foram encontrados ratos, aranhas enormes, até cobras! O mato já tá passando a altura da cerca.
4. Manutenção do Parque Nova Granada	( ) Meu nome é Carlos Morais, sou morador do bairro Gameleira. Gostaria de mostrar a situação do trânsito na entrada do bairro Gameleira e Nova Suíça. Como não há semáforo na entrada do bairro ocorrem vários acidentes de carros e atropelamentos, porque também não há faixa de pedestres. Solicito providências da BHtrans.

**Atividade 4.** Observe os roteiros da atividade anterior e responda:

- Apenas um dos roteiros não contém o nome do morador que faz a denúncia. Por que esse roteiro não contém a apresentação do morador?
- Qual é a principal diferença no tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre) utilizado por este roteiro em relação aos outros?
- Reescreva o roteiro como se você fosse o morador que não quis se identificar. Invente um nome para ele e relate o problema utilizando o discurso direto, ou seja, o mesmo que é utilizado pelos outros roteiros.
- Imagine que o morador Éderson Balbino fosse contar a um vizinho o mesmo problema que ele denunciou no MGTV. Como falar para o vizinho é uma situação menos formal do que apresentar-se no jornal da TV, o morador vai usar uma linguagem informal. Escreva como o morador Éderson contaria esse problema ao vizinho.

As atividades 5 e 6 propõem a criação de um vídeo, em duplas, para ser publicado no *site* do MGTV, sobre um problema grave do bairro em que os alunos residem. Antes dos alunos

criarem os vídeos destaquei a importância de se escrever um roteiro a ser seguido na hora da gravação do vídeo, assim como foi feito nas denúncias que eles assistiram e analisaram nas atividades anteriores. Essa atividade foi realizada da seguinte maneira:

- 1) Em casa, os alunos identificaram um problema grave do bairro para ser divulgado no programa MGTV;
- 2) Na escola, eles escreveram o roteiro para a gravação do vídeo;
- 3) Nas ruas do bairro onde moram, os alunos gravaram o vídeo com o celular ou filmadora;
- 4) Na laboratório de informática da escola, os alunos baixaram os vídeos nos computadores do laboratório para publicá-los no *site* do VC no MGTV

Dos 31 alunos da turma, apenas 14 escreveram o roteiro para o vídeo e somente 12 alunos gravaram o vídeo. Esse número se deve: à falta de compromisso de alguns alunos, que não realizaram a tarefa como deviam; à ausência de alguns alunos durante as etapas das atividades, a média de faltas de alunos durante as aulas foi de 3 por dia; à dificuldade de alguns deles de gravarem o vídeo, pois não possuíam celular que fizesse uma boa gravação de um vídeo; à dificuldade de conseguir transferir o vídeo do celular para o computador da escola, pois alguns chegaram a gravar vídeo, mas não conseguiram baixá-lo. Mesmo com essas dificuldades, o número de alunos que produziu os roteiros e os vídeos foi significativo, afinal, sete problemas graves do bairro onde eles moram foram identificados e enviados para publicação no *site* do programa MGTV. Durante o processo de envio dos vídeos para o programa de TV, houve alguns problemas, pois o *site* solicita o cadastro completo com documentos pessoais (CPF, ID) e endereço completo, com CEP da pessoa que envia o vídeo. Como os alunos não possuíam esses dados, tive que cadastrar o meu nome no *site* e, em seguida, enviar os vídeos com a ajuda das duplas de alunos. Todos os vídeos baixados no computador da escola foram enviados, porém apenas 1 deles foi exibido no programa MGTV 1ª edição do dia 26 de novembro de 2014. É provável que isso tenha ocorrido devido ao fato de todos serem de bairros próximos, pois o objetivo do programa é divulgar problemas de Minas Gerais e não só de Belo Horizonte ou de bairros da região metropolitana desse município. Ainda assim, essa publicação foi bem reconhecida pelos alunos que se sentiram empolgados com a situação, pois ao fazerem o vídeo muitos deles estavam desacreditados na possibilidade de serem ouvidos por alguém, mas vendo que um deles foi publicado, já começaram a acreditar que aquilo que produzem

na escola, também é útil para a vida deles e também para a família e vizinhos. Nas semanas seguintes, tentamos enviar os vídeos que não foram exibidos no programa novamente, mas, infelizmente não houve outras exibições pelo programa de TV.

### **Atividades 5 e 6 do Módulo I**

**Atividade 5** – Você e seu colega participarão do quadro *Vc no MG*, do jornal MGTV. Para tanto, crie um vídeo, de aproximadamente 1 minuto, fazendo uma denúncia de uma situação problema na sua rua ou no seu bairro. Lembre-se do vídeo da Atividade 1 como exemplo e siga as seguintes dicas do site da globo:

É importante que você forneça detalhes para entendermos melhor o conteúdo da sua colaboração.

- Lembre-se de dizer sobre quem você está falando, o assunto que está abordando, onde isso está ocorrendo, o porquê e como.
- Ao enviar fotos e vídeo, não esqueça de descrever no seu texto as cenas que aparecem nas imagens.
- Seja direto e simples ao contar sua história; fazer um roteiro antes da gravação de um vídeo pode ajudar.
- Verifique a nitidez do áudio e imagem do seu vídeo. Uma boa iluminação é muito importante para a qualidade do vídeo. (<http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>.)

**Atividade 6** – Publicar o vídeo no site <http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>.

Grande parte dos alunos se envolveu durante as atividades e mostrou conhecimento sobre o quadro VC no MGTV, exibido às quartas-feiras no MGTV 1ª edição. Além disso, os alunos encontraram, com facilidade, nos bairros onde moram, problemas graves, que necessitam de denúncia para serem solucionados com rapidez. Desse modo, produziram os roteiros e os vídeos, conforme proposto pelas atividades, porque conheciam o assunto a ser abordado e sabiam para quem eles se dirigiriam ao realizar a produção. “*Ter o que dizer é, portanto, uma condição prévia para o êxito da atividade de escrever. Não há conhecimento linguístico (lexical ou gramatical) que supra a deficiência do ‘não ter o que dizer’*” (ANTUNES, 2003, p.45)

As atividades propostas no módulo I realmente ensinaram aos alunos como produzir uma denúncia oral para um meio de comunicação utilizando-se do registro formal da língua. Todos os alunos que realizaram a sequência completa das atividades propostas obtiveram como resultado um vídeo adequado para a exibição no programa de TV, conforme a proposta orienta. Os alunos ampliaram e melhoraram diferentes capacidades: compreender texto do gênero denúncia oral; identificar e delimitar partes integrantes de um texto oral, apontando o tema ou a ideia central de cada parte; compreender que as diferentes variedades linguísticas concorrem para a construção do sentido e a expressividade dos

textos em que aparecem; participar, com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores das atividades em grupo em sala.

### **3.3 Módulo II**

Esse módulo de ensino realizado durante três aulas de uma hora cada é composto por seis atividades com os seguintes objetivos: apresentar o gênero carta-denúncia; ensinar os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas; possibilitar aos alunos o reconhecimento das características próprias do gênero como: sua função social, seu suporte, seu campo de circulação; destacar a estrutura do gênero carta-denúncia; identificar as características canônicas do gênero: local e data, saudação inicial e final, uma denúncia (reclamação).

As atividades foram desenvolvidas a partir da leitura de cartas-denúncia retiradas de alguns *sites* da *internet*. A turma leu cartas com grau de formalidade diferentes, o que proporcionou aos alunos reconhecer que as mudanças na escrita de uma carta-denúncia ocorrem como consequência do seu destinatário, do local de publicação.

A atividade 1 do módulo II orientou a leitura dos alunos, levando-os a identificar as características globais do gênero, através de perguntas sobre: o tema da carta; quem escreveu; para quem foi escrita; variedade linguística utilizada; onde foi publicada; qual o problema denunciado; por que foi escrita a denúncia. Antes de entregar as questões aos alunos, esclareci que além das denúncias orais, também existem as denúncias feitas por escrito. Na sequência, questionei se eles já haviam lido uma carta-denúncia. Mais da metade dos alunos respondeu que sim e o restante disse que não. Prossegui, informando que o objetivo principal da aula era fazer com que eles conhecessem cartas-denúncia que realmente circulam em *sites* da *internet*. Entreguei a folha com as questões, li e expliquei cada uma delas e solicitei que os alunos, em grupos de quatro, respondessem às questões propostas de acordo com a carta-denúncia que receberam. Cada grupo recebeu uma carta com tema, modo composicional e aspectos linguísticos diferenciados, totalizando seis textos, que foram retirados de três *sites* diferentes, conforme mostra o Anexo B, páginas 168 a 173. Dessa forma, ao responderem às questões propostas, os alunos obtiveram respostas singulares sobre suas cartas. Quando realizaram a atividade 2 do módulo II, puderam socializar e comentar as diferenças encontradas nas cartas tanto em seu modo composicional, em seu tema e em seu estilo. Os alunos fizeram um bom trabalho em

grupo, me questionavam quando tinham dúvida em alguma pergunta e todos eles produziram um cartaz com as características da carta, leram e apresentaram para a turma. Alguns alunos falaram baixo durante a apresentação ou ficaram tímidos, mas considero esse comportamento próprio da adolescência. Então, para que essa dificuldade deles não prejudicasse a compreensão da turma sobre a carta, ao final de cada apresentação, eu repetia algumas questões que os alunos haviam respondido para a turma e em média três alunos respondiam, garantindo que a turma compreendesse as características de cada carta.

### **Atividades 1 e 2 – Módulo II**

Atividade 1. Em grupos de 4 alunos, leia a carta denúncia abaixo e responda: (serão distribuídas 6 cartas-denúncia diferentes, de suportes diferentes, com grau de formalidade diferente)

- a) Qual é a denúncia feita?
- b) Quem fez a denúncia?
- c) Como a pessoa que escreveu a carta se identificou?
- d) Para quem foi feita a denúncia?
- e) Como o(a) autor(a) da carta se dirigiu a pessoa ou ao órgão responsável por receber a denúncia?
- f) Onde e quando foi publicada a carta-denúncia?
- g) Copie da carta, pelo menos três trechos que indiquem se o tipo de linguagem utilizada é formal ou informal.
- h) Você encontrou palavras escritas de forma errada na carta que você leu?
  
- i) A carta tentou convencer o remetente sobre um problema. De que forma fez isso?

**Atividade 2.** Faça um quadro em uma cartolina com as respostas da atividade 1 e apresente para a turma.

Quando as apresentações terminaram, expliquei o para casa da atividade 3 do módulo II, que solicita aos alunos uma pesquisa em casa de uma carta-denúncia que eles considerem interessante para levarem para a aula seguinte. Entretanto, somente 4 alunos cumpriram essa tarefa. Como consequência, tive que improvisar e fiz o rodízio com as cartas lidas na atividade 1, fazendo com que os alunos lessem pelo menos mais uma carta diferente para resolverem as atividades 4, 5 e 6 do módulo II. Os alunos se envolveram com essas atividades e mostraram interesse em aprender com perguntas do tipo: *“Por que não tem a data e o local nessa carta?”*; *“Onde que tá o nome da pessoa que escreveu?”* *“O que é RM?”* *“Como que a linguagem é formal?”*; *“Como que a linguagem é informal?”*. Ao buscarem respostas para essas perguntas, os alunos aprenderam que não existe apenas uma forma de escrita de uma carta-denúncia, mas várias, dependendo do contexto no qual é produzida, ou seja, para quem será escrita, onde será publicada, por qual razão será publicada.

## Atividades 3, 4, 5, 6 – Módulo II

**Atividade 3.** Em casa, faça uma pesquisa em revistas, jornais ou na internet e encontre uma carta-denúncia que você considera interessante. Traga a carta para escola.

**Atividade 4.** Leia a carta que você trouxe de casa e responda as questões da atividade 1 de acordo com ela.

**Atividade 5.** Troque a sua carta, junto com suas respostas, com o colega do seu lado. Depois que vocês lerem as cartas e as respostas dos colegas, complete o quadro com as semelhanças ou diferenças entre as duas cartas em relação à sua forma e ao seu conteúdo.

Semelhanças	Diferenças

**Atividade 6** – Para consolidar as informações encontradas pelos alunos a professora vai escrever no quadro, de acordo com o que os alunos forem falando, as semelhanças e diferenças mais encontradas pela turma nas cartas.

Ao final do módulo II, percebi que a turma melhorou suas habilidades de leitura, pois os alunos reconheceram como esse gênero realmente circula na sociedade, com que objetivo ele é escrito, para quem ele é escrito, onde ele é publicado. E as variações linguísticas que ele possui.

### 3.4 Módulo III

Esse módulo foi realizado em três aulas de uma hora e possui dez questões sobre a carta denúncia V (Anexo B, p.172), que levam os alunos a reconhecerem as características linguístico-discursivas desse gênero. Além dessas atividades, também há mais duas questões na seção *Organizando as ideias*, com o objetivo de consolidar as características de uma carta-denúncia já exploradas nas atividades dos módulos anteriores e nesse mesmo módulo. Portanto, os objetivos principais desse módulo são: estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido; ensinar a reescrita de uma carta-denúncia, fazendo as adaptações necessárias como: correção da pontuação, ortografia e o uso de conectivos mais adequados;

Para iniciar esse módulo, um dos alunos fez a leitura da carta-denúncia e, em seguida, eu expliquei as questões de 1 a 6. Como a organização da sala é com as mesas em duplas, os

alunos realizaram essas atividades com a ajuda do colega. Eles apresentaram mais dúvida em relação à questão 3, que pede a reescrita dos 1º e 2º parágrafos em uma linguagem mais informal. Alguns alunos apenas copiaram o trecho, outros modificaram algumas palavras e não conseguiram perceber que, quando contamos um problema como o da carta para a mãe, o fazemos de forma mais resumida, simplificada. Expliquei isso a eles, dei alguns exemplos para ajudá-los. Nesse primeiro momento os alunos trabalharam em duplas e eu ia até eles para esclarecer as dúvidas. De acordo com Vigotsky ([1987]1991, p.24) “[...] o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”, isto é, a interação com o outro, no meio social, desenvolvendo atividades em grupos, interfere diretamente na evolução dos processos mentais de uma criança.

Na aula seguinte, reli a carta para os alunos e corriji cada questão no quadro, inclusive considerando as respostas deles. Em relação à resposta da questão número 3, a maioria dos alunos reescreveu o trecho apenas colocando a palavra *Mãe* no início, mas não conseguiu modificar o restante do texto. Apenas uma aluna apresentou uma reescrita, que realmente era apropriada para a mãe:

“Oi mãe, tudo joia com a senhora? Pois comigo não está nada bem estou muito indignada com a limpeza e coleta de lixo depois de uma festa que aconteceu no Parque da Independência. Essa festa aconteceu no dia 7/9 para comemorar a independência do Brasil, o que trouxe muito lixo e até o dia 10/9, eles ainda não tinham limpado o parque e isso prejudica a imagem do parque para os turistas e para quem frequenta o parque.”

Fonte: texto produzido por uma aluna do 8º ano

Expliquei novamente aos alunos a tarefa, utilizando o exemplo acima e solicitei que eles, em casa, fizessem novamente essa tarefa. Prossegui a correção das outras questões. A turma participou da correção, se mostrou interessada em expor suas respostas e corrigi-las quando necessário. Entretanto, alguns alunos, mais tímidos, não falavam as respostas, apenas ouviam, pois os mais participativos se antecipavam logo com a resposta. Acredito que o resultado dessa correção teria sido mais proveitoso se eu tivesse atribuído a cada dupla a responsabilidade de apresentar para a turma as respostas de duas questões, pois assim garantiria que todos falassem pelo menos duas respostas.

### Atividades 1 a 6– Módulo III

Vocativo: é a palavra ou expressão utilizada para chamar ou se dirigir ao interlocutor ou à pessoa com quem se fala.

1. Qual é o vocativo utilizado pelo autor da carta?
2. O vocativo utilizado é formal ou informal?
3. Se William Mathias, autor da carta, fosse escrever para mãe dele contando esse problema, ele escreveria com essa mesma linguagem? Como ele se dirigiria à mãe dele ao escrever o 1º e o 2º parágrafos?
4. Qual é a reclamação ou a denúncia feita pelo autor da carta?
5. A carta apresenta algumas palavras com erros de grafia. Identifique-as e faça a correção. Se necessário, consulte o dicionário.

Exemplo: Independência : **Independência**

6. A carta acima inicia-se com o seguinte parágrafo:

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

- a) Você considera a expressão “Venho por meio deste” necessária para que o leitor entenda a reclamação feita?
- b) Qual das opções abaixo deixaria o início da carta mais direto e claro?  
\_\_\_\_ Através dessa carta, informo sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.  
\_\_\_\_ É com muita indignação que informo sobre a falta de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.  
\_\_\_\_ Venho escrever esta carta sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

Continuei a aula explicando as questões 7, 8, 9 e 10. Dei um prazo para que os alunos respondessem às questões e corrigi no quadro. Os alunos apresentaram muitas dúvidas quanto ao sentido que os articuladores davam ao texto tanto da questão 7, quanto da questão 8, mas conseguimos esclarecê-las durante a correção. Eles resolveram a questão 9 com tranquilidade, reconhecendo que a linguagem utilizada pela carta precisava de alguns ajustes ortográficos. Na questão 10, mesmo com o exemplo dado, os alunos tiveram dificuldade em juntar os parágrafos seguintes e fazer as correções necessárias. Então corrigi no quadro e de acordo com o que eles iam dizendo eu ia interferindo e apresentando as opções mais adequadas de reescrita.

### Atividades de 7 a 10 – Módulo III

7. Releia o 2º parágrafo e atente para as palavras destacadas:

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. **Como** aumenta significamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. **E** este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

- a) A palavra **Como** estabelece a ideia de conformidade em relação ao que foi expresso pela parte anterior do parágrafo, ou seja, confirma o fato de que grandes eventos trazem um grande número de pessoas e também muito lixo. Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra **como** sem alterar o sentido dessa parte do texto?

\_\_\_\_ Então                      \_\_\_\_ Contudo                      \_\_\_\_ Conforme                      \_\_\_\_ Pois

- b) A palavra **E** que inicia o último período do 2º parágrafo estabelece qual relação entre as partes desse parágrafo?

\_\_\_\_ Explicação                      \_\_\_\_ Oposição                      \_\_\_\_ Condição                      \_\_\_\_ Inclusão

c) Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra E sem alterarmos o sentido do texto?  
\_\_\_ Inclusive    \_\_\_ Por isso    \_\_\_ Logo    \_\_\_ Pois

d) Se o texto fosse escrito sem essas duas palavras ele teria o mesmo sentido? Caso sua resposta seja negativa, explique o que mudaria na compreensão do texto?

8. Leia o 3º parágrafo:

**Contudo** parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

a) A palavra “Contudo” indica uma:

\_\_\_ Conclusão    \_\_\_ Explicação    \_\_\_ Sugestão    \_\_\_ Oposição

b) A palavra “Contudo” pode ser substituída por:

\_\_\_ Todavia    \_\_\_ Porque    \_\_\_ Por isso    \_\_\_ Logo

c) Com essa afirmação do 3º parágrafo, o autor da carta deixa claro que:

\_\_\_ as autoridades competentes entendem que o parque sempre fica cheio de lixo e que esse fato é grave.

\_\_\_ as autoridades sabem que o parque fica cheio de lixo, mas não levam o fato a sério e nem fazem nada para acabar com essa situação.

9. No 4º parágrafo, o autor da carta justifica o problema da falta de limpeza do parque e dá sugestões de como solucionar esse problema do lixo no parque após grandes eventos.

a) Segundo ele, o que poderia ser feito para evitar o problema relatado?

b) Nesse parágrafo há alguns erros de ortografia, ou seja, palavras foram digitadas de forma errada. Na sua opinião, o autor da carta poderia tê-la enviado com esses erros?

c) Como o leitor da carta, no caso o Administrador do Parque da Independência, interpretaria esses erros cometidos por quem escreveu a carta?

10. A carta acima foi dividida em 6 parágrafos. No entanto, percebemos que alguns parágrafos podem ser agrupados como, por exemplo, o 1º e o 2º. Também notamos ausência de pontuação e grafia inadequada de algumas palavras. A fim de torná-lo mais formal e adequado à norma culta do português escrito, propomos a seguir a reescrita dos dois primeiros parágrafos. Observe as modificações que foram feitas em negrito e itálico.

### Versão original

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.  
No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

### Versão corrigida

*É com muita indignação que informo sobre a falta* de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da **Independência**. No dia **07 de setembro** houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração **à Independência** do Brasil. Como aumenta **significativamente** o fluxo de pessoas em grandes eventos, **consequentemente**, aumenta a quantidade de lixo, **o que** é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7, 8, 9 e **10 de setembro** sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Agora, faça a reescrita dos demais parágrafos do texto, fazendo as correções necessárias, assim como o exemplo acima. Atente para o agrupamento dos parágrafos, para a pontuação e a grafia adequada das

palavras.

Essas atividades contribuíram para que os alunos percebessem que a escrita de uma carta-denúncia depende do destinatário para o qual ela será enviada, pois dependendo de quem lerá a carta, a linguagem utilizada para expor o problema e solicitar soluções para ele é mais formal. Através dessas atividades, os alunos refletiram sobre os aspectos linguísticos que compõem esse gênero, em especial, os operadores argumentativos.

Esse módulo apresenta mais 2 questões na seção intitulada *Organizando as ideias*. A primeira delas visa consolidar as características canônicas do gênero carta-denúncia, pois pede aos alunos que completem um quadro com essas informações. Completamos o quadro juntos, ou seja, à medida que eu lia os itens do quadro, os alunos respondiam. Não houve dificuldade para responder essas questões. A segunda questão ensina aos alunos os operadores argumentativos (Anexo B, p.181-182) e a pontuação que é mais utilizada na escrita de textos em geral. Como as atividades anteriores mostram a influência desses operadores para dar sentido ao texto, no início da atividade 2 há opções variadas desses operadores para que os alunos, na sequência, possam fazer a reescrita de uma carta-denúncia de um aluno do 8º ano e consigam apresentar uma versão mais coesa dessa carta.

### **Organizando as ideias**

1. De acordo com a leitura e o estudo das cartas nas atividades anteriores, complete o quadro abaixo colocando o que você aprendeu sobre o gênero carta-denúncia:

Escrevemos cartas-denúncia para fazer:	
Para quem escrevemos cartas-denúncia:	
Como identificamos o destinatário, ou seja, para quem escrevemos cartas-denúncia:	
Quem escreve cartas-denúncia:	
Como identificamos o autor de cartas-denúncia:	
Onde publicamos cartas-denúncia:	
Qual (is) tipo(s) de linguagem encontramos em cartas-denúncia:	
Em cartas-denúncia como informamos de onde (qual lugar) e quando a carta foi escrita:	

2. Quando estudamos as cartas-denúncia nas atividades anteriores percebemos que elas se organizam em parágrafos, que, normalmente, se dividem em: Parágrafo inicial: assunto e a finalidade da carta, de modo objetivo e direto; parágrafos seguintes: explicação do que foi exposto, utilizando argumentos consistentes para convencer o receptor das razões de sua reclamação; parágrafo final: despedida cordial, porém reforçando a necessidade de solução para o problema exposto.

Além dos parágrafos, também vimos nas cartas que estudamos a importância dos operadores argumentativos, ou seja, das palavras ou expressões que estabelecem ligação entre as partes do texto. Como por exemplo: e, também, ainda, contudo, mas, porém, pois, porque, logo, assim que, conforme, segundo, de acordo com, ou, ora, como, assim como, ou seja, quer dizer, etc. (veja mais exemplos na tabela Anexo B, 181-182)

Outro elemento importante que verificamos na organização das cartas-denúncia que lemos é a pontuação.

Ela contribui para tornar mais preciso o sentido do que se deseja comunicar. Os sinais de pontuação mais empregados são: vírgula ( , ), ponto e vírgula ( ; ), ponto final ( . ), ponto de exclamação ( ! ), ponto de interrogação ( ? ), dois pontos ( : ), reticências ( ... ), aspas ( “ ” ) e travessão ( \_\_\_\_ ) .

Agora que você aprendeu mais sobre as cartas-denúncia já pode participar do seguinte desafio:

Em duplas, reescrevam a carta denúncia abaixo, corrigindo erros de grafia, pontuação e uso de operadores argumentativos. Vocês podem acrescentar, trocar ou retirar palavras para deixar o texto mais claro. Também é possível criar uma nova divisão para os parágrafos do texto.

Belo Horizonte, 10 de abril de 2014

A prefeitura de Belo Horizonte,

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados e pedimos que o departamento de zoonose tome alguma providencia contra a infestação de ratos. Como descobrir os ninhos e aplicar veneno. Além de transmitir doença os ratos podem causar alergia com seus pelos e seria nojento se você se deparar com um deles andando pela casa. Um dia desses encontrei um debaixo do armário foi um custo para tira-lo. Precisamos de ajuda isso é inaceitável.

Texto produzido por um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental

Dos 31 alunos da turma, 4 faltaram, 10 não entregaram a reescrita por falta de compromisso, e 17 resolveram o desafio da questão 2, com a reescrita da carta-denúncia conforme orientações da atividade. Desses 17, 5 apenas copiaram o texto, sem apresentar nenhuma alteração como mostra a figura 12.

Figura 12 – Atividade de reescrita módulo III

Belo Horizonte, 10 de abril de 2014

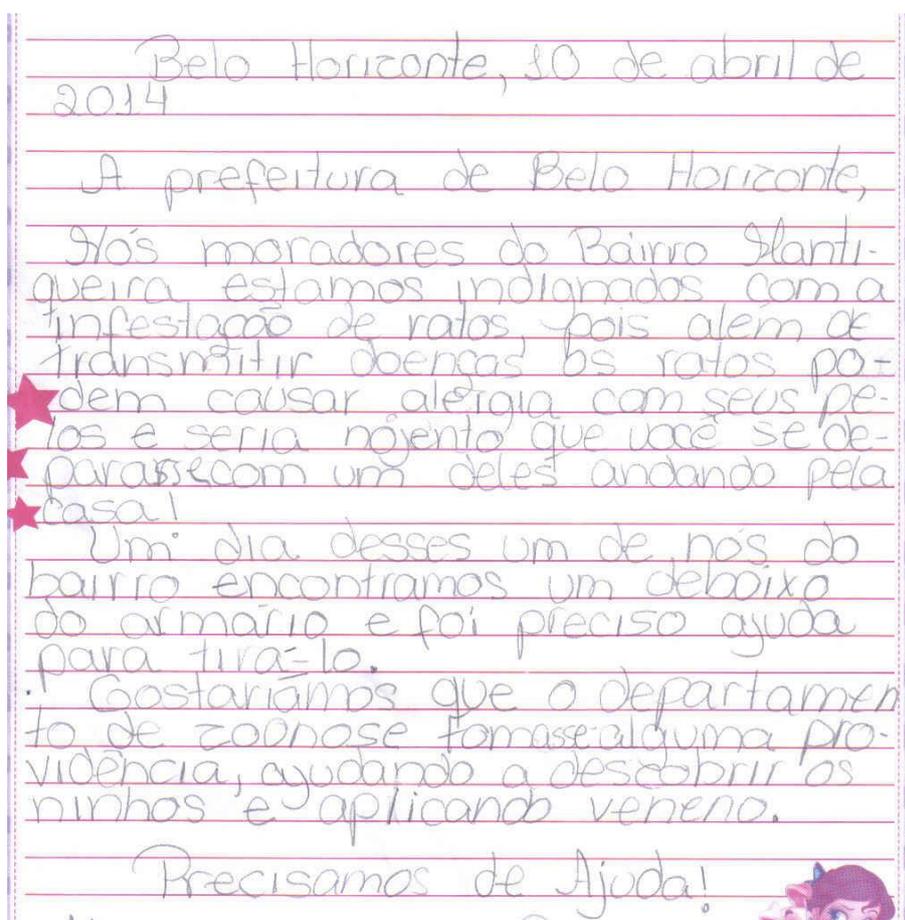
A prefeitura de Belo Horizonte,

Nós moradores do Bairro Mantiqueira, estamos indignados e pedimos que o "Departamento de zoonose" tome alguma providencia contra a infestação de ratos, como descobrir os ninhos e aplicar veneno. Além de transmitirem doenças, os ratos podem causar alergia com seus pelos e seria nojento se se deparar com um deles andando pela casa. Um dia desses encontrei um debaixo do armário foi um custo para tira-lo.

Precisamos de ajuda isso é inaceitável.

Os outros 12 alunos apresentaram a reescrita com alterações significativas na reorganização dos parágrafos, dos períodos do texto e na inserção de novas palavras, como mostra o texto da figura 13. Os alunos que fizeram essa reescrita reorganizaram o texto em 4 parágrafos, juntaram informações no 1º parágrafo que antes estavam separadas pelo texto “Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados com a infestação de ratos, pois além de transmitir doenças os ratos podem causar alergia com seus pelos”. Além disso, os alunos retiraram do início do texto as providências sugeridas para o Departamento de Zoonoses e colocaram no penúltimo parágrafo “Gostaríamos que o departamento de zoonose tomasse alguma providência, ajudando a descobrir os ninhos e aplicando veneno”. O texto organizado dessa forma ficou mais claro e bem estruturado, expondo primeiro o problema, depois exemplos das consequências desse problema e por último sugerindo providências para a solução do problema.

Figura 13 - Atividade de reescrita módulo III



Considero que o resultado do desafio proposto foi muito bom, pois mostrou que as atividades realizadas em sala sobre os aspectos globais e pontuais do gênero estudado, realmente fizeram os alunos desenvolverem algumas habilidades de escrita como: reconhecer a importância das partes de um texto para que o todo seja compreendido; realizar a reescrita de uma carta-denúncia, fazendo as adaptações necessárias como: correção da pontuação, ortografia e o uso de conectivos mais adequados. Mesmo que não tenha conseguido atingir a todos os alunos, o número atingido foi significativo e, poderia se ampliar quando os alunos fossem produzir a carta-denúncia deles e não apenas reescrever uma carta de outra pessoa.

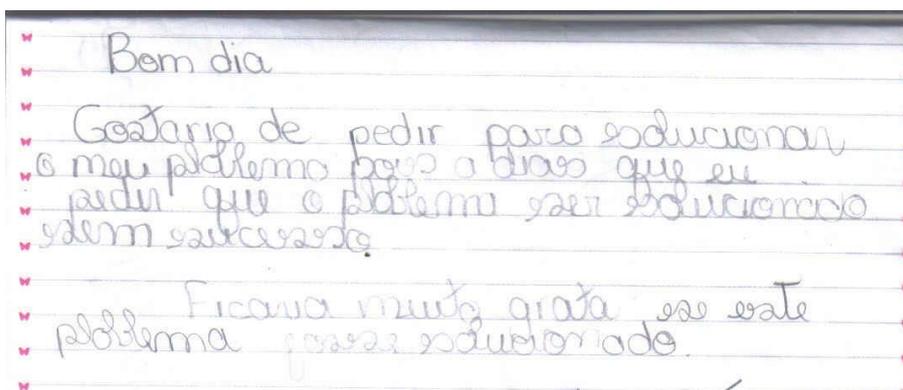
### **3.5 Módulo IV**

O módulo IV realizado em duas aulas de uma hora, é composto por 5 atividades e tem como principais objetivos: resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos; ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos; conduzir os alunos para que atentem à organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados.

A atividade 1 propõe a escrita da primeira versão da carta-denúncia que será enviada a uma empresa ou órgão público responsável por solucionar o problema. A proposta de produção solicita aos alunos que escrevam uma carta denúncia com o mesmo tema da denúncia oral que produziram para o programa MGTV, pressupondo-se que esse problema ainda não se resolveu. Antes dos alunos iniciarem a produção da carta, li com eles a proposta e expliquei. Também pedi a eles que ficassem atentos a qual órgão da prefeitura ou a qual empresa eles enviariam a carta, pois essa definição dependia do problema a ser denunciado. Na aula seguinte, entreguei as orientações da atividade 2, expliquei aos alunos como eles fariam a revisão do próprio texto, utilizando para isso a lista controle e os conhecimentos adquiridos durante as aulas anteriores. Ao término dessa tarefa, entreguei a atividade 3 que também solicita a revisão da carta a partir da lista controle, porém essa revisão foi feita por um colega e não pelo próprio autor da carta. Ressaltei que tanto as sugestões de modificações dos próprios alunos quanto as dos colegas deveriam ficar no próprio texto e que depois os alunos reescreveriam uma nova versão com as alterações sugeridas. Dessa forma, até a atividade 3 os alunos reescreveram a carta duas vezes.

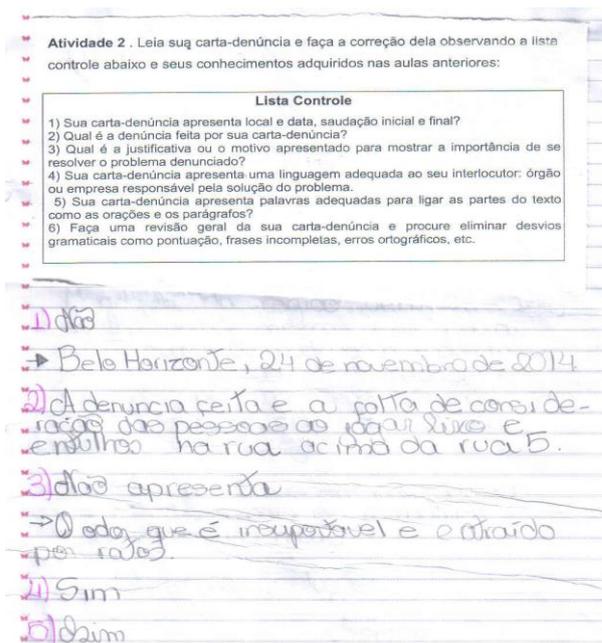
Finalmente, solicitei que os alunos me entregassem todas as versões que eles tinham do texto: a primeira, conforme proposta da atividade 1; a segunda, com correções dos próprios autores das cartas e a terceira, com correções dos colegas. Mostro através das três versões das cartas do aluno A1 e das respostas que ele deu às questões da lista controle, como os textos se modificaram durante esse processo de reescrita. A Figura 14 apresenta a versão inicial da carta A1VI.

Figura 14 – A1VI<sup>8</sup>



A Figura 15 apresenta as respostas que o mesmo aluno deu às questões da lista controle antes de produzir a segunda versão do texto.

Figura 15 – Lista controle



<sup>8</sup> Leia-se “Aluno 1 versão inicial”

A Figura 16 apresenta a segunda versão do texto A1VR1, já com indicações de correção do colega.

Figura 16 – A1VR1<sup>9</sup>

Revisão do aluno  
Segunda, 24 de novembro de 2014.

A prefeitura de Belo Horizonte,  
Não moradores de bairro Manduqueira  
estamos indignados com o lixo em  
excessos na rua acima da rua esme-  
ralda.

Moradores da região vem de carro,  
comunhão ou até mesmo a pé para  
jogar lixo aqui de madrugada e até mes-  
mo de dia. Já aqui é insuportável e  
afrai raios pra suas casas, atraindo com  
doenças para que crianças pequenas  
brincam aqui na região.

Gostaria que tomassem providências  
a respeito disso, pois os moradores  
nós aguentam mais!

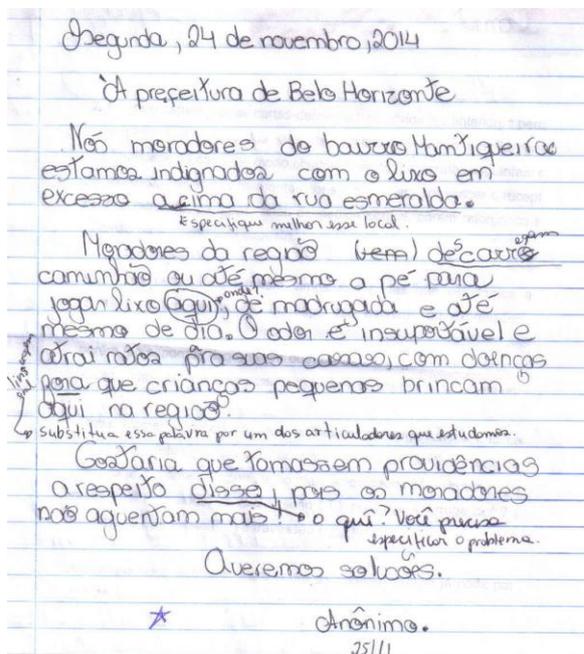
Queremos soluções.  
Anônimo

A maior modificação na carta da aluna acontece em decorrência da avaliação que ela mesma faz da própria carta, conforme mostra a figura 16, após responder as questões da lista controle. A primeira versão da carta não tinha local e data, saudação final, a descrição do problema, as consequências desse problema, parece que a aluna produziu uma versão semelhante a do roteiro feito para o vídeo com a denúncia, utilizando “Bom dia”, típico da linguagem oral. Já a versão reescrita por ela após essa primeira revisão traz todas essas informações, o que mostra que a aluna refletiu sobre seu texto a partir da lista controle.

Em relação à correção feita pelo colega, é possível notar que há apenas algumas indicações de correções como: inclusão do nome da rua; inclusão do ponto final e de interrogação; troca da palavra *atraindo* pela palavra *com*, conforme mostra a figura 16. A Figura 17 apresenta a terceira versão do texto A1VR2, já com indicações de correção da professora.

<sup>9</sup> Leia-se “Aluno 1 versão reescrita 1”

Figura 17 – A1VR2<sup>10</sup>



Algumas das indicações de correção feitas pela professora, na figura 17, são em relação à especificação do local onde o problema ocorre, à inclusão de articuladores argumentativos e à substituição de palavras da linguagem oral como “fora” e “pra”.

#### Atividades 1, 2, 3, 4 e 5 – Módulo IV

**Atividade 1.** O problema que você denunciou através do vídeo produzido para o MGTV ainda não foi solucionado. Para conseguir uma solução para o problema escreva uma carta-denúncia para o órgão ou a empresa responsável pela solução do problema. Lembre-se de que você está escrevendo para uma grande empresa ou para um órgão público, locais onde circulam textos com uma linguagem formal.

**Atividade 2 .** Leia sua carta-denúncia e faça a correção dela observando a lista controle abaixo e seus conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores:

##### Lista Controle

- 1) Sua carta-denúncia apresenta local e data, saudação inicial e final?
- 2) Qual é a denúncia feita por sua carta-denúncia?
- 3) Qual é a justificativa ou o motivo apresentado para mostrar a importância de se resolver o problema denunciado?
- 4) Sua carta-denúncia apresenta uma linguagem adequada ao seu interlocutor: órgão ou empresa responsável pela solução do problema.
- 5) Sua carta-denúncia apresenta palavras adequadas para ligar as partes do texto como as orações e os parágrafos?
- 6) Faça uma revisão geral da sua carta-denúncia e procure eliminar desvios gramaticais como pontuação, frases incompletas, erros ortográficos, etc.

**Atividade 3.** Troque a sua carta com o colega e faça a correção da carta dele enquanto ele faz a correção da sua carta. Siga as orientações da Lista Controle da atividade anterior.

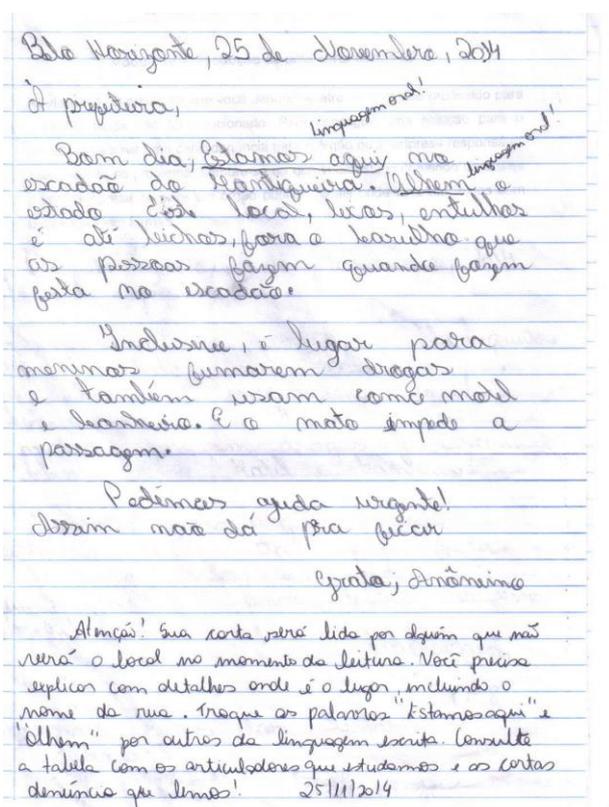
<sup>10</sup> Leia-se “Aluno 1 versão reescrita 2”

**Atividade 4.** Entregue sua carta para professora corrigi-la.

**Atividade 5.** Faça as correções indicadas pela professora e publique sua carta no site da empresa ou órgão público responsável por respondê-la.

A atividade 5 solicita que os alunos façam as correções indicadas pela professora e publiquem a carta. Entretanto, quando fiz as correções das cartas dos alunos, percebi que, mesmo depois das atividades dos módulos I ao IV, as cartas ainda apresentavam falhas como: ausência de local e data, de vocativo, de despedida; má exposição do problema; linguagem inadequada (utilizaram a forma oral, como se estivessem gravando um vídeo). Um exemplo dessa última falha é a carta do aluno A8VR2 na figura 18.

Figura 18 – A8VR2



Ao produzir a carta da figura 18, o aluno não considerou a distância da pessoa que lê a carta para o local onde se encontra o problema. Ele utilizou como saudação inicial “Bom dia”, e continuou o texto com a expressão “Estamos aqui” e, em sequência usou o verbo “Olhem”. Essas palavras e expressões são típicas da linguagem oral e pressupõem que quem ouve ou lê o texto esteja vendo imagens do local. Uma carta-denúncia escrita não é acompanhada de imagens ou vídeos, é lida e compreendida pelo seu texto, por alguém que,

provavelmente, não conhece o local onde está o problema denunciado. A fim de evidenciar, mais uma vez, as especificidades de uma carta-denúncia, criei o módulo V para mostrar aos alunos as falhas em seus textos e sugerir como eles podem corrigi-las. Na próxima seção descrevo as atividades desse último módulo.

### 3.6 Módulo V

O módulo V realizado em três aulas de uma hora cada, é composto por 4 atividades que objetivam: resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores; ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia. As quatro atividades foram elaboradas utilizando partes das primeiras versões das cartas-denúncia dos alunos, produzidas de acordo com a última atividade do módulo IV. As atividades se organizam da seguinte forma:

- Atividade 1 - trata do ensino do início das cartas, pois pede aos alunos que observem alguns trechos de cartas produzidas por eles mesmos e solicita que eles identifiquem o que falta como local e data, saudação inicial e façam a correção.
- Atividade 2 – leva os alunos a identificarem as informações que o primeiro parágrafo da carta precisa ter, ou seja, qual é a denúncia feita e de onde ela é.
- Atividade 3 – mostra aos alunos o que o segundo parágrafo precisa ter, ou seja, as consequências do problema denunciado e exemplos que comprovem a necessidade de resolvê-lo.
- Atividade 4 – trata do ensino da parte final da carta, ou seja, pede que os alunos verifiquem se no último parágrafo está clara a necessidade de se solucionar o problema e se há saudação final.

Abaixo mostro trechos desse módulo e coloco, no Anexo B, (páginas 186 a 188), as atividades completas.

#### Atividades 1, 2, 3, 4 – Módulo V

1. Leia o início de algumas cartas-denúncia e responda:
  - a) Há local e data?
  - b) O local e a data estão escritos de forma adequada ao gênero carta-denúncia?
  - c) Há saudação inicial?
  - d) O início do 1º parágrafo é adequado ao gênero carta-denúncia?

Bom dia eu queria fazer uma denúncia sobre a poluição que moradores, e com isso eles aproveitam e jogam lixo naquele lote e por causa disso aparece muitos bichos.
--

À prefeitura de neves  
Sou aluno e queria fazer uma reclamação sobre o bairro Pedra Branca.

2. Observe o 1º parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:
- Qual é a denúncia?
  - De onde é a denúncia?
  - Com as informações da carta você consegue localizar o local para tentar solucionar o problema?

Nós moradores do bairro Mantiqueira, estamos indignados com a falta de responsabilidade da prefeitura, com base na rua sem asfalto. É um enorme problema para os moradores que ali passam.

Estou aqui na rua de cima da rua Esmeraldas, no bairro Mantiqueira para retratar o acúmulo de lixos e entulhos no barranco.

3. Observe abaixo o 2º parágrafo retirado de algumas cartas-denúncia e responda:
- Quais as consequências do problema denunciado? É relatado algum caso que já ocorreu?

No bairro já aconteceram vários tiroteios e, com isso, várias pessoas morreram, já aconteceram, também, muitos assaltos sejam eles de veículos até aparelhos eletrônicos pessoais entre várias outras coisas como estupro, etc.

Pois há muitos acidentes com veículos e atropelamento de pessoas no local, isso se torna perigoso para as pessoas de idade avançada que não conseguem andar direito porque ficam muito tempo tentando atravessar a rua.

4. Leia os trechos retirados do último parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:
- Está clara a necessidade de se solucionar o problema?
  - Há saudação final?

Peço-lhes que resolvam o problema rapidamente, pois incomoda aos moradores.  
Atenciosamente,

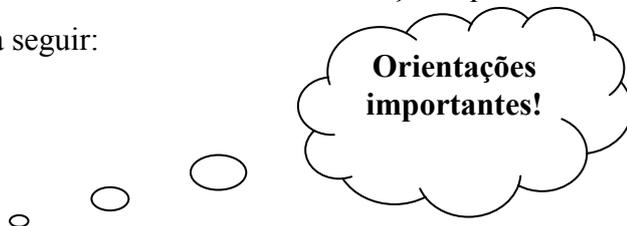
Portanto, espero que a Prefeitura resolva esses problemas e possa dar melhor qualidade de vida aos moradores.  
Atenciosamente,

Projetei essas atividades no *Datashow*, entreguei uma cópia impressa para cada aluno e fui lendo e resolvendo as questões à medida que os alunos davam as respostas. Alguns exemplos estavam completos, não continham erros, então o objetivo era reconhecer esse fato e os outros que faltavam informações eram completados por mim (no *word*) e pelos alunos (nas folhas). Os alunos participaram ativamente dessa atividade, em alguns momentos, todos queriam responder ao mesmo tempo.

Considero que foi uma atividade proveitosa que proporcionou a eles o reconhecimento da escrita de uma carta-denúncia por completo, com todas as informações necessárias para que ela seja lida e compreendida pelo órgão responsável pela solução do problema. Durante essa atividade, percebi que alguns alunos ainda não haviam compreendido o que era saudação inicial e final em uma carta escrita formal, pois alguns deles consideraram o “Bom dia” como correto. Então, foi uma ótima oportunidade para que eles compreendessem porque “Bom dia” é utilizado na linguagem oral ou em um texto escrito

para um amigo, em uma linguagem informal.

Após a resolução das atividades desse módulo, entreguei e li junto com os alunos uma folha com o consolidado das informações que uma carta-denúncia precisa ter, conforme mostro a seguir:



1. Leia cuidadosamente as observações feitas em sua carta. Pense sobre elas, pois certamente seu texto ficará melhor escrito se você tentar seguir as sugestões da professora.
2. Atenção! Não pode faltar em sua carta:
  - a) Local e data (Belo Horizonte, 25 de novembro de 2014)
  - b) Destinatário (À Prefeitura; À Bhtrans; À copasa, etc)
  - c) Saudação inicial e final (Prezado senhor; Senhor Prefeito; Senhor Secretário de transportes; Senhor Secretário de Saúde; etc)
  - d) 1º parágrafo: escreva de forma clara e objetiva qual é a denúncia feita. É necessário detalhar onde ela ocorreu (nome da rua, do bairro, do município, etc)
  - e) 2º parágrafo: escreva as consequências mais graves do problema relatado. Se possível dê exemplos, mostrando fatos que já ocorreram. (No dia 25 de novembro ocorreu um acidente de carro no cruzamento mal sinalizado da rua José Ilídio Teixeira com Rua Walter Rocha)
  - f) 3º parágrafo: Finalize sua carta deixando clara a necessidade de se solucionar o problema.
  - g) Lembre-se de que quem vai ler sua carta não está no local, ou está vendo o local em que ocorre o problema. Por isso, você deve explicar, com detalhes, a sua denúncia. Só assim você será ouvido!
  - h) Escreva essa última versão do seu texto à lápis.
  - i) Só depois de relê-lo e conferir se está de acordo com as dicas acima e com o que você já aprendeu sobre o gênero carta-denúncia, você deverá reescrevê-lo à caneta.

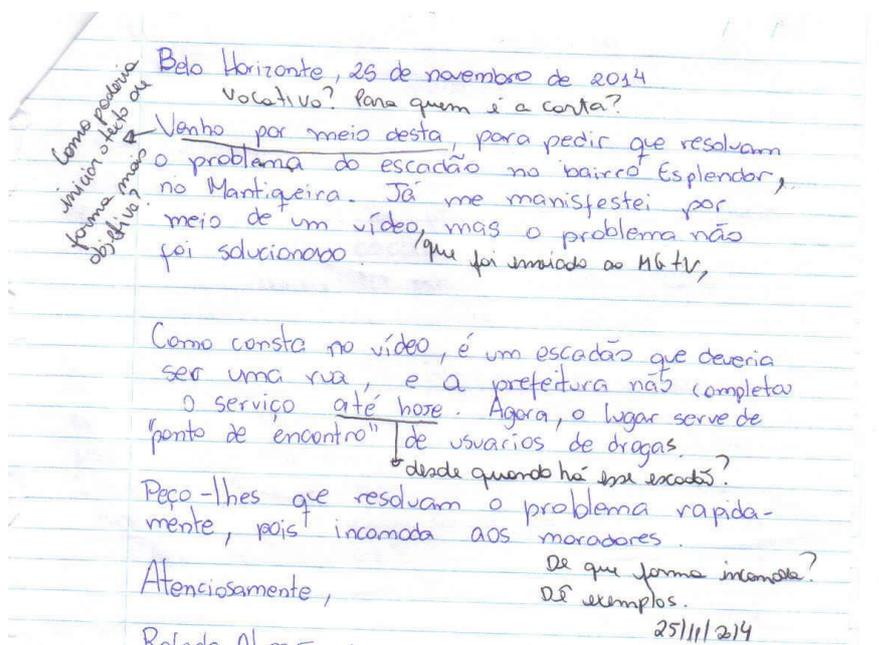
Na sequência, prossegui a aula entregando aos alunos as terceiras versões das cartas-denúncia deles, ou seja, aquelas que eu havia corrigido e deixado algumas orientações do que precisava acrescentar ou modificar para que a carta ficasse mais completa e clara. Utilizei em alguns momentos a estratégia de “Correção resolutiva: o professor detecta e ele mesmo reescreve os erros cometidos na produção escrita.” (RUIZ, 2001) e em outros, a correção textual-iterativa, com pequenos “bilhetes”, orientando a correção do texto do aluno. Esse tipo de correção é definida por Ruiz (2001) como

Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizam-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temática, mais parecem verdadeiras cartas.

Esses “bilhetes”, em geral, têm duas funções básicas: falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar, metadiscursiva-mente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor. (RUIZ, 2001, p.10-11)

A carta da Figura 18, já exposta anteriormente, e a da Figura 19, que mostro a seguir, são exemplos do tipo de correção que utilizei no processo de reescrita.

Figura 19 - A21VR2



A escrita da produção final, a versão a ser enviada ao órgão responsável pela solução do problema, foi feita na sala de aula, sob minha supervisão. Portanto, quando os alunos tinham alguma dúvida em relação às observações que eu fiz por escrito nas cartas, eles me perguntavam e eu esclarecia. Acredito que essa forma de reescrita foi muito enriquecedora para os alunos, que passaram a ter uma visão mais crítica dos seus próprios textos, compreendendo a importância de ler e reler o que eles escrevem, buscando a melhor forma de expor por escrito o que querem. Além disso, eles perceberam a importância de pensar e modificar seu próprio texto, uma vez que ele não era feito somente para a professora avaliar e dar nota, mas sim para solicitar a solução de um problema grave do bairro em que eles moram. Notei que os alunos realmente se empenharam para melhorar seus textos, buscando utilizar o conhecimento que adquiriram durante as atividades dos módulos.

Quando todos os alunos terminaram a reescrita final, em sala de aula, reservei uma aula de uma hora no laboratório de informática para que os alunos pudessem digitar seus textos e enviá-los aos órgãos responsáveis por resolver o problema. Os alunos se sentaram em duplas, pois há apenas 13 computadores na sala de informática e realizaram as seguintes tarefas:

- Digitação das cartas no *word*.
- Formatação das cartas
- Envio das cartas por *e-mail* ou pelo *site da internet*

Dos 20 alunos que terminaram a produção final, apenas 13 realizaram a tarefa completa de digitar e formatar a carta durante a aula no laboratório de informática. Os que não terminaram foi por falta de interesse e comprometimento com a atividade, pois conversaram e se distraíram no laboratório. Acompanhei o trabalho de perto, sentei com cada dupla de alunos e os ajudei a formatar o texto, além de dar mais algumas sugestões sobre a redação da carta.

Após a digitação, acessamos o *site* da prefeitura de Belo Horizonte no *link* serviços/ouvidoria para a publicação das cartas, porém era necessário o endereço completo, incluindo CEP do local da denúncia e os alunos não tinham esses dados. Solicitei que eles pesquisassem os dados que faltavam e trouxessem na aula seguinte para a publicação, mas eles não conseguiram esses dados. A solução foi imprimir todas as cartas e levar pessoalmente à Regional Venda Nova (Prefeitura de Belo Horizonte) no Serviço de atendimento ao consumidor (SAC). Entreguei todas as cartas, mas o funcionário do SAC só conseguiu localizar um dos endereços denunciados no sistema da prefeitura, que foi protocolado por ele. Como ele não localizou em Belo Horizonte os outros endereços, encaminhei para a Prefeitura de Ribeirão das Neves pelo *e-mail* [ouvidoria@pmrneves.com.br](mailto:ouvidoria@pmrneves.com.br), eles responderam dizendo que as reclamações foram recebidas e encaminhadas. Também encaminhei uma carta referente à reclamação de sinalização ao *site* da BHtrans ([bhtrans.pbh.gov.br](http://bhtrans.pbh.gov.br)) e eles responderam que não conseguiram localizar a rua (Anexo H). Outra tentativa de envio de uma das cartas-denúncia sobre violência e uso de drogas foi pelo *e-mail* [portalpm@pmmg.mg.gov.br](mailto:portalpm@pmmg.mg.gov.br), da polícia militar, mas eles responderam que esse tipo de denúncia deveria ser feito pelo telefone 181 de forma anônima (Anexo H). O envio desses *e-mails* foi feito nos meus horários de projeto, com os alunos responsáveis pela produção das carta-denúncias. Utilizei meu *e-mail*, porque os alunos não possuíam e já estávamos no final de dezembro, não havia mais tempo para aulas no laboratório de informática. Comuniquei aos alunos as respostas que recebi, mas eles não mostraram esperança quanto à solução dos problemas, que já fazem parte da rotina deles há muito tempo. Lembrei a eles que, mesmo se os

problemas não forem resolvidos, eles exerceram um direito como cidadãos, denunciaram o problema, que foi lido por alguém que é responsável por resolvê-lo.

Na próxima seção passo a analisar as versões finais, ou seja, a quarta versão do texto dos alunos, realizada após as atividades dos módulos com a sequência de atividades.

### **3.7 As versões finais**

Ao término do módulo V, os alunos produziram a versão final da carta-denúncia, ou seja, àquela que eles enviariam ao órgão responsável pela solução do problema. Dos 31 alunos da turma, 23 fizeram a reescrita final, e os outros 8 não apresentaram essa versão final, pois faltaram a algumas das aulas anteriores ou não participaram dessas aulas ativamente, respondendo às atividades, por falta de interesse. Infelizmente, existem alunos que não se envolvem com nenhum tipo de atividade, nem mesmo aquelas que buscam motivá-los, com temas que fazem parte da vida deles fora da escola. Desses 23 alunos, 20 produziram a versão inicial, feita a partir de orientações do LD, conforme analisei nas subseções 4.1.1 e 4.1.2. Nas próximas subseções, analiso as 20 produções finais a partir dos mesmos critérios utilizados para análise das versões iniciais, de acordo com a seção 4.1.

#### **3.7.1 Análise dos aspectos globais dos textos - VRF**

Para análise das produções finais dos 20 alunos, utilizei como primeiro critério a avaliação dos aspectos globais, conforme indicado por Antunes (2010). São eles: o universo de referência; a unidade semântica; a progressão do tema; o propósito comunicativo; os esquemas de composição: tipos e gêneros; a relevância informativa; as relações com outros textos. Como os textos a serem analisados são do gênero carta-denúncia, busquei identificar neles as características específicas desse gênero, dentro dos aspectos enumerados acima.

Em relação ao universo de referência, dos 20 textos produzidos pelos alunos, 100% apresentaram um tema real e que discutisse sobre problemas sociais e 85% dos textos utilizaram a linguagem formal. Conforme mostra tabela 8:

Tabela 8 – Universo de referência (VRF)<sup>11</sup>

	O universo de referência		
	<i>Problema real</i>	<i>Divulgação e discussão de problemas sociais controversos</i>	<i>Linguagem formal</i>
Nº de textos	20	20	17
% de textos	100%	100%	85%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Esses resultados mostram que os alunos compreenderam que uma carta-denúncia trata de um problema real, que prejudica a convivência das pessoas de um bairro, de uma cidade ou de um país. Como antes da produção escrita, os alunos fizeram um vídeo mostrando esse problema, no local onde ele ocorre, ficou claro para eles que a denúncia seria real, de um problema que prejudicava a comunidade do bairro onde eles residem. Quanto ao tipo de linguagem adotada, 85%, utilizaram uma linguagem formal, própria para uma carta a ser enviada a um órgão da prefeitura. A carta do A10VRF, da figura 20, é um exemplo que confirma os dados acima:

Figura 20 - A10VRF

Bele Horizonte, 01 de Dezembro de 2024

A Prefeitura

Amado Prefeito,

Nós moradores do bairro Montiquara (R. Geraldo Ilídio Teixeira) estamos indignados com a falta de coleta de lixo, e solicitamos que a prefeitura leve a coleta mais a sério.

Assim, os moradores são prejudicados com ratos, cães e insetos nas portas das suas casas, já não tem o malcheiro que produziram no local que o lixo fica.

Por isso pedimos que a prefeitura tome providências e colete o lixo com mais frequência e com horário e data fixas.

Atenciosamente,

Anônimo

<sup>11</sup> Leia-se “Versão Reescrita Final”

Na carta de A10VRF, o problema é a falta de coleta de lixo no bairro e a linguagem utilizada é formal, com a utilização de termos como “Prezado prefeito”, “Atenciosamente”.

Outro aspecto avaliado nas cartas dos alunos foi a unidade semântica. Todas as 20 cartas abordaram um problema do bairro e deixaram claro seu ponto de vista acerca do problema. Esse resultado é reflexo das atividades desenvolvidas no módulo I que mobilizaram os alunos para uma pesquisa no bairro sobre os problemas mais graves que ali existiam e no módulo II que levaram os alunos a refletir sobre o modo como o problema era exposto na carta. O módulo III contribuiu para o resultado da coesão das cartas, pois contém atividades voltadas para o uso dos articuladores textuais. 55% das cartas utilizaram de forma adequada os articuladores entre os períodos e entre os parágrafos, como mostra a tabela 9.

Tabela 9 – Unidade Semântica (VRF)

Unidade Semântica			
	<i>Tema (problema no bairro)</i>	<i>Coesão (articulação entre os períodos e entre os parágrafos)</i>	<i>Ponto de vista acerca do problema</i>
<b>Nº de textos</b>	20	11 9	20
<b>% de textos</b>	100%	55% usa de forma adequada 45% usa de forma precária ou inadequada	100%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

A carta do A6VRF, na figura 21, mostra como o aluno conseguiu produzir um texto coeso, com a utilização de 6 importantes articuladores: porque, como por exemplo, além do mais, assim, além e portanto.

Figura 21 - A6VRF

Belo Horizonte, 04 de Dezembro de 2014.

A Prefeitura de Belo Horizonte,

Eu e os moradores do bairro Landi, 1ª Sessão, estamos indignados com o problema de das ruas esburacadas e sem asfalto. Estas condições são muito perigosas, porque algumas ruas, como por exemplo as ruas 9 e 6, ficam entornando de um enorme buraco, que em seu espaço existem algumas casas.

Além do mais, há problema com excesso de lixo nas ruas, assim ocasionando a vinda de vários bichos que são perigosos para a saúde humana, além do mau cheiro incômodo.

Portanto, espero que vocês resolva esses problemas e possa dar melhor qualidade de vida aos moradores.

Atenciosamente, R.G

Outro dado obtido na análise das cartas foi em relação à progressão do tema e ao propósito comunicativo, conforme mostra a tabela 10.

Tabela 10 – Progressão do tema e propósito comunicativo (VRF)

	Progressão do tema	Propósito comunicativo
	<i>Argumentos para defender o ponto de vista</i>	<i>Deixa clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo rápido</i>
<b>Nº de textos</b>	19	14
<b>% de textos</b>	95%	70%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

95% das cartas utilizaram argumentos consistentes para defender o ponto de vista do autor e 70% deixou clara a gravidade do problema e a urgência em resolvê-lo, como mostram os dois últimos parágrafos da carta do A3VRF:

Figura 22 – Parte da carta do A3VRF

Como o lixo está há muito tempo no passeio da rua, o mau cheiro está insuportável. Os moradores reclamam de infestações de animais peçonhentos como ratos em suas casas. Além disso, esses animais podem causar doenças aos moradores.

Pedimos uma solução urgente, pois os moradores não suportam mais isso. Queremos que a prefeitura mande a SLU para limpar o local.

Na carta de A3VRF, os argumentos utilizados para convencer o leitor de que o problema é grave estão expostos de forma clara no segundo parágrafo: mau cheiro insuportável; infestações de animais peçonhentos como ratos; doenças que podem ser causadas por esses animais. Além disso, no terceiro parágrafo, o aluno deixa clara a necessidade de se resolver o problema de forma rápida “Pedimos uma solução urgente, pois os moradores não suportam mais isso.”

As atividades propostas pelo módulo II ensinaram os esquemas de composição do gênero carta-denúncia através da leitura e interpretação de 6 cartas retiradas de fontes diferentes, conforme exposto na seção 4.3. Essas atividades mostraram aos alunos as características principais desse gênero. Os dados da tabela 11 mostram que a maioria dos alunos aprendeu como se produz uma carta-denúncia.

Tabela 11 – Os esquemas de composição: tipos e gêneros VRF

Os esquemas de composição: tipos e gêneros									
	Local e data	Destinatário	Saudação o inicial	Denúncia			Saudação o final	Verbos no presente do indicativo	1ª pessoa do singular ou plural
				Qual é a denúncia	Onde ela ocorre	Urgência em resolvê-lo			
Nº de textos	18	18	11	20	20	14	15	18	19
% de textos	90%	90%	55%	100%	100%	70%	75%	90%	95%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Nas 20 cartas analisadas, ficou clara a denúncia feita e o local onde o problema ocorre. Em 18 cartas, ou seja, em 90% das cartas analisadas, foi identificado o local e data, o

destinatário e verbos no presente do indicativo. Entretanto, em apenas 55% das cartas foi utilizada a saudação inicial. Esse dado mostra que, possivelmente, os alunos não viram necessidade de se colocar a saudação inicial, já que o destinatário explicita para onde a carta será encaminhada. Em relação à saudação final, 75% das cartas apresentaram de alguma forma uma despedida como: Grata, atenciosamente, agradeço, muito obrigado. Além disso, 70% das cartas mostraram que há urgência em resolver o problema, como já exemplifiquei na figura 23. Na carta do aluno A10VRF, na figura 20, é possível identificar todos esses dados, como discrimino abaixo:

- Local e data: Belo Horizonte, 01 de Dezembro de 2014
- Destinatário: À Prefeitura
- Saudação inicial: Prezado Prefeito
- Denúncia e local: Nós moradores do bairro Mantiqueira (R. Geraldo Ilídio Teixeira) estamos indignados com a falta de coleta de lixo, e solicitamos que a prefeitura leve a coleta mais a sério.
- Urgência em resolver o problema: Por isso pedimos que a prefeitura tome providências e colem o lixo com mais frequência e com horário e data fixos.
- Saudação final: Atenciosamente

Esses dados evidenciam que a maioria dos alunos compreendeu como o gênero carta-denúncia é composto para ser enviado a um meio de comunicação que demanda uma linguagem formal, no caso um órgão da prefeitura responsável por resolver o problema.

O último dado analisado nas cartas-denúncia foi em relação à relevância informativa e às relações com outros textos como mostro na tabela 12. Todos os 20 textos analisados denunciam um fato grave com urgência de solução como nos textos:

- A1VRF – excesso de lixo na rua (Anexo C)
- A4VRF – deslizamento da rua, abrindo buraco (Anexo D)
- A6VRF – ruas esburacadas e sem asfalto (Anexo E)

- A11VRF – acúmulo de lixos e entulhos no passeio (Anexo F)
- A13VRF – falta de sinalização e faixas de pedestres (Anexo G)

Em relação à intertextualidade produção de uma carta-denúncia a partir de modelos de outras cartas, constatei que 18 das 20 cartas apresentaram pelo menos duas das seguintes características canônicas do gênero: local e data, destinatário, saudação inicial, saudação final. Apenas 2 que não apresentaram nenhuma dessas características. Esse dado mostra que as atividades dos módulos II e III foram eficazes quanto ao ensino dessas características, uma vez que levaram os alunos a lerem e refletirem sobre diferentes escritas de cartas denúncia, reconhecendo a que eles necessitavam, para o propósito comunicativo de denunciar o problema ao órgão da prefeitura responsável por resolvê-lo.

Tabela 12 – Relevância informativa e relações com outros textos (VRF)

	<b>A relevância informativa</b>	<b>As relações com outros textos</b>
	<i>Denuncia um fato grave, com urgência de solução</i>	<i>Intertextualidade : produção de uma carta-denúncia a partir de modelos de outras cartas</i>
<b>Nº de textos</b>	20	18
<b>% de textos</b>	100%	90%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Os resultados da análise dos aspectos globais das 20 cartas-denúncia produzidas pelos alunos mostram que os módulos de atividades realizados antes das produções finais foram muito importantes, principalmente para o ensino da escrita das cartas com as características canônicas desse gênero e com o uso dos operadores argumentativos. Na próxima seção analiso os aspectos pontuais dessas cartas, ressaltando o uso desses operadores e em seguida, em outra seção, faço a análise comparativa entre as produções iniciais e finais, mostrando, com detalhes, a melhora na qualidade dos textos dos alunos.

### **3.7.2 Análise dos aspectos pontuais dos textos - VRF**

Como segundo critério para análise das 20 produções finais dos alunos, os mesmos que produziram a versão inicial de acordo com o LD, utilizei a avaliação dos aspectos pontuais (aspectos de construção dos textos), conforme indicado por Antunes (2010). Como esses aspectos são muitos, privilegio aqui um dos que considere como mais relevante para a produção do gênero carta-denúncia, ou seja, a utilização de conectivos como as

conjunções, as preposições, alguns advérbios e respectivas locuções para estabelecer a relação semântica de causalidade, finalidade, condicionalidade, temporalidade, oposição, junção, entre as orações, os períodos, os parágrafos. Portanto, fiz a análise dos aspectos pontuais das cartas produzidas pelos alunos, buscando primeiro identificar os conectivos utilizados em seus textos e segundo avaliar se esse uso foi feito de forma adequada.

Antes de iniciar a discussão sobre os conectivos utilizados pelos alunos, destaco a organização dos textos em parágrafos como mostra a tabela 13.

Tabela 13 - Número de parágrafos apresentados pelos textos (VRF)

Nº de parágrafos	Nº de textos	%
1	2	10
2	2	10
3	13	65
4	3	15

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Dos 20 textos analisados, 10% foram escritos em apenas 1 parágrafo; 10% em 2 parágrafos; 65% em 3 parágrafos e os outros 15% em 4 parágrafos. Esses dados mostram que a maioria dos alunos conseguiu organizar bem seus textos em função do gênero carta-denúncia, sendo que no primeiro parágrafo eles expunham o problema, no segundo eles colocavam argumentos, com as consequências do problema e no terceiro eles solicitavam a solução do problema.

O texto do A17VRF, na figura 23, é um bom exemplo dessa organização. No primeiro parágrafo, ele expõe o problema da falta de semáforo e faixa de pedestre e quebra-molas em um cruzamento, no segundo parágrafo, o aluno utiliza como argumentos para convencer o leitor da carta de que o problema é grave o fato de haver muitos acidentes, atropelamentos no local e o fato das pessoas não conseguirem atravessar a rua. E no último parágrafo, o aluno solicita que o problema seja solucionado.

Figura 23 – A17VRF

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2014

ABH homo

Sr. Gerente

Solicito que resolva a falta de servidores, falta de Pichini, falta mala no crescimento dos alunos Maria Lúcia e Jorge Felix Martins.

Porque há muitos problemas com os alunos e o trabalho não funciona no local, onde os alunos frequentam os cursos de educação que não conseguem andar direito porque ficam muito tempo tentando descobrir a rua.

Solicito que a ABH homoproduza o problema relacionado a falta de servidores, pois não.

Grato

Nos 20 textos analisados, identifiquei a utilização de 107 conectivos entre as orações, os períodos e os parágrafos. A tabela 14 mostra o consolidado deles:

Tabela 14 - Os conectivos e a relação semântica (VRF)

Relação semântica	Nº de articuladores
Adição	47
Alternância	1
Exemplificação	6
Reformulação, correção	0
Confirmação	9
Oposição	2
Gradação	2
Causalidade	18
Consequência	5
Finalidade	8
Concessão	0
Conclusão	4
Comparação	0
Eventualidade	0

Condicionalidade	1
Aceitação, conformidade	0
Temporalidade	4
<b>Total</b>	<b>107</b>

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

A maior parte dos conectivos utilizados estabelecia uma relação de adição e de causalidade. Além dos alunos possuírem maior conhecimento sobre esses conectivos, o gênero carta-denúncia também necessita deles em maior número, pois após exporem o problema no texto, os alunos mostram suas causas. As cartas apresentaram os seguintes conectivos com relação semântica de adição: e (36); além disso (2); além do mais (1); além de (1); além (1); inclusive (1); também (3); ainda mais (1). Mesmo após a realização das atividades do módulo III, que trata do ensino dos operadores argumentativos, os alunos ainda repetiram muito o articulador *e*, como é o caso do A4VRF e do A7VRF, nas figuras 24 e 25.

Figura 24- Parte da carta do A4VRF

Já aconteceu de um carro cair lá do buraco e pessoas pisarem em falso e quase cair no barranco por isso só pode passar um carro por vez.

Figura 25 – Parte da carta do A7VRF

Com isto, a chuva vem e piora a situação e fica muito ruim para passar automóvel.

Nos dois trechos retirados dos textos dos alunos, observa-se que a repetição do conectivo *e* é desnecessária, pois poderia ser substituída pela vírgula como mostro a seguir:

- Já aconteceu de um carro cair lá do buraco, pessoas pisarem em falso e quase cair no barranco.
- Com isto, a chuva vem, piora a situação e fica muito ruim para passar automóvel.

Os conectivos de causalidade identificados nas cartas foram: porque (8); pois (7); como(1);

que (1); por (1); por isso (1). As cartas dos alunos A6VRF e A7VRF, nas figuras 26 e 27 mostram exemplos dos dois conectivos mais utilizados.

Figura 26 – Parte da carta do A6VRF

Eu e os moradores do bairro Landi, 1ª Sessão, estamos indignados com o problema de das ruas esburacadas e sem asfalto. Estas condições são muito perigosas, porque algumas ruas, como por exemplo as ruas 4 e 6, ficam entorno de um enorme buraco, que em seu espaço existam algumas casas.

Figura 27 – Parte da carta do A7VRF

Há moradores temos um problema na Av. Perimetral, pois há muitos buracos e buracos nesta rua.

Outra relação semântica bastante utilizada foi a de finalidade, havendo 7 utilizações do conectivo **para**, 1 utilização do conectivo **Em busca de**. As cartas dos alunos A3VRF e A8VRF das figuras 28 e 29 exemplificam o uso do conectivo **para**.

Figura 28 – Parte da carta do A3VRF

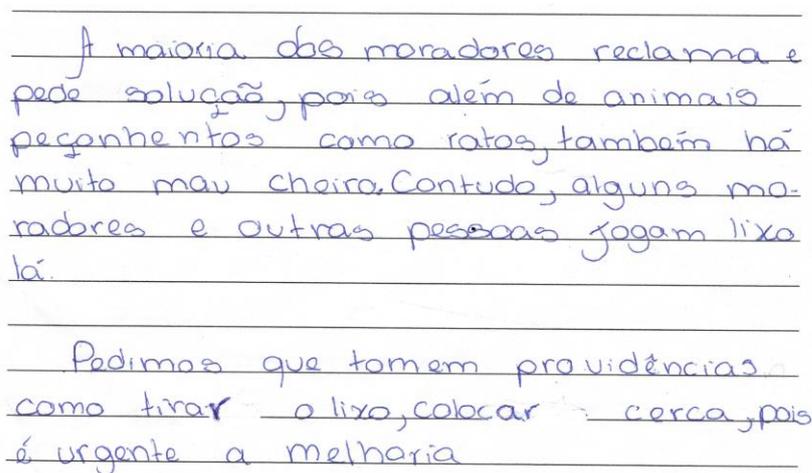
Pedimos uma solução urgente, pois os moradores não suportam mais isso. Queremos que a prefeitura mande a SLU para limpar o local.

Figura 29 – Parte da carta do A8VRF

Prezados, é lugar para moradores fumarem e beber drogas é também estando como hotel e barbeiro, além de impedir a passagem. Pedimos ajuda, porque assim não dá para ficar.

Os textos apresentaram ainda 6 relações semânticas de exemplificação, utilizando os conectivos *como* (5); *como por exemplo* (1). O aluno A18VRF, na figura 30, utiliza o conectivo *como* duas vezes, sendo uma delas para exemplificar o que seriam animais peçonhentos, no segundo parágrafo, e a outra para mostrar quais providências precisam ser tomadas no terceiro parágrafo. Esse mesmo aluno utiliza a expressão “é urgente” para confirmar a sua indignação quanto à falta de atitude dos órgãos responsáveis por eliminar esse problema. Essa expressão é uma das utilizadas nas cartas dos alunos para estabelecer relações semânticas de confirmação. As outras expressões utilizadas para esse fim são: *É inaceitável* (3); *assim*(1); *tem que* (1); *Dessa forma* (1);*como* (1).

Figura 30 – Parte da carta do A18VRF



A maioria dos moradores reclama e pede solução, pois além de animais peçonhentos como ratos, também há muito mau cheiro. Contudo, alguns moradores e outras pessoas jogam lixo lá.

Pedimos que tomem providências como tirar o lixo, colocar cerca, pois é urgente a melhoria

Nesse mesmo exemplo do A18VRF, é utilizado o conectivo “*Contudo*”, estabelecendo uma relação de oposição, no segundo parágrafo. Nos demais textos foi identificada apenas mais uma relação de oposição, estabelecida pelo conectivo “*mas*”.

Os demais conectivos utilizados nas cartas dos alunos estabelecem uma relação semântica de: alternância - ou (1); condicionalidade - se (1); gradação – até mesmo (2); conclusão – portanto (2), por isso (1), assim (1); temporalidade – quando (2), ainda não (1), quase sempre (1); consequência – já (3), com isto (1), com o intuito de que (1). Mostro no quadro 7 pelo menos um exemplo dessas relações semânticas, que foi retirado das cartas dos alunos:

Quadro 7 – Exemplos de uso de alguns conectivos

Conectivo	Aluno	Exemplo
Ou	A1VRF	“Moradores da região descarregam caminhão <b>ou</b> até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10”
Se	A19VRF	“Por que <b>se</b> não houver limpeza e coleta de lixo aparecerão ratos e baratas dentro de casa...”
Até mesmo	A1VRF	“Moradores da região descarregam caminhão ou até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e <b>até mesmo</b> de dia.
Por isso	A10VRF	“Por isso pedimos que a prefeitura tome providências...”
Quando	A23VRF	“Esse lixo todo atrapalha a passagem na calçada, <b>quando</b> chove alaga tudo...”
Já	A11VRF	“ <b>Já</b> houve reclamações de outros moradores de animais peçonhentos entrando em suas casas...”

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Diante das análises apresentadas acima, verifica-se que o número e variedade de conectivos utilizados pelos alunos foram muito bons, em média 4 conectivos diferentes por carta. Além disso, apenas seis textos apresentaram o uso inadequado ou a ausência de alguns conectivos. Mostro um exemplo dessa falha na Figura 31.

Figura 31 – Parte da carta do A1VRF

Moradores da região descarregam caminhão ou até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e até mesmo de dia. O cobo é insuperável e atrai ratos para suas casas, contanto que crianças pequenas brincam aqui na região.

O aluno utiliza o articulador *contanto que* (sentido de condição) no lugar de *além do mais* ou *além de tudo* (sentido de adição). Considero esse tipo de inadequação próprio desse processo de aprendizagem no qual os alunos estão inseridos, afinal, foi a primeira vez que eles tiveram acesso a uma variedade maior de operadores argumentativos. Somente refletindo sobre o uso deles é que os alunos tomarão consciência das especificidades de cada um, ou seja, do sentido que cada um deles atribui ao texto.

As atividades dos módulos realmente ensinaram os alunos como organizar os textos de

acordo com o gênero carta-denúncia. Utilizando o que aprenderam durante as atividades, os alunos refletiram sobre seus textos e os ampliaram tanto em relação ao número de parágrafos, quanto em relação às conexões estabelecidas entre os períodos, nas atividades de reescrita. Na próxima seção, apresento uma análise comparativa dos aspectos globais e pontuais das produções iniciais dos alunos feitas a partir das orientações do LD e das produções finais feitas após a realização das atividades dos módulos.

### 3.8. Comparação versão inicial x versão final

As análises das produções iniciais e finais apresentadas respectivamente nas seções 3.1 como versões do livro didático (VLD) e 3.7 como versões reescritas finais (VRF) evidenciam os aspectos globais e pontuais das cartas-denúncia produzidas pelos alunos. Nesta seção mostro a evolução dos textos em relação a esses aspectos após o ensino da produção de uma carta-denúncia a partir de uma sequência de atividades, semelhante a SD (cf. DOLZ;SCHNEUWLY, 2004).

#### 3.8.1 Aspectos globais – PIxPF

Em relação aos aspectos globais, em quase todos os itens avaliados, houve melhora nas produções. Apenas o dado referente a apresentação de um problema real e que discutisse fatos sociais, manteve-se igual, pois todas as produções iniciais e finais contemplaram esse item. Quanto à unidade semântica dos textos, a maior evolução constatada foi em relação à utilização adequada de articuladores, que era de 12% nas produções iniciais e aumentou para 55% nas produções finais. Os alunos melhoraram, portanto, em 43% sua habilidade de articular as ideias no texto, conforme mostra a tabela 15.

Tabela 15 – Unidade semântica (PIxPF)

Unidade Semântica	Produções iniciais	Produções Finais	PIxPF
Tema (problema no bairro)	88%	100%	12%
Uso adequado de articuladores	12%	55%	43%
Uso inadequado ou de forma precária dos articuladores	88%	45%	43%
Ponto de vista acerca do problema	92%	100%	8%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Um exemplo dessa evolução é a produção inicial e final do A3VLD e A3VRF nas figuras

32 e 33. A produção inicial da carta do A3VLD mostra que há a tentativa de utilização dos articuladores *e*, *pois*, *mas*, entretanto, ela é feita de forma repetitiva, com o uso do articulador *pois* duas vezes e confusa com a utilização dos articuladores *mas* e *e* para indicar argumentos para solução do problema. Essa confusão também é consequência da falta de organização do texto em parágrafos, o que dificulta o uso desses articuladores. Já a produção final do A3VRF apresenta o uso do articulador *como* no início e no meio do segundo parágrafo para mostrar as consequências do problema e o articulador “*além disso*” no final desse mesmo parágrafo para acrescentar mais um argumento que mostre a necessidade de se resolver o problema. No último parágrafo, o aluno usa o articulador *pois* para explicar a urgência de se tomar uma providência e o articulador *para*, mostrando a finalidade do comparecimento da SLU no local. É evidente a melhora da organização do texto do aluno tanto em relação aos parágrafos, quanto em relação à articulação entre eles e entre os períodos e as orações do texto. Nota-se que não é o número de articuladores utilizado que dá coesão ao texto, mas sim a forma como se utiliza cada um deles.

Figura 32 – Produção Inicial: A3VLD

Belo Horizonte, 10 de Abril de 2014

Prezada Copasa,

No município de Belo Horizonte a falta de água sábado e domingo. A água vai embora cedo e chega tarde. Muitas pessoas são prejudicadas pois que tem caixa d'água está ótima, mas quando a água da caixa acaba toda, ficamos sem até chegar. Isso não é nada bom, pois temos que economizar a água da caixa até chegar a da copasa.

Grata

Atenciosamente:

Figura 33 – Produção Final: A3VRF

Belo Horizonte, 24 de Novembro de 2014

A prefeitura de Belo Horizonte

Senhor prefeito,

Nós moradores do Bairro Manhiqueira, estamos revoltados com a falta de limpeza na Rua 10.

Como o lixo está há muito tempo no passeio da rua, o mau cheiro está insuportável. Os moradores reclamam de infestações de animais peçonhentos como ratos em suas casas. Além disso, esses animais podem causar doenças aos moradores.

Pedimos uma solução urgente, pois os moradores não suportam mais isso. Queremos que a prefeitura mande a SLU para limpar o local.

Grata.

Outro aspecto no qual os textos apresentaram melhora foi em relação à apresentação de argumentos para defender o ponto de vista acerca do problema denunciado. Esse aspecto subiu de 76% nas produções iniciais para 95% nas produções finais. Também houve um

crescimento de 15% nos textos que deixaram clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo rápido. Como mostra a tabela 16.

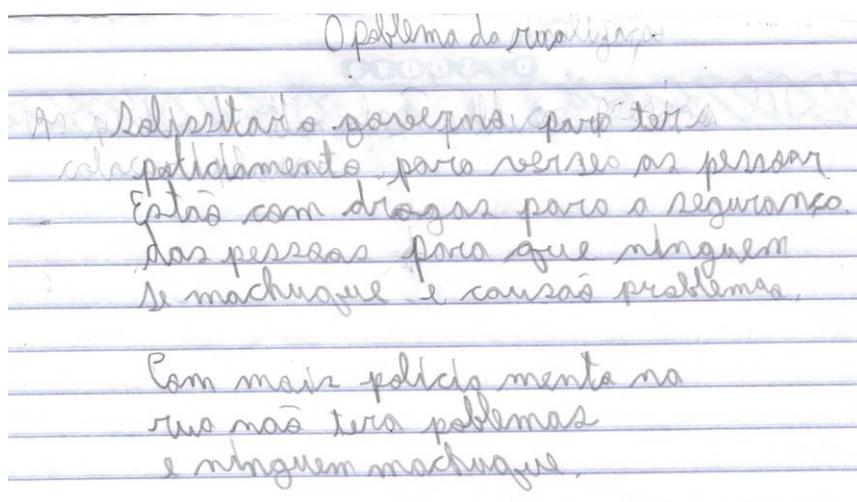
Tabela 16 – Progressão do tema e Propósito comunicativo (PIxPF)

Progressão do tema / Propósito comunicativo	Produções iniciais	Produções Finais	PIxPF
Argumentos para defender o ponto de vista	76%	95%	19%
Deixa clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo rápido	60%	75%	15%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

A produção inicial e final do A19VLD e A19VRF, nas figuras 34 e 35 são exemplos dessa melhora no texto do aluno. Embora na produção da figura 34 fique clara a razão da reclamação feita, que é a violência causada em decorrência do uso de drogas, a carta não utiliza argumentos consistentes para defender seu ponto de vista acerca do problema, ou seja, não dá exemplos de violências que realmente já ocorreram devido ao uso de drogas. Também não há a solicitação de providência demonstrando urgência em se resolver o caso, pois a carta não usa expressões como “É urgente”; “É uma vergonha”; “É indispensável”, dentre outras.

Figura 34 – Produção Inicial: A19VLD



Já na carta do A19VRF, expõem-se os seguintes argumentos para defender o ponto de vista do autor da carta: “Por que se não houver limpeza e coleta de lixo aparecerão Ratos e baratas dentro de casa e é muito nojento ver isso”. Pelo exemplo do aluno, parece que ele

já presenciou esses animais dentro de casa e, por isso, explicita que “é muito nojento ver isso”. Dessa forma, ele argumenta em defesa da necessidade de limpeza e coleta de lixo no bairro. Além disso, ao utilizar, no primeiro parágrafo a palavra “indignados”, ele deixa clara a urgência do problema, que já se tornou motivo de revolta entre os moradores.

Figura 35 – Produção Final: A19VRF

Belo Horizonte, 25 de novembro de 2014  
 A Prefeitura de Belo Horizonte  
 Senhor Prefeito, nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados. Pelo falta de limpeza e falta de coleta de lixo na rua. Muitas de Atoujo Silva, por que se não houver limpeza e coleta de lixo aparecerão ratos e baratas dentro de casa e é muito nojento ver isso.  
 Poderíamos de sua ajuda para poder fazer uma limpeza na rua, tirando os lixos todos os dias para não aparecer ratos e outros bichos.  
 Atenciosamente, moradores do Bairro Mantiqueira

Na tabela 17, os dados mostram a comparação entre as características próprias do gênero carta-denúncia em relação ao seu modo composicional, ou seja, em relação ao que há de regular em sua organização, em seu tipo e em sua forma (ANTUNES, 2010).

Tabela 17 – Os esquemas de composição: tipos e gêneros PIxPF

Os esquemas de composição: tipos e gêneros	Produções iniciais	Produções Finais	PIxPF
Local e data	76%	90%	14%
Destinatário	28%	90%	62%
Saudação inicial	24%	55%	31%
Saudação final	32%	75%	43%
Qual é a denúncia	68%	100%	32%
Onde ela ocorre	60%	100%	40%
Consequências do problema denunciado	84%	95%	11%
Urgência em resolvê-lo	56%	70%	14%
Verbos no presente do indicativo	88%	90%	2%
1ª pessoa do singular ou plural	76%	95%	19%
Linguagem formal	56%	85%	29%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

As produções finais dos alunos apresentaram grande melhora nos aspectos da tabela 17, sobretudo, na apresentação do destinatário que era de 28% nas produções iniciais e passou para 90% nas produções finais. Além disso, o uso da saudação inicial e final cresceu em 31% e 43%, respectivamente, nas produções finais. Também houve maior utilização (14% a mais) do local e da data no princípio das produções finais. Em relação à linguagem utilizada, 85% das produções finais apresentaram linguagem formal, ou seja, 29% a mais em relação às produções iniciais. Todas as cartas apresentaram a denúncia e seu local de forma clara, o que representa uma melhora de 32% quanto a apresentação da denúncia e uma melhora de 40% em relação à localização do problema denunciado. Esses dados evidenciam que as atividades dos módulos surtiram efeito positivo nas produções dos alunos, que adequaram seu texto ao gênero carta-denúncia. Os textos das figuras 34 e 35, já utilizados anteriormente como exemplo, também evidenciam as mudanças da versão inicial para a versão final da carta-denúncia do aluno. Na figura 34, o texto do A19VLD apresenta título “O problema da rua”, não apresenta local e data, nem saudação inicial e final, nem destinatário, não informa o local correto onde ocorre o problema. A versão final do A19VRF, ao contrário da primeira versão, apresenta uma forma composicional típica de uma carta-denúncia com:

- Local e data: “Belo horizonte, 25 de novembro de 2014”
- Destinatário: “À prefeitura de Belo horizonte”
- Saudação inicial: “Senhor prefeito”
- Informa o problema e o local onde ele ocorre: “Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados pela falta de limpeza e pela falta de coleta de lixo na rua Natalício de Araújo Silva”
- Saudação final: “Atenciosamente: Moradores do Bairro Mantiqueira”

Além disso, é evidente a mudança de organização do texto do aluno na página, como mostra a figura 35, com a apresentação de dois parágrafos, marcados pela distância maior entre as linhas, com a escrita do texto a partir da margem esquerda e não no meio da página como ocorreu na produção inicial, na figura 34. Nota-se a construção das habilidades de escrita desse aluno em função do trabalho realizado em sala de aula, com atividades

sistematicamente planejadas, com objetivos definidos em função das dificuldades apresentadas nas produções iniciais. Também há o reflexo das atividades de reescrita, que levaram esse aluno a refletir sobre seu texto, acrescentando aquilo que aprendeu durante os módulos de atividades.

Por último, fiz a análise comparativa das produções iniciais e finais em relação à escolha de um fato grave para ser denunciado. 92% das produções iniciais apresentaram esse tipo de fato, que aumentou para 100% nas produções finais. São exemplos desses fatos: falta de coleta de lixo; deslizamento de terra nas ruas; buracos nas ruas; usuários de drogas; etc. Além disso, 14% a mais das produções finais mostraram que os alunos conheciam modelos de outras cartas-denúncia antes de produzir a deles.

Tabela 18 – A relevância informativa e as relações com outros textos PIxPF

<b>A relevância informativa/As relações com outros textos</b>	<b>Produções iniciais</b>	<b>Produções Finais</b>	<b>PIxPF</b>
Denuncia um fato grave, com urgência de solução	92%	100%	8%
Intertextualidade : produção de uma carta-denúncia a partir de modelos de outras cartas	76%	90%	14%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Na próxima seção apresento evidências das produções de textos dos alunos em relação aos aspectos pontuais.

### **3.8.2 Aspectos pontuais - PIxPF**

Para evidenciar a aprendizagem dos aspectos pontuais nas produções finais, mostro a análise comparativa de duas características dos textos: a paragrafação e a coesão, através do uso de articuladores como as conjunções, as preposições, alguns advérbios e respectivas locuções para estabelecer a relação semântica de causalidade, finalidade, condicionalidade, temporalidade, oposição, junção, entre as orações, os períodos, os parágrafos.

Com relação à paragrafação, os alunos apresentaram uma grande evolução, como mostra a tabela 19, pois a maioria das produções iniciais (60%) foi escrita em apenas um parágrafo, ao passo que, a maior parte das produções finais (65%) foi redigida em três parágrafos. Essa mudança na organização dos textos é reflexo das atividades desenvolvidas principalmente nos módulos II e III, nos quais os alunos tiveram contato com cartas

denúncia diversas, com maior ou menor número de parágrafos; analisando o tema, o modo composicional e o estilo de cada uma delas. Além disso, o módulo V sugeriu a organização da carta denúncia em pelo menos três parágrafos com: a exposição do problema; o uso de argumentos consistentes que comprovem os prejuízos causados pelo problema; a solicitação de providências urgentes.

Tabela 19 - Número de parágrafos apresentados pelos textos (PIxPF)

<b>Nº de parágrafos</b>	<b>Produções iniciais</b>	<b>Produções Finais</b>
1	60%	10%
2	20%	10%
3	20%	65%
4	-----	15%

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Um exemplo de aprendizagem na organização dos textos em parágrafos é a produção inicial e final da A1VLD e A1VRF expostas nas figuras 36 e 37 respectivamente. É evidente a mudança na organização dos textos. Enquanto na produção inicial do A1VLD a carta é organizada em apenas um parágrafo, com a exposição dos problemas e suas consequências de forma direta, sem pausa, na produção final A1VRF a carta é organizada em três parágrafos da seguinte maneira:

- 1º parágrafo: exposição do problema e de seu local
- 2º parágrafo: mostra as causas e consequências do problema
- 3º parágrafo: solicita solução do problema com urgência

Figura 36 – Produção Inicial: A1VLD

Belo Horizonte 10 de abril de 2014

É uma falta de consideração com as pessoas do bairro Manduqueira, estamos presidiendo de umis no bairro e não temos nenhuma no bairro vizinho já tem uma e está construindo outra bem ao lado, está a minha indignação pessoas mães, presideando de deixar seus filhos por muitas vezes não tem dinheiro para pagar, tem que andar muito para conseguir deixar seus filhos com alguém ou na escola.

Grata

Desde já agradeço

Figura 37 – Produção Final: A1VRF

Segunda, 24 de novembro, 2014.

À Prefeitura de Belo Horizonte

Nós moradores do bairro Manduqueira, estamos indignados com o lixo existente na rua 10, do cima da rua esmeralda.

Moradores da região descarregam caminhão suado mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e até mesmo de dia. O odor é insuportável e atrapalha para suas casas, também que crianças pequenas brincam aqui na rua.

Gostaria que tomassem providências a respeito desse problema que é o lixo em excesso na Rua 10, pois os moradores não aguentam mais!

Quissem produção  
25/11

Outro aspecto analisado nas produções dos alunos foi o uso de conectivos para estabelecer a relação semântica entre as partes do texto. A tabela 20 mostra o número de articuladores utilizados e a relação semântica estabelecida por eles. Não há muita diferença entre o número total de articuladores utilizado nas primeiras produções (98) e o número total utilizado nas produções finais (107). Também permanece a maior utilização dos articuladores de adição e de causalidade nas produções iniciais e finais. Isso mostra a necessidade desses articuladores para a produção do gênero carta-denúncia, pois há a enumeração dos problemas, suas causas e consequências. Apesar desses pontos comuns, percebe-se que o uso que se faz desses articuladores nas produções é diferente. Enquanto as produções finais, em sua maioria (55%), utilizam esses articuladores de maneira adequada, estabelecendo ligação entre as orações, os períodos e os parágrafos, a maioria das produções iniciais (88%) faz uso desses articuladores de maneira inadequada, precária, confusa.

Tabela 20 - Os conectivos e a relação semântica (PIxPF)

Relação semântica	Nº de articuladores	
	Produções iniciais	Produções Finais
Adição	27	47
Alternância	1	1
Exemplificação	7	6
Reformulação, correção	0	0
Confirmação	8	9
Oposição	4	2
Gradação	3	2
Causalidade	20	18
Consequência	1	5
Finalidade	13	8
Concessão	0	0
Conclusão	5	4
Comparação	0	0
Eventualidade	0	0
Condicionalidade	0	1
aceitação, conformidade	5	0
Temporalidade	4	4
<b>Total</b>	<b>98</b>	<b>107</b>

Fonte: Dados computados pela autora desta pesquisa

Na carta do A17VLD, na figura 38, há problemas quanto à organização do texto, que se apresenta em apenas um parágrafo, sem utilizar os articuladores adequados para estabelecer a coesão ao texto. Um exemplo é a utilização da palavra *para* no trecho “por iso nos solicitamos a prefeitura para resolver o caso”. Quando reli o trecho constatei que a redação ficaria melhor se trocasse a palavra *para* pela palavra *que* fazendo alguns ajustes na concordância: “por isso nós solicitamos à prefeitura que resolva o caso”. Em outro trecho o aluno utiliza a palavra *mais* no lugar da palavra *mas* “Os gatos são fofos bonitos e tudo mais *mais* eles podem causar sérios problemas com seu pelo”. Além desses articuladores, o texto também apresenta o uso do *e*, *mas*, *porque* estabelecendo relações semânticas na carta, porém sem a devida pontuação e a divisão do texto em parágrafos, o que deixa a carta confusa, de difícil leitura e compreensão.

Figura 38 – Produção Inicial: A17VLD

Moradores reclamam sobre doença de gato

Os moradores do bairro Montequera estamos revoltados sobre muitos gatos que estão nas ruas com doenças pegajosas por isso nós solicitamos a prefeitura para resolver o caso. Os gatos são feios bonitos e tudo mais mais eles podem causar vários problemas com seu pelo. O seu pelo pode causar alergias nas pessoas mas como uma pessoa não tem gato e pode pegar doenças. Esta é uma pergunta fácil os gatos podem pular e muncar da sua casa de noite ou de dia e os seus pelos caem e pode causar alergia. Já cusei um gato do amigo do meu tio estava correndo na areia. E passaram dias ele acordou e estava com dor no olho, ele foi ao médico ao chegar lá o médico disse que ele estava com impinge de gato no olho porque tinha pelo e fezes de gato a onde ele estava, trabalhou na areia, o tempo foi passando e ele ficou cego. Prefeitura isto nos deixa preocupados com o gato que ocorreu. Por favor vocês pode solucionar o caso?

T17

Na carta A17VRF, na figura 39, produzida pelo mesmo aluno, porém após a realização dos módulos de atividades, nota-se a melhor organização do texto em três parágrafos, o que facilita a compreensão dos articuladores utilizados na produção. O aluno utiliza apenas os articuladores *e* e *porque*, mas consegue estabelecer as relações semânticas necessárias ao seu texto. Como em “*Porque* há muitos acidentes com veículos e atropelamentos de pessoas no local [...]” A palavra *porque* estabelece a ligação entre o primeiro e o segundo parágrafos evidenciando as consequências da denúncia feita. Portanto, não é o número de articuladores utilizados que vai dar mais clareza ao texto, mas sim o uso adequado que se faz deles.

Figura 39 - Produção Final: A17VRF

Belo Horizonte, 02 de dezembro de 2014

ABH homo

Sr. Gerente

Solicito que resolva a falta de empregos, falta de  
Pedro, queira mais no crescimento dos Buro  
Mora Gallo e Jorge Felix Martins.

Porque há muitos acidentes com acidentes e atropelamentos  
no local, por isso se temia perigo  
para os alunos que não conseguem  
andar direito porque ficam muito tempo tentando  
andar a não.

Solicito que a ABH homologue o problema  
relacionado a sinalização de trânsito.

Grato

As atividades realizadas com esses alunos os levaram ao conhecimento dos articuladores utilizados para dar sentido aos textos e também a habilidade de selecioná-los de acordo com a necessidade de sua produção, evitando a repetição excessiva de alguns deles e a escolha inadequada de outros. Por isso, o ensino desses articuladores fora de um contexto de produção não possibilita essa reflexão dos alunos sobre o efeito que o uso dessas palavras causam no texto. A concepção interacionista da língua leva o professor a possibilitar ao aluno o conhecimento das partes que a compõem dentro de um contexto de comunicação, o que os faz refletir sobre o uso dessas partes, querendo compreendê-las e selecioná-las de acordo com sua necessidade. Geraldi (2011) reforça a importância do ensino da língua de acordo com essa concepção

No ensino da língua nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar tipos de sentenças (GERALDI, 2011, p.42)

Na próxima subseção apresento minhas considerações finais, após ter agido e refletido como professora/pesquisadora durante o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita de alunos do 8º ano do ensino fundamental.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa foi realizada com o objetivo de compreender melhor o processo de produção de textos escritos dos alunos e intervir, com segurança, nesse processo. Como professora de uma turma do 8º ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de Belo Horizonte, busquei desenvolver um trabalho voltado para melhorar a qualidade das produções de textos escritos desses alunos, já que é nesse aspecto que eles demonstram maior dificuldade. Iniciei esta pesquisa fazendo uma reflexão sobre meu modo de ensinar e sobre o material didático que eu utilizava. Constatei que havia falhas nesse processo, que, em alguma medida, eram consequência da concepção de linguagem e da metodologia utilizadas em minhas aulas. Dessa forma, decidi elaborar um projeto de ensino que contemplasse o ensino da produção de texto escrito, principalmente, a partir da concepção interacionista da língua (BAKTHIN, [1929]1981), dos estudos de Dolz e Schneuwly (2004), dos estudos de Dolz; Gagnon e Decândio (2010), dos estudos de Kleiman (2000) e dos estudos de Antunes (2003, 2010). Antes de elaborar o projeto, identifiquei os pontos fracos da proposta de produção do LD e das produções de texto dos alunos realizadas a partir dessa proposta para saber quais atividades precisavam ser criadas para melhorar as habilidades de escrita desses alunos.

Em relação à proposta do LD, verifiquei que ela apresentava as seguintes lacunas: impossibilidade de compreensão do gênero em situações diversas de comunicação, mais formais ou informais; desconsideração de variações linguísticas existentes em cartas-denúncia com propósitos comunicativos diferentes, ou seja, os textos utilizados para as atividades de leitura da proposta foram retirados de uma única fonte; ausência de atividades diversificadas sobre os aspectos linguísticos do gênero como a seleção vocabular, as variações dos tempos verbais, os organizadores textuais para estruturar o texto ou introduzir argumentos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004); inexistência da reescrita do próprio texto de forma reflexiva, através de orientações que partem do que o aluno aprendeu durante as atividades de estudo do gênero. Quanto às produções de texto realizadas a partir da proposta do LD, verifiquei que havia problemas quanto aos seus aspectos globais e pontuais (ANTUNES, 2010).

Elaborei, então, um projeto de ensino que evidenciou a importância de se partir de uma

necessidade real de comunicação dos alunos, para o ensino da produção de texto (KLEIMAN, 2000). Como eles residem em bairros que fazem divisa entre os municípios de Belo Horizonte e Ribeirão das Neves, que apresentam muitos problemas de infraestrutura e, também, gostam de fazer críticas e reivindicações a todo instante, resolvi elaborar um projeto de ensino que solicitasse a eles a produção de uma denúncia oral e, posteriormente, de uma denúncia escrita sobre esses problemas para sua divulgação através da TV e da *internet*. Mas como ensinar aos alunos a produzir essas denúncias de maneira adequada para serem publicadas em locais formais de comunicação?

Encontrei a resposta para essa pergunta nos estudos de Dolz e Schneuwly (2004, p.61), para quem “[...] o gênero é que é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, mais particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos.”, por isso, a necessidade de comunicação, através dos gêneros vai direcionar o ensino de língua materna na escola. O conteúdo não é mais o centro do processo de ensino-aprendizagem, mas apenas um de seus elementos. O projeto de ensino desenvolvido nesta pesquisa associa essa teoria à prática escolar, uma vez que considera a produção de um gênero como prática social relevante para os alunos. A participação das atividades sistemáticas que o compõem possibilitou aos alunos denunciar problemas que fazem parte da vida deles fora da escola e ao mesmo tempo adquirir habilidades de escrita que ainda não possuíam e que eram necessárias para que os problemas vistos por eles todos os dias, fossem conhecidos pelos responsáveis por solucioná-los.

Outro aspecto que aprendi a valorizar no ensino da produção escrita é a atividade de reescrita, em várias versões, que possibilita ao aluno refletir sobre seu texto de maneira crítica, fazendo adaptações, correções, que contribuam para que ele seja melhor compreendido. Uma das maneiras de se realizar essa reescrita é sob a orientação do professor, que direcionará o aluno para identificar os aspectos mais importantes para a construção do gênero, através de uma lista de constatações construída durante a sequência de atividades desenvolvidas em sala de aula antes da produção final (cf. DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Constatei que a realização da reescrita em várias versões contribuiu eficazmente para a melhoria nas cartas-denúncia produzidas, pois, através dela, os alunos resgataram o que aprenderam durante os módulos de atividades e, conseqüentemente, melhoraram seus textos.

Para evidenciar a melhoria das habilidades de escrita dos alunos após a aplicação desse projeto de ensino, fiz uma análise comparativa das duas produções textuais da turma: a primeira a partir de uma proposta de produção de texto do LD que a turma já utilizava e tinha costume de realizar atividades de produção a partir dele; a segunda a partir de uma proposta de produção de texto elaborada como parte do já referido projeto de ensino. As duas propostas almejam o ensino da produção do gênero carta-denúncia.

Antunes (2010) e Dolz, Gagnon e Decândio (2010) apontam para a necessidade de se estabelecerem critérios de análise de textos entendidos como meios de se atuar nas práticas sociais. Os autores propõem a compreensão dos gêneros produzidos em uma determinada situação de comunicação como eixo central de suas análises. Assim, o que realmente importa não é a identificação das formas desse gênero, mas sim o significado delas dentro de um contexto. Guiada por esses autores, elaborei dois quadros com os critérios para análise do gênero carta-denúncia, produzido para o segmento da prefeitura responsável por resolver o problema, conforme mostro no quadro 8 e no quadro 9.

Quadro 8 – Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos globais

Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos globais		Apreciação do professor	
Aspectos Globais	O universo de referência	Problema real	
		Divulgação e discussão de problemas sociais controversos	
		Linguagem formal	
	Unidade Semântica	Tema (problema no bairro)	
		Coesão (articulação entre os períodos e entre os parágrafos)	
		Ponto de vista acerca do problema	
	Progressão do tema	Argumentos para defender o ponto de vista	
	Propósito comunicativo	Deixa clara a gravidade do problema e a necessidade de resolvê-lo rápido	
	Composição	Local e data	

		Destinatário	
		Saudação inicial	
		Qual é a denúncia	
		Onde ela ocorre	
		Consequências do problema denunciado	
		Urgência em resolvê-lo	
		Saudação final	
		Verbos no presente do indicativo	
		1ª pessoa do singular ou plural	
<b>As relações com A relevância informativa</b>	Denuncia um fato grave, com urgência de solução		
<b>As relações com outros textos</b>	Intertextualidade : produção de uma carta-denúncia a partir de exemplos de outras cartas		

Fonte: Quadro produzido pela autora desta pesquisa

Quadro 9 – Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos pontuais

Critérios para análise de uma carta-denúncia: aspectos pontuais		Apreciação do professor	
<b>Aspectos Pontuais: construção do texto</b>	<b>Organização do texto</b>	Número de parágrafos	
	<b>Relação semântica</b>	Adição	
		Alternância	
		Exemplificação	
		Reformulação, correção	
		Confirmação	
		Oposição	
		Gradação	
		Causalidade	
		Consequência	
		Finalidade	
	Concessão		

	Conclusão	
	Comparação	
	Eventualidade	
	Condicionalidade	
	Aceitação, conformidade	
	Temporalidade	

Fonte: Quadro produzido pela autora desta pesquisa

A utilização desses quadros como critério de análise das cartas-denúncia produzidas pelos alunos mostrou em quais aspectos do processo de produção textual os alunos progrediram. Os resultados positivos das produções de textos dos alunos evidenciam a importância do ensino da língua portuguesa na perspectiva interacionista, isto é, o trabalho na escola realizado em função de uma interação verbal que pode acontecer em casa, no cinema, no parque, na rua, na própria escola. Os critérios de análise, selecionados sob orientação teórica, conduzem o professor para esse ensino, priorizando a compreensão do que é dito em um determinado contexto de comunicação e não somente das formas linguísticas utilizadas em um texto. Como há muito a analisar nos textos, é importante priorizar aquilo que é mais recorrente em cada um dos gêneros com os quais se trabalha em sala de aula. Além disso, essa seleção também depende dos alunos e das habilidades que eles mais necessitam de mediação para desenvolvê-las. Por isso, os quadros 8 e 9 se referem aos critérios de análise de cartas-denúncia, considerando o contexto em que as atividades foram realizadas, os alunos envolvidos nesse processo. Alguns dos itens neles selecionados podem ser suprimidos, mantidos ou pode-se acrescentar novos itens, dependendo da necessidade do professor e dos alunos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem. O que deve permanecer é a essência desse trabalho, ou seja, seu objetivo maior de ampliar a competência comunicativa dos alunos e a compreensão da língua portuguesa que é usada dentro e fora da escola, como uma única língua. Esses critérios poderão guiar-me em futuras ações de ensino de produção escrita e espero que guie também outros colegas. Chegar a esses critérios depois de um trabalho sistemático de ensino e de observação de como a aprendizagem se processou me dá a confiança de que é possível contribuir para que a produção escrita dos alunos seja melhor.

A presente pesquisa apontou reflexões importantes sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua materna desde a seleção de prioridades de ensino para esses alunos até a elaboração e aplicação de um projeto de ensino para melhorar as habilidades de

escrita deles. Considero que esta pesquisa e seu projeto de ensino poderão auxiliar professores do Ensino Fundamental II a solucionar alguns dos problemas existentes em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao ensino de produção textual, por se tratar de uma prática que possibilita a reflexão dos professores quanto ao material didático utilizado em sala de aula e ao modo como eles o utilizam.

Diante do exposto acima, entendo que, por meio do presente projeto de ensino, o aluno/escritor terá a possibilidade de refletir sobre a escrita como um processo que exige trabalho, principalmente, dele que será orientado pelo professor, mas construirá seu próprio texto com: objetivos, público-alvo, intenção comunicativa e vocabulário adequados ao gênero produzido. Alunos e professores trabalharão juntos para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem da produção textual.

Realizar esta pesquisa me mostrou que a evolução das habilidades de escrita dos alunos é construída aos poucos e em tempos diferentes para cada grupo de alunos e às vezes para cada aluno de modo individual. Por isso, conhecer melhor teorias atuais que estudam o processo de ensino-aprendizagem de língua portuguesa amplia minhas possibilidades de trabalho em sala de aula, me faz encontrar saídas para as dificuldades e me permite ter um olhar mais crítico em relação ao material didático que eu utilizo e em relação às necessidades dos alunos. Dessa forma, me sinto mais capaz para orientá-los nessa árdua, mas prazerosa, caminhada da educação.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português – encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, [1929]1981.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1992] 2011, p.261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa** / Ministério da Educação. —Brasília: MEC, 2007. 152p.— (Anos Finais do Ensino Fundamental)
- BRASIL. Ministério da Educação. PCN. **Parâmetros curriculares nacionais. Língua Portuguesa**. Ensino fundamental. Brasília: MEC, 1997. 144p.
- CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens 8º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.
- GERALDI, J. W. O professor como leitor do texto do aluno. In: MARTINS, M.H. (Org.) 7.ed. **Questões de linguagem**. São Paulo: Ed. Contexto, [1991] 2004, p.47-53.
- GERALDI, João Wanderley (Org.) **O texto na sala de aula**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2011.
- GONÇALVES LEITE, E. & MENDES PEREIRA, R. C. Implicações da correção do professor na reescrita do aluno: desenvolvendo as capacidades de linguagem. In: GONÇALVES, A. V. & BAZARIM, M.(Org.) **Interação, Gêneros e Letramento A (re)escrita em foco**. São Paulo: Pontes Editores, 2013.
- KLEIMAN, ANGELA B. (ORG). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995. Coleção Letramento, Educação e Sociedade.
- KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, I. (Orgs.) **O ensino e a formação do professor. Alfabetização de jovens e adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2000. 248 p., p. 223-243.

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento também? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel: IEL: UNICAMP, 2005

KLEIMAN, Ângela. **Letramento e suas implicações para o Ensino de Língua Materna.** Signo. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 1-25, dez, 2007

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.99p.

MINAS GERAIS. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte . **Proposições Curriculares; Ensino Fundamental; Língua Portuguesa.** Belo Horizonte, 2010.

MINAS GERAIS. **Regimento escolar para o ensino fundamental e educação de jovens e adultos.** Escola Municipal de Belo Horizonte – Armando Ziller. Belo Horizonte, 2014.

ROJO, R. **Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUIZ, E. **Como se corrige redação na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras 2001.

SOARES, M. Concepções de linguagem e ensino da língua portuguesa. In. Bastos, NB. (org) **Língua Portuguesa: história, perspectivas, ensino.** SP: EDUC, 1998

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1987] 1991. 135p.

## ANEXOS

ANEXO A – Capítulo 3, da Unidade 3, do Livro Didático Português Linguagens - 8º ano

CAPÍTULO **3**

# Publicidade: vendem-se valores!

*No supermercado, sem pensar muito, você escolhe uma determinada marca de refrigerante, entre dezenas de opções. O que teria motivado sua escolha? Seria o visual “jovem” da lata? Ou a marca da bebida, que era uma palavra “simpática”? Ou será que você, inconscientemente, associou o refrigerante a uma propaganda da TV, na qual dois jovens que não se conheciam ficaram apaixonados um pelo outro depois de tomarem um único gole da tal bebida?*

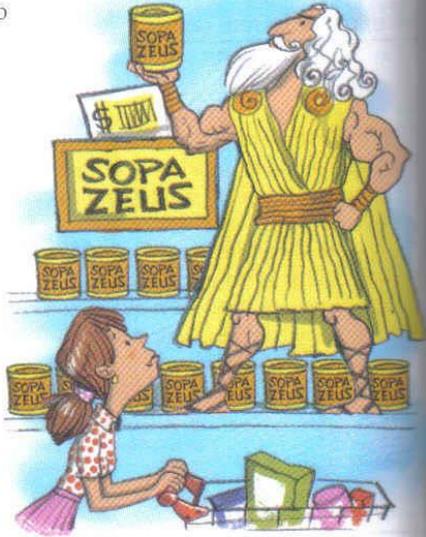
**TEXTO I**

### Linguagem publicitária

Amensagem publicitária é o braço direito da tecnologia moderna. É a mensagem de renovação, progresso, abundância, lazer e juventude, que cerca as inovações propiciadas pelo aparato tecnológico.

Ao contrário do panorama caótico do mundo apresentando nos noticiários dos jornais, a mensagem publicitária cria e exhibe um mundo perfeito e ideal [...] Tudo são luzes, calor e encanto, numa beleza perfeita e não perecível. [...]

Como bem definiu certa vez um gerente de uma grande agência francesa, publicidade é “encontrar algo de extraordinário para falar sobre coisas banais”. O que cabe à mensagem publicitária, na verdade, é tornar familiar o produto que está vendendo, ou seja, aumentar sua banalidade, e ao mesmo tempo valorizá-lo com uma certa dose de “diferenciação”, a fim de destacá-lo da vala comum. Acima de tudo, publicidade é discurso, linguagem, e portanto manipula símbolos para fazer a mediação entre objetos e pessoas, utilizando-se mais da linguagem do mercado que a dos objetos. [...]



168

Há cerca de um século, a publicidade limitava-se a dizer que “na rua tal, número tal, vende-se tal coisa” [...], mas logo se afastou desse modelo, passando a adotar uma lógica e uma linguagem próprias, nas quais a sedução e a persuasão substituem a objetividade informativa. Um bom exemplo é a mensagem do rum Creosotado, que podia ser vista nos bondes da década de 1950 [...].

Com a dominação definitiva da cultura ocidental pela sociedade de consumo, a publicidade criou um novo tipo de universo de Copérnico: as coisas não gravitam em torno do homem; é o homem que gira em torno delas, seus novos ídolos. De mãos dadas com a taumaturgia publicitária, a sociedade da era industrial produz e desfruta dos objetos que fabrica, mas sobretudo sugere atmosferas, embeleza ambientes e artificializa a natureza — que vende de água mineral a sopinhas enlatadas.

Possuir objetos passa a ser sinônimo de alcançar a felicidade: os artefatos e produtos proporcionam a salvação do homem, representam bem-estar e êxito. Sem a auréola que a publicidade lhes confere, seriam apenas bens de consumo, mas mitificados, personalizados, adquirem atributos da condição humana.

[...]

(Nelly de Carvalho. *Publicidade – A linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996. p. 11-3.)

### Poesia-anúncio nos bondes

Veja como era o anúncio mencionado no texto “Linguagem publicitária”:

Veja, ilustre passageiro,  
o belo tipo faceiro  
que o senhor tem ao seu lado.  
No entanto, acredite,  
quase morreu de bronquite  
Salvou-o o Rum Creosotado.

**Copérnico** (1473-1543): matemático e astrônomo, autor da teoria heliocêntrica, segundo a qual o Sol é o verdadeiro centro do Sistema Solar.

**eufemístico**: relativo a eufemismo, ou seja, a uma forma mais agradável ou menos chocante de dizer algo que geralmente causa constrangimento.

**mediação**: ato de agir como intermediário entre pessoas, grupos, países, etc.

**mitificado**: o que se mitificou, que se tornou um mito.

**receptor**: aquele que recebe a mensagem; o mesmo que interlocutor.

**taumaturgia**: arte de atrair ou impressionar as pessoas com milagres ou atos excepcionais.

**vala**: escavação de forma alongada e mais ou menos profunda; cova; buraco.

## TEXTO 2

### Tiro pela culatra

O que a publicidade visa é, sobretudo, vender produtos. Ninguém duvida disso. Para cumprir seus propósitos, faz uso de estratégias e até mesmo de artimanhas, algumas explícitas, outras bastante sutis. Quanto mais sutis, mais poder de penetração elas alcançam até o cerne emocional do consumidor.

Um país como o Brasil — em que sentimentos e emoções contam bem mais do que a racionalidade bem-comportada — se constitui em solo propício à fertilização do discurso publicitário.

Além da pragmática do consumo, há um outro aspecto da publicidade que, apesar de sua relevância, não costuma ser lembrado. A publicidade funciona como um termômetro que marca a temperatura dos valores culturais. Sem a sugestão, o apelo e o empréstimo de valores que estão impregnados na cultura de um povo, o discurso publicitário seria como carne sem tempero.

[...]

De 2000 a 2004, coordenei a parte brasileira de uma pesquisa cultural comparativa entre Brasil e Alemanha [...]. O projeto envolveu a vinda de pesquisadores alemães ao Brasil para analisar nossas mídias e vice-versa.

O que ele teve de mais interessante foi a revelação de que o olhar do outro nos alerta para aspectos de nossa própria cultura que nos passam despercebidos. Uma das mídias analisadas foi a publicidade [...].

O que imediatamente provocou espanto nos pesquisadores alemães foram as publicidades de cerveja com gigantescas mulheres seminuas, em poses cheias de malícia, ocupando de 20 a 30 metros dos perfis de prédios espalhados por pontos nevrálgicos da cidade de São Paulo.

Na Alemanha, em sintonia com o gosto minimalista de seu design, as publicidades colocam ênfase na origem natural de seus ingredientes ou no prazer socializador da bebida, o de beber junto com amigos.

Não por acaso, o sobretexto sexual da publicidade no Brasil intrigou os alemães.

Moral da estória: nossa aliança entre cerveja, mulheres e sexualidade (ou sensualidade, para fazer uso de um eufemismo) já é velha e não espanta mais nenhum brasileiro.

A sensualidade, a beleza e a juventude são valores para a cultura deste país. E ponto. Já dizia Vinícius de Moraes: "... que me desculpem, mas a beleza é fundamental".

[...]

(Lucia Santaella. *Folha de S. Paulo*, 7/3/2010. Caderno Mais.)



**cerne:** centro, parte interna, âmago.

**minimalista:** relativo ao minimalismo, corrente artística que propõe reduzir ao mínimo o emprego de elementos ou recursos.

**pragmática:** conjunto de práticas.

**sutil:** delicado, quase imperceptível.

## Estudo dos textos

### ▶ COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. A tecnologia moderna cria novos produtos e marcas.

- Por que, segundo o texto 1, a publicidade é o braço direito dessa tecnologia?
- De que meios a publicidade se vale para vender seus produtos?

Ela associa aos produtos elementos positivos: luz, calor, encanto, beleza, abundância, juventude, etc.

Porque é ela que leva as novidades até o consumidor, criando neles a necessidade de consumir esses produtos.

2. De acordo com o terceiro parágrafo do texto 1, a mensagem publicitária parece empregar estratégias contraditórias, pois, ao mesmo tempo que torna banal o produto anunciado, busca diferenciá-lo.

- Levante hipóteses: Que vantagem há em banalizar o produto?
- Por outro lado, por que há necessidade de que ele seja diferenciado?
- Conclua: Existe contradição nessas estratégias?

A banalização do produto tem a finalidade de torná-lo próximo do consumidor, evitar estranhamento, dar a impressão de que ele sempre fez parte de seu dia a dia.  
Ele precisa se diferenciar para sobressair em meio aos produtos concorrentes.  
Não; trata-se de estratégias que se complementam. Professor: Comente com os alunos que é difícil encontrar o equilíbrio entre essas duas estratégias.

3. De acordo com o texto 1, a linguagem publicitária no Brasil rapidamente substituiu a objetividade informativa pela sedução e pela persuasão. O anúncio do rum Creosotado seria um exemplo dessa mudança.

- a) A que se limitava a “objetividade informativa”? Limitava-se a informar que algo estava sendo vendido em determinado lugar.
- b) Leia os boxes “Poesia-anúncio nos bondes” e “Ordenar, seduzir ou persuadir?”. Depois responda: O anúncio do rum Creosotado ordenava, seduzia ou persuadia? Justifique sua resposta.

Ele persuadia, pois procurava levar o consumidor a crer que o remédio ia fazer bem para a saúde; e seduzia, pois a ideia de haver ao lado do passageiro um indivíduo feiço (elegante, bonito) sugeria que o remédio tornava as pessoas mais saudáveis e bonitas.

4. Citando Copérnico, a autora do texto 1 afirma que, na sociedade de consumo, “é o homem que gira em torno delas [as coisas], seus novos ídolos”.

- a) O que significa, nesse tipo de sociedade, poder consumir coisas? Significa ser feliz.
- b) Nesse tipo de relação entre consumidor e objetos de consumo, qual é o papel da publicidade?
- c) Sem a publicidade, como seriam os produtos anunciados? Seriam meros produtos de consumo, sem um valor especial.

4. b) A publicidade é responsável pela mitificação dos produtos, isto é, ela lhes atribui um valor que está acima do que realmente têm.

5. O Brasil é um “solo propício à fertilização do discurso publicitário”, afirma a autora do texto 2, no segundo parágrafo. Levando em conta também o que é dito no primeiro parágrafo do texto, explique a afirmação.

Pelo fato de o Brasil ser um país sentimental e emotivo, as “artimanhas” e “sutilezas” de persuasão usadas pela publicidade têm grande efeito sobre o consumidor brasileiro, porque ele é muito sensível a elas.

6. A partir do terceiro parágrafo, o texto 2 aponta a ligação estreita entre publicidade e valores culturais. De acordo com o texto:

- a) O que os alemães mais valorizam na publicidade de cerveja? Valorizam a origem natural dos ingredientes ou o prazer socializador da bebida.
- b) O que surpreendeu os pesquisadores alemães na publicidade brasileira?
- c) A que conclusão a autora chega a propósito da relação entre a publicidade e os valores culturais brasileiros? Ela conclui que, de fato, a publicidade no Brasil é a expressão de valores fortemente arraigados na cultura do país, como a valorização da sensualidade, da beleza e da juventude.

6. b) O forte apelo sexual presente na publicidade, em especial na de cerveja, que faz uso de mulheres seminuas, em poses maliciosas.

7. A propósito das propagandas de cerveja mencionadas no texto 2, responda:

- a) Elas fazem uso de “estratégias” e “artimanhas” sutis ou explícitas? Por quê?
- b) Elas são ilustrativas do que os dois últimos parágrafos do texto 1 afirmam a respeito de publicidade e felicidade? Por quê? Sim, pois elas “criam atmosferas” (no caso, sensuais) e fazem os consumidores crer que, consumindo o produto, terão êxito e bem-estar.

### Ordenar, seduzir ou persuadir?

Segundo a pesquisadora Nelly de Carvalho, a publicidade pode se valer de três recursos para convencer o consumidor:

- a ordem (fazendo agir) — “Beba Coca-Cola”;
- a persuasão (fazendo crer) — “Só Omo lava mais branco”; ou
- a sedução (buscando o prazer) — “Se algum desconhecido lhe oferecer flores, isso é Impulse”.

(Publicidade – A linguagem da sedução. cit., p. 10.)



Touchstone Pictures/Zuckerman, Robert/AlbumLatinStock

## A LINGUAGEM DOS TEXTOS

1. No trecho “certa vez um gerente de uma grande agência francesa”, do texto 1, a autora propositalmente omitiu o nome da agência.

Porque poderia parecer que a autora estava fazendo propaganda dessa agência.

- a) Considerando-se o assunto do texto, por que, na sua opinião, essa informação foi omitida?
- b) O uso de palavras como **certa**, **um** e **uma** possibilitou à autora alcançar esse objetivo? Por quê?

Sim, pois sendo certa um pronome indefinido e um e uma artigos indefinidos, o uso dessas classes de palavras contribui para indefinir a agência e o gerente a que se refere o texto.

2. Observe o emprego da palavra **a** nestas situações:

“utilizando-se mais da linguagem do mercado que **a** dos objetos”  
“A publicidade, especialmente **a** de TV, veicula valores”

Nas duas situações, a palavra **a** evita a repetição de outras palavras. Que palavras ela substitui?  
linguagem e publicidade, respectivamente

3. A autora do texto 1 colocou entre aspas o trecho “na rua tal, número tal, vende-se tal coisa” e empregou nele a palavra **tal** três vezes.

a) O que justifica o emprego das aspas nesse caso?

A autora tentou reproduzir com fidelidade o modo como eram feitos os anúncios.

b) Qual o sentido da palavra **tal** nesse enunciado?

A palavra indica que a autora não sabia exatamente ou não queria dizer o nome da rua, o número da casa e qual o objeto vendido. Professor: Se necessário, comente que a autora deseja ilustrar o formato do anúncio da época; informações como essas que a palavra tal substitui não têm importância no contexto.

4. No último parágrafo do texto 2, a autora afirma:

“A sensualidade, a beleza e a juventude são valores para a cultura deste país. E ponto.”

a) O que quer dizer, no contexto, a expressão “E ponto”?

Quer dizer: “E ponto final”.

b) Que outra expressão poderia ser empregada no lugar de “E ponto”?

Resposta pessoal. Sugestão: “E não se fala mais nisso” ou “E está encerrada a discussão”.

### Relaxe e... consuma!

Você já se perguntou por que as escadas de um *shopping center* costumam ficar nas extremidades de cada andar? E por que há música ambiente em várias lojas e supermercados?

Especialistas em *marketing* e psicossociólogos explicam que tudo é planejado para que o cliente consuma mais. A música, por exemplo, tende a nos relaxar e reforça a sensação de prazer que temos no momento da compra. As escadas dos *shoppings* nos obrigam a passar na frente de várias lojas e, inevitavelmente, comprar mais.



## LEITURA EXPRESSIVA DO TEXTO

O texto 1, de Nelly de Carvalho, faz parte de um livro que discute o papel da televisão. Trata-se, portanto, de um texto científico, voltado para a área de publicidade e comunicações.

A linguagem científica, embora seja mais objetiva do que a literária, também pode ser lida com expressividade. Em congressos e conferências, aqueles que falam e leem bem são os que se saem melhor.

Em dupla, preparem a leitura expressiva dos três primeiros parágrafos do texto de Nelly de Carvalho, revezando-se na leitura e nas sugestões ao colega. Leiam como se estivessem diante de um auditório. Busquem uma entonação que destaque as palavras e os trechos mais importantes do texto.

Quando chegarem a uma boa leitura, apresentem-na para a classe.

Professor: Sugerimos convidar alguns alunos para fazer a leitura expressiva do texto. A seguir, troque ideias com a classe sobre os resultados da leitura e os aspectos positivos que mais se destacaram em cada uma.

## Trocando ideias

1. Segundo o texto 1, possuir objetos proporciona ao homem ocidental contemporâneo a sensação de bem-estar, de felicidade. O que você acha disso? Consumir nos faz felizes?
2. Segundo Ciro Marcondes, especialista em comunicação, a publicidade impõe modelos (de beleza, de sensualidade, de elegância, de jeito de falar, de se alimentar, etc.) ao consumidor, e quem não se enquadra nesses modelos é excluído e sofre. Você concorda com o autor? A publicidade exclui? E faz sofrer? Por quê?
3. De acordo com o texto 2, “A sensualidade, a beleza e a juventude são valores para a cultura deste país [o Brasil]”. Que outros valores da cultura brasileira você observa em nossa publicidade?

## Produção de texto

### A CARTA-DENÚNCIA

10

Acesse o vídeo *Reclamação oral* e ouça uma notícia, a fim de observar de que modo uma reclamação oral pode ser veiculada na imprensa.

Existem diferentes formas de o cidadão reclamar de alguma coisa ou solicitar algo às autoridades. Uma delas é enviar aos órgãos competentes ou à imprensa cartas de reclamação e de solicitação. Outra forma é reclamar oralmente à imprensa ou enviar a ela cartas em que denuncia algum problema de ordem pública.

Atualmente, com a grande utilização da Internet, as prefeituras e a imprensa em geral possuem *sites* e *blogs*, nos quais o cidadão pode deixar a sua reclamação.

Leia, a seguir, as reclamações deixadas no *blog* de uma rádio paulista.



Ismar Ingber/Pulsar

### Ricardo alerta: Cuidado com furtos no Parque Villa Lobos

Venho através desta manifestar minha total indignação com a falta de segurança no parque Villa Lobos, situado na zona oeste desta capital. Sábado (19/04) estava fazendo caminhada com uma amiga quando de repente tive meus óculos de sol arrancados diretamente da minha face por um meliante que avançou por trás de mim de

bicicleta. Corri atrás do mesmo gritando “pega ladrão, pega ladrão”, mas meu esforço foi em vão, o mesmo se distanciou rapidamente e sumiu em meio à multidão. As pessoas a minha volta olhavam assustadas, não acreditando no que estava ocorrendo... Corri praticamente até a entrada principal do parque onde foi o único local em que avistei um guarda vestido de uniforme preto. Expliquei ao mesmo o que havia ocorrido e ele apenas me informou que o meliante já devia ter saído do parque e ele nada poderia fazer, me pediu a descrição do meliante e disse que ficaria “de olho”.

[...]

Ricardo B. E.

### Renato reclama da falta de sinalização nas obras da Marginal Tietê

É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo, somos tratados! Mais uma vez perdi 1:45 minuto na Marginal Tietê, parado no trânsito por conta de obras não sinalizadas. Quando você menos espera dá de cara com um cone gigante fechando todas as pistas e obrigando todos a irem à pista local. Isso poderia ser organizado ao menos 5 km antes da interdição, em vez de 500 m...

A quem posso reclamar sobre esse fato? Quem irá indenizar meu tempo perdido, meu combustível e a fuligem expelida pelos caminhões? Aliás, paguei a inspeção veicular e até hoje não consegui meu reembolso. O que a CET diz sobre isso? Placas, iluminação e faixas da marginal, quando é que tudo ficará realmente pronto? Me ajudem, não podemos aceitar isso...

Renato Y.

### Ana pede socorro para a Zoonoses

Gostaria de deixar aqui minha revolta com a Secretaria de Saúde de São Paulo e seu departamento de Zoonoses, que desrespeitam a saúde dos paulistanos ao invés de protegê-la. Moro na Vila Sônia, bairro invadido pelo mosquito da dengue. Eu e minha filha tivemos a doença comprovada sorologicamente, assim como vários moradores da região. Abri 2 protocolos no 156 para solicitar a visita da Zoonoses, inclusive para detectar focos e aplicar o veneno.

Me ignoram há 20 dias. Estão esperando a reinfecção, uma dengue hemorrágica, uma morte para se mexerem? Alegam não ter viaturas e eu confirmo a precariedade do setor de saúde porque sou médica na secretaria e trabalhamos em condições extremamente insalubres [...].

Ana C.

(blogs.jovempan.uol.com.br/ouvinteip. Acesso em: 19/4/2010.)

O nome dos reclamantes foi abreviado, a fim de que fosse preservada sua identidade.

1. As três cartas de reclamação foram postadas no *blog* de uma rádio. Levante hipóteses:
  - a) Qual é o objetivo desse *blog*? Dar aos internautas oportunidade de denunciar irregularidades, reclamar, pedir providências, sugerir mudanças e, assim, exercer os seus direitos de cidadãos.
  - b) Por que os internautas utilizaram o *blog*, em vez de enviar suas reclamações para órgãos públicos? Ou porque não sabem a quem dirigir a reclamação; ou porque já enviaram cartas/e-mails e não obtiveram resposta; ou porque querem tornar público o problema e, assim, obrigar os órgãos públicos a responder à reclamação e/ou tomar as providências cabíveis.
2. Releia a primeira carta, de Ricardo B. E.
  - a) Qual é o motivo da reclamação? A falta de segurança no Parque Villa Lobos.
  - b) Qual fato mencionado na carta comprova a existência do problema? O roubo dos óculos ocorrido quando Ricardo caminhava pelo parque.

3. Releia a segunda carta, de Renato Y.

- a) Renato sabia a quem dirigir sua reclamação? Justifique a sua resposta. Não; ele mesmo faz a pergunta: "A quem posso reclamar sobre esse fato?"
- b) Do que principalmente ele reclama em sua carta? Da falta de sinalização na Marginal Tietê avisando com antecedência sobre a interdição de pistas de trânsito de veículos.
- c) Quais frases da carta de Renato mostram que o problema não é só dele?  
"É inaceitável como nós, munícipes de São Paulo, somos tratados!" ou "Me ajudem, não podemos aceitar isso..."

4. Observe a terceira carta, de Ana C.

- Ela reclama de não ter sido atendida em uma reclamação feita anteriormente e também solicita providências do serviço de Zoonoses da cidade.
- a) No seu texto, Ana reclama, ou ela solicita algo?
- b) Ela já havia reclamado diretamente para o departamento de Zoonoses. Como o departamento justificou a falta de atendimento?  
Alegando não ter viaturas para ir até o bairro do qual Ana é moradora.

5. Observe a linguagem empregada nas cartas postadas no *blog*.

- Uma variedade de acordo com a norma-padrão.
- a) Que variedade linguística predomina?
- b) Levante hipóteses: Qual é o perfil das pessoas que escreveram esses textos?  
São provavelmente pessoas adultas, bem informadas, conscientes de seus direitos de cidadãos e preocupadas com o bem-estar da população em geral.

6. Junte-se a um colega e, em dupla, concluem: Quais são as principais características de uma carta-denúncia?  
São textos que expressam solicitações, reclamações, sugestões e denúncias de leitores, ouvintes e internautas e têm a finalidade de expor publicamente certos fatos, como meio de obter mais rapidamente a resposta ou a solução de um problema. Apresentam argumentos que justificam a denúncia. A linguagem segue geralmente norma-padrão. Professor: Com as conclusões das duplas, sugerimos montar coletivamente na lousa um quadro com as características da carta-denúncia.

**Agora é a sua vez**

No *blog* de onde foram extraídas as cartas-denúncia que você leu, havia um conjunto de observações para os internautas que quisessem deixar suas mensagens. Veja:

Envie sua reclamação.

Importante! Leia antes de escrever.

O remetente é legalmente responsável pelo conteúdo enviado.

Os dados para contato não serão publicados.

Não garantimos que todas as mensagens recebidas serão publicadas.

Verifique a correta grafia do seu texto.

Seu texto não será publicado se:

- Estiver escrito em maiúsculo;
- Não estiver corretamente acentuado;
- Tiver conteúdo ofensivo de qualquer natureza;
- Não contiver o nome e o sobrenome do reclamante;
- Não for uma reclamação;
- Não citar claramente os nomes ou razões sociais dos envolvidos;
- Tratar de um assunto já publicado.



Antes de enviar sua reclamação, pesquise o assunto aqui no *blog*; não serão publicadas reclamações repetidas sobre o mesmo assunto. Se já houver reclamação publicada sobre o assunto, coloque a sua reclamação nos comentários.

Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, façam uma pesquisa no bairro em que moram para identificar problemas que possam ser solucionados pela administração pública sem exigir grandes investimentos: buracos no asfalto, mato em terrenos baldios, lixo nas ruas, esgoto entupido, cães soltos nas ruas, etc. Escrevam uma carta-denúncia e enviem-na ao órgão da prefeitura local ao qual compete a solução do problema. Ou enviem a carta para *sites* ou *blogs* da prefeitura ou de jornais, rádios e emissoras de TV locais. Nesse caso, levem em conta a existência de possíveis orientações, como as que você leu na página anterior.

Sigam estas instruções:

- Discutam o tipo de denúncia que pretendem fazer e a quem será dirigida a carta.
- Redijam a carta observando a estrutura conveniente, as formas de tratamento adequadas, a apresentação do problema, a reivindicação principal e os argumentos que fundamentam a denúncia.
- Revisem o texto de acordo com as orientações do box **Avalie sua carta-denúncia**, corrigindo o que for necessário. Depois passem o texto a limpo, leiam-no para a classe e discutam com o professor a melhor forma de encaminhá-lo.

### Avalie sua carta-denúncia

Observe se a carta apresenta: local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura; uma denúncia; argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da denúncia; linguagem e tratamento de acordo com o perfil do(s) interlocutor(es) e com o gênero.

Professor: O objetivo desta atividade é que os alunos divulguem suas produções para interlocutores reais, no meio escolar, na comunidade ou em âmbito mais amplo. Nas escolas que dispõem de sala de informática, a sugestão é que os alunos entrem nos sites dos órgãos aos quais compete a solução dos problemas identificados e escrevam *on-line* as suas reclamações.

## A língua em foco

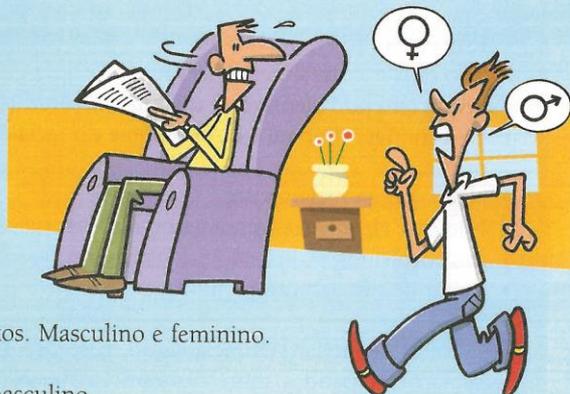
### ▶ A PONTUAÇÃO

### CONSTRUINDO O CONCEITO

Junte-se a um colega e, em dupla, façam a leitura do texto a seguir em voz alta. Um deverá ler as falas do pai, e o outro, as falas do filho. Durante a leitura, prestem atenção à pontuação das frases.

#### Sexa

- Pai...
- Hmmmm?
- Como é o feminino de sexo?
- O quê?
- O feminino de sexo.
- Não tem.
- Sexo não tem feminino?
- Não.
- Só tem sexo masculino?
- É. Quer dizer, não. Existem dois sexos. Masculino e feminino.
- E como é o feminino de sexo?
- Não tem feminino. Sexo é sempre masculino.



Luigi Rocco

- Mas tu mesmo disse que tem sexo masculino e feminino.
  - O sexo pode ser masculino ou feminino. A palavra "sexo" é masculina. O sexo masculino, o sexo feminino.
  - Não devia ser "a sexa"?
  - Não.
  - Por que não?
  - Porque não! Desculpe. Porque não. "Sexo" é sempre masculino.
  - O sexo da mulher é masculino?
  - É. Não! O sexo da mulher é feminino.
  - E como é o feminino?
  - Sexo mesmo. Igual ao do homem.
  - O sexo da mulher é igual ao do homem?
  - É. Quer dizer... Olha aqui. Tem o sexo masculino e o sexo feminino, certo?
  - Certo.
  - São duas coisas diferentes.
  - Então como é o feminino de sexo?
  - É igual ao masculino.
  - Mas não são diferentes?
  - Não. Ou são! Mas a palavra é a mesma. Muda o sexo, mas não muda a palavra.
  - Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.
  - A palavra é masculina.
  - Não. "A palavra" é feminino. Se fosse masculina seria "o pal..."
  - Chega! Vai brincar, vai.
- O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta:
- Temos que ficar de olho nesse guri...
  - Por quê?
  - Ele só pensa em gramática.

(Luis Fernando Verissimo. *Festa de criança*. São Paulo: Ática, 2000. p. 18-9.)

1. Ao fazer a leitura, vocês leram as frases no mesmo tom? Explique.

Não, pois os sinais de pontuação das frases não são sempre os mesmos, exigindo, assim, entonações diferentes.

2. Releia o seguinte trecho do texto:

"— Não devia ser 'a sexa'?"  
 — Não.  
 — Por que não?  
 — Porque não! Desculpe. Porque não.  
 'Sexo' é sempre masculino."



Observe que a frase **Por que / Porque não** está pontuada de três formas diferentes.

a) Que sentido ela apresenta na primeira vez em que foi empregada?

Na primeira ocorrência, o ponto de interrogação indica que o filho questiona a fala do pai, solicitando uma explicação.

b) E na segunda vez?

Na segunda ocorrência, a entonação exclamativa da frase revela a expressão de impaciência do pai diante da pergunta do filho.

c) E na terceira vez?

Na terceira vez, o uso do ponto, modificando a entonação da frase, indica que o pai retoma o tom cordial predominante em suas falas. A frase precedente, "Desculpe", ajuda a construir esse sentido.

3. Reescreva as três linhas finais da crônica, propondo outra pontuação possível para as frases do diálogo. Sugestão: O garoto sai e a mãe entra. O pai comenta: — Temos que ficar de olho nesse guri. — Por quê?! — Ele só pensa em gramática!

Professor: Sugerimos escrever uma das respostas possíveis na lousa e discutir com a classe as mudanças de sentido que ocorrem em relação ao texto original.

4. Suponha a seguinte situação: Um professor pede aos alunos que deem continuidade à história de Luis Fernando Verissimo, acrescentando a ela um parágrafo, e um aluno escreve:

A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações, encontra-o na sala com um amigo lendo uma gramática, não tira os olhos dele, admirada, até o amigo perceber e fazer um sinal para ele, ele se volta para a mãe, olha para ela com um olhar alegre, a mãe conclui que o marido tem razão, pois o menino não larga mesmo a gramática.

- a) Do modo como está redigido, o texto está claro? Se não, que relação há entre a pontuação e a clareza do texto? O texto não está claro, pois todo ele foi escrito em uma única frase. O aluno deveria tê-lo dividido em partes menores, empregando um número maior de frases.
- b) Reescreva o parágrafo, buscando dar a ele maior clareza. Faça as adaptações que julgar necessárias. Atenção ao emprego da pontuação. Sugestão: A mãe olha para o pai não entendendo nada e vai atrás do filho para pedir-lhe explicações. Encontra-o na sala, com um amigo, lendo uma gramática. Admirada, a mãe não tira os olhos do filho, até o amigo perceber e fazer um sinal para ele. Ele então se volta para a mãe e olha-a com um olhar alegre. A mãe conclui que o pai tem razão, o menino não larga mesmo a gramática.
- c) Agora conclua: É importante a pontuação em um texto? Por quê? Sim, pois ela ajuda a estabelecer coesão entre palavras e partes do texto, tornando as ideias mais precisas.

## CONCEITUANDO

Ao ler, analisar e modificar a pontuação de alguns trechos de um texto de Luis Fernando Verissimo, você pôde observar a alteração de sentido que uma pontuação diferente pode produzir em certas frases.

**A pontuação** contribui, na escrita, para a coesão entre palavras e partes do texto, torna mais preciso seu sentido e indica as diferenças de entonação.

Há dois grupos de sinais de pontuação:

### os utilizados para marcar as pausas

- o ponto (.)
- a vírgula (,)
- o ponto e vírgula (;)

### os utilizados para marcar a melodia, a entonação da fala

- o ponto de interrogação (?)
- o ponto de exclamação (!)
- o dois-pontos (:)
- as reticências (...)
- as aspas (“ ”)
- os parênteses (( ))
- os colchetes ([ ])
- o travessão (—)

O **ponto** emprega-se no final de frases declarativas:

“— Mas então não muda o sexo. É sempre masculino.”

Também conclui um conjunto de ideias, levando o texto a um novo parágrafo:

O pai deu uma bola de presente ao filho. Lembrando o prazer que sentira ao ganhar a sua primeira bola do pai. Uma número 5 sem tento oficial de couro. Agora não era mais de couro, era de plástico. Mas era uma bola.

O garoto agradeceu, desembulhou a bola e disse “Legal!”. Ou o que os garotos dizem hoje em dia quando gostam do presente ou não querem magoar o velho. Depois começou a girar a bola, à procura de alguma coisa.

(“A bola”, Luis Fernando Verissimo, op. cit., p. 29.)

O **ponto de interrogação** emprega-se no final de frases interrogativas diretas:

“— Sexo não tem feminino?”

O **ponto de exclamação** emprega-se no final de frases exclamativas, com a finalidade de indicar estados emocionais, como espanto, surpresa, dor, alegria:

“— Não. Ou são!”

O **dois-pontos** é usado para introduzir uma explicação, um esclarecimento, uma citação ou a fala de uma personagem:

“O garoto sai e a mãe entra.  
O pai comenta:  
— Temos que ficar de olho nesse guri...”

### Lembre-se

O **travessão** é empregado no discurso direto para indicar a mudança de interlocutor:

— Você gostou da crônica?  
— Muito!

Também é empregado para isolar palavras ou frases num contexto:

— Cuidado, menino — preveni. — Olha o carro.

As **reticências** podem indicar interrupção na fala e, conseqüentemente, a suspensão de sua melodia. Também podem sugerir alegria, ironia, silêncio, dúvida, ameaça, surpresa, etc.:

— Eu não acredito... você não vai fazer isso...  
— Bom... Digamos que eu vou tentar... quer dizer...  
— Não precisa dizer nada... já entendi.

## A vírgula entre os termos da oração

Emprega-se a vírgula:

- Para separar termos que exercem a mesma função sintática — núcleos do sujeito composto, complementos, adjuntos —, quando não vêm unidos por **e**, **ou** e **nem**:

Comprei CDs, livros, quadrinhos e jogos.  
objeto direto

- Para isolar adjuntos adverbiais deslocados:

**Por toda a manhã**, conversamos sobre o passeio.  
Conversamos, **por toda a manhã**, sobre o passeio.

## Observação

Quando o adjunto adverbial é de pequena extensão (um advérbio), costuma-se dispensar a vírgula. Mas, se a intenção for realçá-lo, a vírgula deve ser empregada. Assim:

Depois todos se calaram.

Depois, todos se calaram.

- Para isolar o **aposto**:

Marcelo, **meu vizinho**, é cantor de *rock*.

- Para isolar o **vocativo**:

**Marcelo**, quando será o seu próximo *show*?

- Para isolar expressões explicativas, como **isto é**, **por exemplo**, **ou melhor**, **a saber**, **ou seja**:

Ele, **por exemplo**, deveria passear mais.

- Para isolar **nome de lugar** anteposto à data:

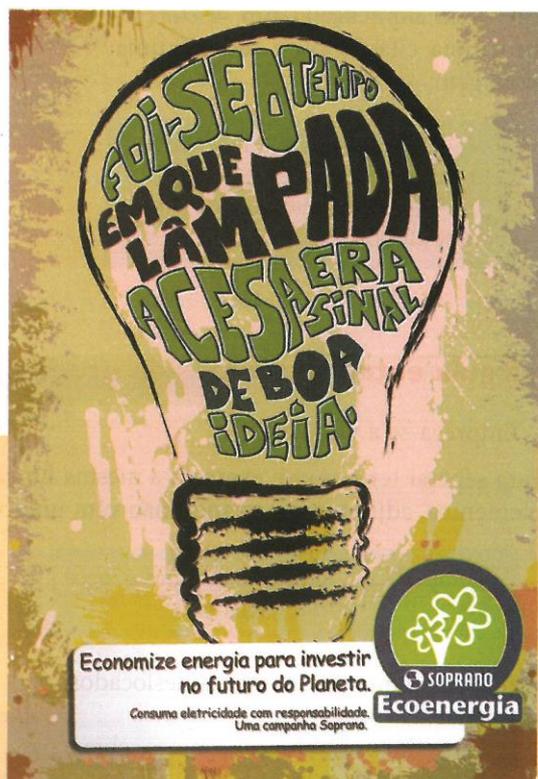
**Recife**, 20 de janeiro de 2011.

- Para indicar a **supressão** de uma palavra (geralmente um verbo) ou de um grupo de palavras:

Na sala, cadeiras e sofás vazios.

### Há alguma restrição quanto ao emprego da vírgula?

O uso da vírgula obedece às seguintes restrições: não se deve empregá-la entre o sujeito e o predicado e entre o verbo e seus complementos. Assim, no anúncio ao lado, na frase “Foi-se o tempo”, não se poderia separar o sujeito **o tempo** do predicado **foi-se**. Também na frase “Economize energia”, não se deve separar o verbo **economize** do seu complemento **energia**.



## EXERCÍCIOS

Leia a tira a seguir para responder às questões de 1 a 6.



- No 1º e no 2º quadrinhos da tira:
  - Quais são as duas frases em que o adulto faz um questionamento ao jovem? *Que treco é esse? / E quantos você já leu?*
  - Qual é o sinal de pontuação que foi empregado nessas falas? Por que ele foi utilizado? *O ponto de interrogação. Trata-se de uma interrogação direta.*
  - Os questionamentos indicam indignação, sugestão, curiosidade, convite ou surpresa? *Os questionamentos indicam curiosidade.*
- Crie uma fala que poderia ter sido dita pelo adulto no último quadrinho. Uma das frases deve ser interrogativa. *Resposta pessoal. Sugestão: Nossa!! Você comprou esse treco APENAS para se exibir? Ah, essa juventude! Ou: Quer vender ele para mim?*
- Observe as falas do jovem.
  - Nas frases ditas por ele, que sinal de pontuação foi empregado? *O ponto de exclamação.*
  - Essas frases indicam surpresa, alegria, entusiasmo, espanto ou indiferença? *As duas primeiras indicam entusiasmo, e as duas últimas indicam indiferença.*
- No 2º quadrinho, o adulto diz: "Nossa!!".
  - Com que intenção foi repetido o ponto de exclamação? *Foi repetido para marcar um reforço na intensidade da voz.*
  - O que indica o ponto de exclamação nessa ocorrência? *Indica espanto.*
- Na tira, há palavras que foram escritas com letras maiores e em negrito. Quais são elas? De acordo com o contexto, por que foram escritas assim? *As palavras são kindle, 3.500, leu e exibindo. Elas foram escritas assim para mostrar que a personagem destacou essas palavras, falando-as em um tom mais alto, com mais ênfase.*
- Justifique o emprego da vírgula na fala: "É o kindle, um leitor de e-books!" *A vírgula foi empregada para isolar o aposto, "um leitor de e-books".*
- Do texto a seguir foram suprimidas as vírgulas e outros sinais de pontuação. Reescreva o texto, empregando os sinais de pontuação convenientes, e, a seguir, responda ao que se pede.

### Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho do sertão de Pernambuco. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo:

- Você aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo não, os outros é que me chamam de Zé.

(Paulo Mendes Campos. *Crônicas - Para gostar de ler*. São Paulo: Ática, 2007. v. 1, p. 74.)



Filipe Rocha

- a) Em que situação, no texto, a vírgula é opcional? Por quê? A vírgula é opcional em "imaginando bobagem, quando passou um gordo vigário a cavalo". O adjunto adverbial está na posição que lhe é própria na ordem direta.
- b) Nas duas vezes em que o sinal de pontuação conveniente é o dois-pontos, como se justifica o emprego desse sinal? No primeiro caso, para introduzir a fala de uma pessoa; no segundo, para introduzir um esclarecimento sobre algo já enunciado.
- c) De acordo com o contexto, como ficaria a última fala do texto, se houvesse no trecho a voz de um narrador? - Eu não me chamo não - disse o menino -, os outros é que me chamam. / - Eu não me chamo não, os outros é que me chamam - disse o menino.

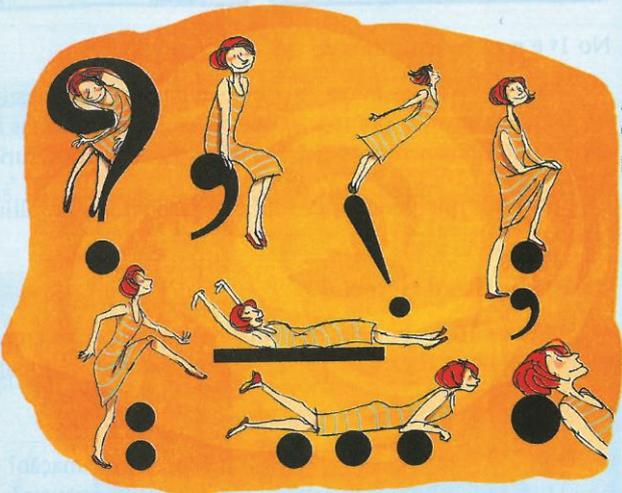
## A pontuação NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO

Leia este texto, de Elza Beatriz:

### Pontuação

Na interrogação me enrosco  
num caracol sem saída?  
Na vírgula me sento um pouco  
e descanso, pensativa.  
Na exclamação dou um pulo  
fico na ponta dos pés!  
No ponto e vírgula me escorrego  
e quase paro; mas ando.  
Marco passo nos dois-pontos  
e nesta pausa me explico.  
No travessão me espreguiço  
e deitado presto serviço.  
Nas reticências me espalho  
vou muito além do que eu falo...  
Mas é do ponto que gosto,  
termino e me encosto.

(In: Elias José. *A poesia pede passagem – Um guia para levar a poesia às escolas*. São Paulo: Paulus, 2003. p. 80.)



Filipe Rocha

1. O poema é construído a partir de referências aos sinais de pontuação e ao papel que eles exercem nos enunciados escritos. Observe que o eu lírico, ao mesmo tempo que comenta certos sinais, também os emprega.

- a) Quais são os sinais de pontuação comentados no poema? O ponto de interrogação, a vírgula, o ponto de exclamação, o ponto e vírgula, o dois-pontos, o travessão, as reticências e o ponto.
- b) Desses, quais não foram empregados no poema? O dois-pontos e o travessão.
- c) Que efeito o emprego dos sinais comentados provoca no poema? O emprego dos sinais demonstra de forma concreta o comentário feito a respeito deles.

2. Em relação aos versos que se referem ao ponto de interrogação, responda:

- a) O que a palavra **caracol** sugere? Sugere a forma espiral desse sinal de pontuação.
- b) O que significa a expressão **caracol sem saída**? Usada como trocadilho com *beco sem saída*, a expressão dá a entender que empregamos o ponto de interrogação para expressar nossas dúvidas sobre as coisas ou quando nos encontramos em dificuldades e buscamos uma saída.

3. Para tratar da vírgula são empregadas as palavras **me sento**, **descanso** e **pensativa**. O que elas sugerem quanto ao papel que a vírgula exerce na sequência dos enunciados escritos?

*Sugere que a vírgula representa uma pausa para descanso e para reflexão; a vírgula nos leva a prestar mais atenção em determinadas palavras ou partes da frase.*

4. Observe o modo como o ponto de exclamação foi caracterizado.

*A palavra pulo expressa surpresa, que é também a ideia expressa pelo ponto de exclamação.*

- a) Que relação de sentido há entre esse sinal de pontuação e a palavra **pulo**?  
b) O que a expressão **fico na ponta dos pés** sugere?

*Sugere a forma visual desse sinal: um traço sobre um ponto.*

5. Compare a caracterização do ponto e vírgula com a da vírgula e do ponto. Em que o emprego desses sinais difere?

*A vírgula significa uma pausa para descanso e reflexão, enquanto o ponto e vírgula significa uma pausa maior, quase uma parada, e o ponto, uma parada definitiva, pois é o fim da frase.*

6. Em relação ao dois-pontos:

*Resposta pessoal. Sugestão: Vou devagar, prestando atenção.*

- a) O que pode significar, no contexto, a expressão **marco passo**?  
b) Que palavra do texto traduz a função desse sinal de pontuação? Por quê?

*A palavra explica, pois o dois-pontos geralmente é seguido de uma explicação relativa a algo que foi expresso anteriormente.*

7. A propósito do travessão, responda:

*O fato de esse sinal ser um traço na horizontal dá ideia de se estar deitado, com preguiça.*

- a) Que relação há entre esse sinal e as palavras **me espreguiço** e **deitado**?  
b) Que tipo de “serviço” se pode prestar com o emprego desse sinal?

*O travessão introduz um enunciado – um comentário ou uma explicação extra – que não pertence ao corpo do texto principal.*

8. Ao mencionar as reticências, o poema destaca um dos papéis mais importantes desse sinal. Qual é ele? *O papel de ir além, ou seja, sugerir sentidos, sem torná-los explícitos no texto.*

9. Ao tratar dos sinais de pontuação, o eu lírico os associa ao seu próprio trabalho com a linguagem no momento de criação do poema.

- a) Considerando os diferentes movimentos sugeridos pelos sinais de pontuação, como você caracterizaria o trabalho de escritura do poema?  
*É um trabalho difícil, cheio de surpresas, de dificuldades, de paradas, de momentos de reflexão e de relaxamento, de jogo com as palavras, etc.*  
b) Por que o ponto é o sinal que parece mais agradar ao eu lírico?  
*Porque é o sinal que significa o fim do trabalho, a obra concluída.*

### Como surgiram os principais sinais de pontuação?

Surgiram no início do império Bizantino (330 a 1453). Mas sua função era diferente das atuais. O que hoje é ponto final servia para separar uma palavra da outra. Os espaços brancos entre palavras só apareceram no século VII, na Europa. Foi quando o ponto passou a finalizar a frase. O ponto de interrogação é uma invenção italiana, do século XIV. O de exclamação surgiu no século XIV. Os gráficos italianos também inventaram a vírgula e o ponto e vírgula no século XV (este último era usado pelos antigos gregos, muito antes disso, como sinal de interrogação). Os dois pontos surgiram no século XVI. O mais tardio foi a aspa, que surgiu no século XVII.

*(Superinteressante, jun. 1997.)*

## Semântica e discurso

1. Leia esta frase:

O menino andava no meio do bosque.

Reescreva essa frase, acrescentando a ela a palavra **silencioso** de modo que essa palavra represente:

- a) uma característica do bosque; *O menino andava no meio do bosque silencioso. / O menino andava no meio do silencioso bosque.*  
b) uma característica permanente do menino; *O menino silencioso andava no meio do bosque.*  
c) uma característica momentânea do menino; *Silencioso, o menino andava no meio do bosque. / O menino, silencioso, andava no meio do bosque.*  
d) uma característica do modo como o menino andava. *O menino andava silencioso no meio do bosque.*

2. Leia esta frase:

Você tem uma linda filha moça.

Explique a mudança de sentido que ocorreria nessa frase se fosse colocada uma vírgula depois da palavra **filha**. Sem a vírgula, a palavra *moça* é um adjetivo que caracteriza o substantivo *filha*, ou seja, é uma filha jovem. Entretanto, se isolarmos com vírgula a palavra *moça*, ela passa a identificar o interlocutor, ou seja, a pessoa com quem o locutor está falando (uma moça).

3. Leia a frase a seguir. Depois, reescreva-a, pontuando-a de acordo com as situações dadas abaixo. Mas atenção: não mude a ordem das palavras na frase.

O cachorro desapareceu não está no quintal

O cachorro desapareceu. Não está no quintal.

- a) Uma mãe entra em casa e dá a notícia do desaparecimento do cachorro, com calma. O cachorro desapareceu. Não está no quintal.
- b) Uma pessoa afirma que o cachorro desapareceu e outra questiona o desaparecimento do cachorro. – O cachorro desapareceu. / – Não está no quintal?
- c) Uma pessoa nega o desaparecimento do cachorro. O cachorro desapareceu não. Está no quintal.
- d) Uma pessoa pergunta sobre o desaparecimento do cachorro e outra o nega. – O cachorro desapareceu? / – Não. Está no quintal.
- e) Uma pessoa questiona outra sobre o desaparecimento do cachorro. O cachorro desapareceu? Não está no quintal?
- f) Seu irmãozinho, que adora o cachorro, vem avisar que ele desapareceu. O cachorro desapareceu!!! Não está no quintal!!!
4. Um poeta, muito astuto, fez em versos uma declaração de amor para três garotas que estavam apaixonadas por ele — Soledade, Lia e Iria —, de um modo que contentava todas elas. Conforme a pontuação que cada uma empregasse na leitura, o poeta afirmava que amava ou Soledade, ou Lia, ou Iria. Eis o poema:

Três belas que belas são  
Querem por minha fé  
Eu diga qual delas é  
Que adora meu coração.

Se consultar a razão,  
Digo que amo Soledade  
Não Lia, cuja bondade  
Ser humano não teria  
Não aspiro à mão de Iria  
Que não tem pouca beldade.



(Questão adaptada de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. *Comunicação/Expressão em língua nacional*. 5ª série. São Paulo: Nacional, 1973. p. 85.)

Pontue a 2ª estrofe, empregando apenas ponto, ponto de interrogação e ponto de exclamação, de modo que o poeta afirme que:

- a) ama Soledade e não as outras garotas; Se consultar a razão, / Digo que amo Soledade. / Não Lia, cuja bondade / Ser humano não teria. / Não aspiro...
- b) ama Lia e não as outras duas; Se consultar a razão, / Digo que amo Soledade? / Não! Lia, cuja bondade / Ser humano não teria. / Não aspiro...
- c) ama Iria e não Soledade e Lia. Se consultar a razão, / Digo que amo Soledade? / Não. Lia, cuja bondade / Ser humano não teria? / Não! Aspiro à mão de Iria, / que não tem pouca beldade.

Leia o texto a seguir e responda às questões de 5 a 7.

### O testamento

Um homem rico, sem filhos, sentindo-se morrer, pediu papel e caneta e escreveu assim:  
“Deixo meus bens à minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do mecânico nada aos pobres”

Não teve tempo de pontuar — morreu.

Eram quatro concorrentes. Chegou o sobrinho e fez estas pontuações numa cópia do bilhete:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

A irmã do morto chegou em seguida com outra cópia do testamento e pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Apareceu o mecânico, pediu uma cópia do original e fez estas pontuações:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico. Nada aos pobres.”

Um juiz estudava o caso, quando chegaram os pobres da cidade. Um deles, mais sabido, tomou outra cópia do testamento e pontuou deste modo:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do mecânico? Nada! Aos pobres!”



Filipe Rocha

(Adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite, op. cit., p. 84.)

5. O testamento do homem rico, do modo como foi escrito por ele,\*tem um sentido preciso? Por quê?  
Não, pois a falta de pontuação cria ambiguidade.
6. Com a pontuação dada pela irmã, pelo sobrinho, pelo mecânico e pelos pobres, o testamento adquiriu sentido? Por quê?  
Sim, porque a pontuação tornou preciso o sentido que cada um queria dar ao texto.
7. O testamento foi pontuado de quatro formas diferentes e em cada uma delas adquiriu um sentido novo. Conclua: Qual é o papel da pontuação na frase?  
Precisar o sentido do texto, deixando-o de acordo com o sentido pretendido pelo autor.

11

Acesse o jogo *Pontuação* com o objetivo de ampliar seus conhecimentos sobre o assunto a partir de novos desafios.

### DIVIRTA-SE



185

## PROJETO DE ENSINO

### *A Carta-denúncia: atividades sistemáticas*

Ribeirão das Neves, 5 de dezembro de 2014

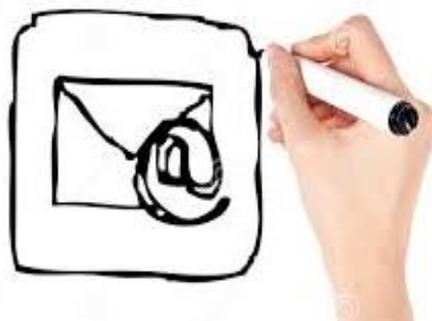
À Prefeitura de Ribeirão das Neves

Prezado senhor prefeito,

Nós moradores do Bairro Landi, estamos revoltados com a falta de limpeza na Rua 10. Como o lixo está há muito tempo no passeio da rua, o mau cheiro está insuportável. Os moradores reclamam de infestações de animais peçonhentos como ratos em suas casas. Além disso, esses animais podem causar doenças aos moradores.

Pedimos uma solução urgente, pois os moradores não suportam mais isso. Queremos que a prefeitura mande a SLU para limpar o local.

Atenciosamente,



Segunda, 24 de novembro, 2014

À prefeitura de Belo Horizonte

Nós moradores do bairro Manduqueira, estamos indignados com o lixo excessivo na rua 10, atrás da rua esmeralda.

Moradores da região descarregam caminhão ou até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e até mesmo de dia. O cheiro é insuportável e atrai ratos para suas casas, além disso que criam-se pequenas brechas aqui na região.

Gostaria que tomassem providências a respeito desse problema que é o lixo em excesso na Rua 10, pois os moradores não aguentam mais!

Queremos evolução

## *Apresentação*

As atividades constantes neste projeto de ensino “*A carta-denúncia: atividades sistemáticas*” foram elaboradas e aplicadas durante o Mestrado Profissional em Letras.

O projeto de ensino compreendeu a realização de uma sequência de atividades semelhante à sequência didática (SD) (cf. DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) para complementar a proposta de produção de texto do livro didático (LD) Português Linguagens (CEREJA & COCHAR MAGALHÃES, 2012), que já era utilizado pela turma e favorecer a produção de texto escrita dos alunos. As atividades dessa sequência são dinâmicas, interativas e prazerosas e partiram de uma necessidade de comunicação dos alunos fora da escola, considerando a importância do letramento (cf. KLEIMAN, 2005).

A sequência de atividades didáticas para o ensino da produção de uma carta-denúncia foi dividida em 5 módulos de ensino. As atividades dos módulos têm como objetivo contemplar três aspectos que, para Bakhtin ([1992] 2011), tomam parte na construção do gênero: conteúdo temático, forma composicional e estilo. Elas acionam as seguintes capacidades de linguagem (PROPOSIÇÕES CURRICULARES DE BELO HORIZONTE, LÍNGUA PORTUGUESA, 2010)

- Compreender texto do gênero denúncia oral
- Identificar e delimitar partes integrantes de um texto oral, apontando o tema ou a ideia central de cada parte
- Reconhecer e localizar informações explícitas em textos orais
- Compreender que as diferentes variedades linguísticas concorrem para a construção do sentido e a expressividade dos textos em que aparecem.
- Ler com compreensão cartas-denúncia considerando sua função social, seu suporte, seu contexto de circulação, sua estrutura.
- Participar com liberdade, desenvoltura e respeito aos colegas e professores, das interações em sala de aula, expressando opiniões e oferecendo sugestões.
- Conhecer diferentes meios de acesso à informação e ao conhecimento em língua escrita (bibliotecas, bancas de revista, livrarias, *internet*, etc)

- Ler com compreensão considerando: as partes que compõem a carta; as características linguístico-discursivas (variedade linguística; vocabulário; recursos de coesão)
- Reescrever textos tornando-os coesos e coerentes, deixando o assunto central claro, ordenando seus parágrafos adequadamente.
- Identificar e delimitar partes integrantes de um texto escrito, apontando características essenciais de sua estrutura.
- Compreender as possibilidades de estruturação da oração e do período como estratégias adequadas à situação comunicativa, ao gênero textual e aos efeitos de sentido desejados.
- Redigir textos considerando os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas, o gênero adequado à situação.
- Redigir textos respeitando as características do gênero a ser escrito: sua função social; seu suporte; seu campo de circulação; sua estrutura; suas características linguístico-discursivas.
- Produzir textos coerentes, definindo o assunto central, seus desdobramentos em tópicos e subtópicos, a ordenação e o encadeamento desses tópicos e subtópicos.
- Organizar o próprio texto segundo diferentes relações semânticas (causa, finalidade, condição, oposição, conclusão, comparação, hierarquização, ordenação textual).
- Utilizar pontuação como um dos elementos orientadores da produção de sentidos pelo leitor.
- Segmentar adequadamente os conteúdos do texto, usando a paragrafação para sinalizar a segmentação.
- Revisar e reelaborar seus próprios textos, considerando o gênero e as condições de produção e leitura.

Os objetivos específicos a serem desenvolvidos serão discriminados no início de cada módulo.

A duração da aplicação das atividades do projeto foi de 15 aulas de uma hora cada, distribuídas da seguinte maneira: módulo I (4 aulas); módulo II (3 aulas); módulo III (3 aulas); módulo IV (2 aulas); módulo V (3 aulas). O primeiro módulo foi pensado para

contribuir para alimentação temática, pois pode permitir ao aluno construir a situação problema, se envolver com o tema e ir em busca de informações sobre ele.

O módulo II colabora para que o aluno conheça melhor o gênero carta-denúncia, tanto do ponto de vista de sua organização estrutural, quanto do seu funcionamento social. Nesse módulo, a proposta de escrita como atividade comunicativa tende a ficar mais clara para os alunos, pois estes podem prestar atenção na finalidade que orienta a produção de uma carta-denúncia. A observação de que todos os recursos linguístico-discursivos utilizados na construção do gênero visam a objetivos comunicativos determinados é possibilitada por esse módulo. Atividades que mobilizam habilidades de leitura e compreensão foram propostas no módulo, considerando-se que, para que o aluno seja produtor de um texto, qualquer que ele seja, este tem de tomar parte de suas experiências como leitor. Ao ler cartas-denúncia que circulam em diferentes situações de comunicação, compará-las entre si e compreender seu funcionamento social, os alunos podem também perceber como utilizar esse gênero para resolver os seus problemas de comunicação. O trabalho desse módulo além de ter um caráter de levar à compreensão de cada uma das cartas também visa proporcionar reflexão sobre os modos como essas se constituem.

O módulo III de atividades busca contribuir para que os alunos compreendam como uma carta-denúncia é escrita. Nesse sentido, foram propostas atividades, elaboradas a partir de cartas-denúncia, retiradas de fontes reais de circulação. Esse módulo contribui para que os alunos percebam que cada parte da carta tem a sua função e a sua importância, ou seja, para que a carta atinja seu objetivo final, o de fazer uma denúncia, ela precisa ser escrita de forma adequada, contendo desde a informação do local e data, a exposição do problema denunciado, os argumentos que sustentem o ponto de vista do autor da carta acerca da denúncia, o uso dos conectivos adequados até a saudação final.

O módulo IV proporciona a oportunidade de o aluno escrever e reescrever uma carta-denúncia a partir de uma atividade que resgata estratégias de produção desse gênero, as funções do texto e o objetivo final da produção.

O módulo V dá oportunidade ao aluno de identificar erros em partes de cartas-denúncia produzidas pela turma e corrigi-los, aprendendo estratégias de reescrita a partir dessas atividades.

**Módulo I – Denúncia oral – Você no MG:** levantando possíveis temas para a escrita de uma carta denúncia.

**Objetivos:**

- despertar o interesse dos alunos pelos possíveis problemas da infra-estrutura do bairro em que residem;
- levantar possíveis temas das futuras produções de texto dos alunos;
- reconhecer denúncias feitas por moradores da região metropolitana e do município de Belo Horizonte no programa jornalístico da Rede Globo, MGTV, no quadro VC no MGTV
- identificar as diferentes variedades linguísticas utilizadas pelos autores dos vídeos enviados ao programa
- reconhecer os diferentes discursos dos autores dos vídeos enviados ao programa
- criar um vídeo sobre um problema do bairro em que reside e enviá-lo ao programa pelo site <http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>

## ATIVIDADES

1. No vídeo a que você assistirá, são feitas 4 denúncias de alguns problemas que prejudicam os moradores de regiões de Belo Horizonte. Assista ao vídeo do programa VC no MGTV (disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p\\_Rclw&hd=1](https://www.youtube.com/watch?v=Dgj34p_Rclw&hd=1)) e complete o quadro:

	Quem faz a denúncia?	Qual é a denúncia feita?	Por que ele(a) faz a denúncia?	Onde ocorre o problema?	Por que existe esse problema?
Denúncia 1					
Denúncia 2					
Denúncia 3					
Denúncia 4					

2. Para cada problema apresentado, a repórter do MGTV apresenta providências que já foram ou ainda serão tomadas pelos órgãos responsáveis. Complete o quadro com essas informações.

Denúncia	Providência
1. Falta de semáforo	
2. Fim do bota fora	
3. Abandono da área próxima ao Parque Ecológico do bairro Fernão Dias	
4. Manutenção do Parque Nova Granada	

3. Apesar de ser um vídeo em que as pessoas fazem as denúncias oralmente, ou seja, com falas, percebe-se que quem faz as denúncias segue um pequeno roteiro para falar do problema de forma resumida, direta e simples. Relacione os roteiros abaixo aos problemas denunciados:

1. Falta de semáforo	( ) Meu nome é Éderson Balbino, estou aqui na rua Francisco de Paula, no bairro Nova Esperança e quero mostrar pra vocês esse descaso que é feito por firmas que fazem da rua um bota fora. Aqui nós estamos nas costas do cemitério da paz e como vocês podem ver não tem muro e é um prato cheio pra bandidos, usuários de drogas e pra piorar o pessoal ainda bota fogo e do lado nós temos uma escola. Então, eu venho diante de vocês pedir que as autoridades tomem providências desse bota fora.
2. Fim do bota fora	( ) Esse é o encontro da rua Neide com a rua Santa Apolônia atrás do Parque Ecológico. A escadaria que dá acesso a outro bairro, São Marcos, está tomada pelo mato. Segundo o morador, esse também é um dos caminhos usados para se chegar ao ponto de ônibus.
3. Abandono da área próxima ao Parque Ecológico do bairro Fernão Dias	( ) Oi, meu nome é Rhany Mercês, eu estou entrando em contato para reclamar do parque Morro das Pedras. O campo tá jogado, o parque tá todo jogado. A prefeitura não faz nada. Já foram encontrados ratos, aranhas enormes, até cobras! O mato já tá passando a altura da cerca.
4. Manutenção do Parque Nova Granada	( ) Meu nome é Carlos Morais, sou morador do bairro Gameleira. Gostaria de mostrar a situação do trânsito na entrada do bairro Gameleira e Nova Suíça. Como não há semáforo na entrada do bairro ocorrem vários acidentes de carros e atropelamentos, porque também não há faixa de pedestres. Solicito providências da BHtrans.

4. Observe os roteiros da atividade anterior e responda:

- a) Apenas um dos roteiros não contém o nome do morador que faz a denúncia. Por que esse roteiro não contém a apresentação do morador?
- b) Qual é a principal diferença no tipo de discurso (direto, indireto, indireto livre) utilizado por este roteiro em relação aos outros?
- c) Reescreva o roteiro como se você fosse o morador que não quis se identificar. Invente um nome para ele e relate o problema utilizando o discurso direto, ou seja, o mesmo que é utilizado pelos outros roteiros.
- d) Imagine que o morador Éderson Balbino fosse contar a um vizinho o mesmo problema que ele denunciou no MGTV. Como falar para o vizinho é uma situação menos formal do que apresentar-se no jornal da TV, o morador vai usar uma linguagem informal. Fale para um colega como o morador Éderson contaria esse problema ao vizinho.

5. Você e seu colega participarão do quadro *Vc no MG*, do jornal MGTV. Para tanto, crie um vídeo, de aproximadamente 1 minuto, denunciando uma situação problema na sua rua ou no seu bairro. Lembre-se do vídeo da Atividade 1 como exemplo e siga as seguintes dicas do *site* da Globo:

É importante que você forneça detalhes para entendermos melhor o conteúdo da sua colaboração.

- Lembre-se de dizer sobre quem você está falando, o assunto que está abordando, onde isso está ocorrendo, o porquê e como.
- Ao enviar fotos e vídeo, não esqueça de descrever no seu texto as cenas que aparecem nas imagens.
- Seja direto e simples ao contar sua história; fazer um roteiro antes da gravação de um vídeo pode ajudar.
- Verifique a nitidez do áudio e imagem do seu vídeo. Uma boa iluminação é muito importante para a qualidade do vídeo. (<http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>.)

6. Publicar o vídeo no site <http://g1.globo.com/minas-gerais/vc-no-g1-mg/enviar-noticia.html>.

## **Módulo II: O que é uma carta-denúncia?**

### **Objetivos:**

- apresentar o gênero carta-denúncia;
- ensinar os objetivos comunicativos, o tema, o destinatário, as condições de leitura previstas;
- possibilitar aos alunos o reconhecimento das características próprias do gênero como: sua função social, seu suporte, seu campo de circulação;
- destacar a estrutura do gênero carta-denúncia;
- identificar as características canônicas do gênero, quando publicado ou enviado a um veículo de comunicação formal: local e data, saudação inicial e final, uma denúncia (reclamação);

## ATIVIDADES

1. Em grupos de 4 alunos, leia a carta denúncia que seu grupo receber e responda: *(Serão distribuídas 6 cartas-denúncia diferentes, de suportes diferentes, com grau de formalidade diferente. As cartas estão no final deste módulo)*

- a) Qual é a denúncia feita?
- b) Quem fez a denúncia?
- c) Como a pessoa que escreveu a carta se identificou?
- d) Para quem foi feita a denúncia?
- e) Como o(a) autor(a) da carta se dirigiu a pessoa ou ao órgão responsável por receber a denúncia?
- f) Onde e quando foi publicada a carta-denúncia?
- g) Copie da carta, pelo menos três trechos que indiquem se o tipo de linguagem utilizada é formal ou informal.
- h) Você encontrou palavras escritas de forma errada na carta que você leu?
- i) A carta tentou convencer o remetente sobre um problema. De que forma fez isso?

2. Faça um quadro em uma cartolina com as respostas da atividade 1 e apresente para a turma.

3. Em casa, faça uma pesquisa em revistas, jornais ou na *internet* e encontre uma carta-denúncia que você considera interessante. Traga a carta para escola.

4. Leia a carta que você trouxe de casa e responda às questões da atividade 1 de acordo com ela.

5. Troque a sua carta, junto com suas respostas, com o colega do seu lado. Depois que vocês lerem as cartas e as respostas dos colegas, complete o quadro com as semelhanças ou diferenças entre as duas cartas em relação à sua forma e ao seu conteúdo.

Semelhanças	Diferenças

**6.** Para consolidar as informações encontradas pelos alunos a professora vai escrever no quadro, de acordo com o que os alunos forem falando, as semelhanças e diferenças mais encontradas pela turma nas cartas.

## CARTAS DENÚNCIAS

### I.

#### *Sobre o atraso de pagamento de salário de diversas categorias de trabalhadores na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA*

Vimos através deste documento manifestar sobre o que segue, Professores substitutos da UEMA com contratos novos (em vigência desde setembro deste ano), Professores e funcionários do Programa Darcy Ribeiro, funcionários da UEMANET, Bolsistas de Iniciação Científica da UEMA e funcionários de serviços gerais da UEMA vêm por meio deste documento informar à sociedade e denunciar às autoridades competentes que estão com seus salários em atraso há mais de três meses sem previsão de regularização.

Esta denúncia expressa o descaso com que as autoridades estaduais tratam a educação pública no Estado do Maranhão especificamente no que diz respeito à situação da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. Em virtude desta situação de flagrante desrespeito aos direitos básicos de trabalhadores da educação em diversos níveis comunicamos que estamos paralizando nossas atividades até que seja regularizada a situação salarial de todas as categorias citadas acima.

Pedimos desculpas à alunos e beneficiários dos serviços dos profissionais citados acima mas pedimos compreensão e solidariedade à situação esdrúxula à que fomos submetidos pela falta de compromisso com uma boa gestão da política de ensino superior em vigência hoje no Estado do Maranhão.

Atenciosamente,

Professores Substitutos da UEMA  
Professores do Programa Darcy Ribeiro  
Funcionários do Programa Darcy Ribeiro,  
Funcionários da UEMANET,  
Bolsistas de Iniciação Científica da UEMA  
Funcionários de serviços gerais da UEMA

São Luís 21 de novembro de 2012

Disponível em:

[http://www.viasdefato.jor.br/index2/index.php?option=com\\_content&view=article&id=355:carta-denuncia&catid=34:yootheme&Itemid=](http://www.viasdefato.jor.br/index2/index.php?option=com_content&view=article&id=355:carta-denuncia&catid=34:yootheme&Itemid=)

## II.

A Sua Excelencia o Senhor  
Juan Pablo Letelier  
Presidente da Comissao de Direitos Humanos de Parlamentares  
Da Uniao Interparlamentar

Quito, Equador, 23 de marco de 2013

Senhor Presidente,

Ratifico, formal e virtualmente, a solicitacao que lhe apresentei pessoalmente nesta data, 23/03/2013, para que a Comissao de Direitos Humanos de Parlamentares da UIP examine, com a brevidade possivel, o caso do Senador Roger Pinto Molino, da Bolívia, que, faz 293 dias esta asilado na Embaixada do Brasil em La Paz.

2. A situacao do parlamentar boliviano requer atencao prioritaria dessa Comissao porque o Governo da Bolívia nao concede salvo conduto para a saida do parlamentar do país e impos serias restricoes de acesso, inclusive de familiares e políticos, a Embaixada brasileira em La Paz.

3. O referido Senador faz oposicao ao Governo Evo Morales e fez graves denuncias contra membros do Governo boliviano, entre eles contra o General Zanabria por trafico de drogas, que, em seguida, foi capturado no Panama e encontra-se preso no Estados Unidos. Apos as denuncias, o Governo boliviano encaminhou ao Judiciario acusacoes que culminaram na instauracao de mais de vinte processos contra o parlamentar, numa clara manifestacao de perseguicao política.

4. Como o Governo tem maioria no Congresso, os parlamentares bolivianos nao tem sido abertos a entendimentos com vistas a solucao política do problema, que e uma clara violacao dos Direitos Humanos.

5. Como Senador, e um defensor do fortalecimento da Democracia na America Latina e no Brasil, e por ter sido procurado, no Senado Federal em Brasilia, por uma delegacao de parlamentares bolivianos, que pediu ajuda ao parlamento brasileiro, desde entao tenho buscado em todos os foros possiveis apoio para que possamos resolver, no meu entendimento, este caso de perseguicao política.

6. Como Membro da Uniao Interparlamentar, um organizacao que me tem transmitido seguranca e transparencia em busca da defesa dos Direitos Humanos, peço atencao especial para que possamos encontrar uma solucao para este grave problema.

Atenciosamente,



Senador Sergio Petecao  
Grupo Brasileiro da Uniao Interparlamentar  
(E-mails: [ffjesus@senado.gov.br](mailto:ffjesus@senado.gov.br); [wbernard@senado.gov.br](mailto:wbernard@senado.gov.br))  
Telefones: +55 61 3303-6707; +55 61 9676-8998)

### III.

#### Abandono...

“Ouviram do Ipiranga às margens plácidas...” Eis nosso Hino Nacional, que faz referência de forma tão digna um dos Bairros de São Paulo que fez e continua fazendo história. Desanimadamente, como morador do Bairro, deparo-me com extremo abandono de várias regiões do Ipiranga, onde a falta de dedicação, zelo e cuidados, seja de órgãos competentes ou até mesmo de associação de moradores de bairro se faz presente.

Um bairro de classe média alta onde, em regiões e ruas cujos nomes fizeram história, deparamos com o mau trato e descaso, refletidos pela imundice de moradores e de “moradores de rua” que, desafortunadamente, sem escolhas e/ou perspectivas, degradam ruas, passeios e praças, como é o caso das mediações da Rua Cisplatina, Rua Dom Lucas Obes, Rua Almirante Lobo, Rua Brigadeiro Jordão, Rua Oliveira Alves e, não muito menos, a Praça Ari da Rocha que, talvez, num passado não muito distante, já expôs aos moradores do Ipiranga alguma beleza e aconchego, com passeios e árvores, estruturas mínimas que uma praça deve proporcionar.

É assustador o número de fios elétricos furtados de várias ruas, o depósito de lixo a céu aberto das regiões expostas anteriormente, servindo como pontos de drogas, conflitos, assaltos e pontos de disseminação de doenças, tais como, dengue, leptospirose e tantas outras prejudiciais à saúde.

Não podemos nos esquecer do famoso Paulistão, vulgo “fura fila”, cujo tempo demandado para construção perdurou por mais de 10 anos, onde os canteiros da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias, após inúmeras insistências do Morador do Bairro Jayro Sant’Ana Junior, foram gentilmente atendidas por intermédio do Excelentíssimo Vereador Dissei, Ministério Público e certamente a Secretaria do Meio Ambiente.

Deveras, o empenho e trabalho em fazer as melhorias nessa região da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias foi um marco de grande valia, entretanto, sem manutenção, haja vista, os canteiros são cobertos pelo “Paulistão” e não há sistema algum de irrigação, até mesmo de meios naturais “chuva” que não consegue alcançar os gramas e flores ali utilizadas.

Mais um ano termina e continuamos nos deparando com tal situação degradante, tanto para os moradores, tanto para os catadores de lixo que, por falta de estrutura do Estado de São Paulo, não tem outra opção, a não ser continuar vivendo nos “primórdios de homens das cavernas”, destruindo o lugar que vive, sendo agressivos, consumidores de drogas, devastando praças, ruas e calçadas e, assim, condicionando aos moradores do Bairro Ipiranga a esta situação deplorável.

Aos vereadores da região, subprefeitura e ao próprio Excelentíssimo Prefeito Gilberto Kassab, em nome de todos os moradores deste bairro, fica aqui nosso apelo para soluções imediatas destes fatos que já se estendem por tanto tempo. Salvem a Praça Ari da Rocha!!!! Salvem os canteiros da Avenida do Estado e Rua das Juntas Provisórias, isolem com grades o vão do Viaduto Grande São Paulo!!! Nos moradores do Ipiranga, despedimo-nos cordialmente, na certeza que as atitudes públicas concedidas à Vossas Senhorias serão cumpridas e que, brevemente, voltaremos a ter ainda mais orgulho de nosso bairro: IPIRANGA - O BAIRRO DO GRITO.

Por: Visitante Roberto Pereira

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/351-abandono.html>

#### IV.

Qua, 20 de Novembro de 2013 12:23

#### *Vida de Crianças em Risco*

Dia 18/11/2013, por volta das 17horas, uma perua escolar com crianças a bordo, em alta velocidade, corta os veículos e passa por cima de circulares. Ao notar que eu tirava fotos do veículo, o motorista tenta colidir com o meu veículo. O motorista aparentava estado alterado de consciência (alcoholizado? drogado?) e ainda ameaça minha integridade física. Seria interessante uma publicação para alertar os pais, que confiam a segurança de seus filhos a uma empresa desse tipo.

Identificação do veículo:

- Perua Escolar placas final 80 - São Paulo

Por R.M.

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/591-vida-de-crian%C3%A7as-em-risco.html>

V.

Sáb, 15 de Setembro de 2012 12:45

*Lixo no Parque - Carta ao Administrador...*

Ao  
Sr. Rafael Quintino

Administrador do Parque da Independência

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Contudo parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

Parece-me que falta planejamento na execução de grandes eventos, pois o planejamento se estende ao antes, durante e após. Como em todo evento o responsável deve planejar a limpeza e coleta de lixo após o seu término, e não deixando a cargo dos funcionários do Parque, que são poucos, tal tarefa.

Como pode ainda existir tamanha incompetência por parte do governo, já que sempre há eventos no Parque.

Alguns tem a opinião que esses eventos não devem ser mais realizados no Parque por tal situação, mas a questão não é essa, e sim que o responsável pelos eventos seja também responsável pela limpeza e coleta de lixo imediatamente após o seu fim.

Sem mais para o momento. Por: William Mathias

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/456-lixo-no-parque-carta-ao-administrador.html>

## VI.

Ter, 29 de Maio de 2012 20:29

### *Carta Denúncia dos Moradores da Rua Agostinho Gomes*

esse e-mail vem denunciar a transgressão da duas leis sobre poluição sonora. Leis estas que se pode ver no Link da prefeitura que deixa bem claro: O órgão trabalha com base em duas leis: a da 1 hora e a do ruído. A primeira determina que, para funcionarem após à 1 hora da manhã, os bares e restaurantes devem ter isolamento acústico, estacionamento e segurança. Antes desse horário, a Lei do Ruído controla a quantidade de decibéis emitidos pelos estabelecimentos, a qualquer hora do dia ou da noite. O estabelecimento denominado Nosso Bar, localizado na Rua Agostinho Gomes, 3111, esquina com a Rua Clemente Pereira, tem transgredido essas leis. Durante a semana: O bar funciona de segunda a domingo por volta das 18hs até as 2hs da manhã. Em dia de jogo da libertadores, quarta e quinta, o mesmo é frequentado por meliantes que gritam hinos de torcida, gritam palavrões, soltam fogos de artifícios e xingam as pessoas que reclamam. Tudo isso tem sido feito depois das 22hs, horário que geralmente começam os jogos. É inaceitável, pois trabalhadores querem descansar para acordar cedo no outro dia para trabalhar. Ainda durante a semana, de sexta feira, o mesmo tem colocado música mecânica com som acima do permitido, indo além do horário permitido. O mesmo não possui isolamento acústico, segurança ou estacionamento, ou seja, está transgredindo as leis. Durante os finais de semana: O bar tem utilizado música ao vivo e mecânica acima do permitido, incomodando os moradores. O mesmo tem prejudicado o trânsito e a calçada com o volume de pessoas. Se o morador pensa que vai tirar uma soneca a tarde depois do almoço, pode esquecer, pois o bar não respeita isso e fica o da inteiro com a música com volume não permitido. Ainda no fim de semana quando chega a noite, o mesmo continua com a música em alto volume e não respeita as leis da poluição sonora. Além disso, foi constatado por moradores que frequentadores do mesmo usam drogas nas imadiações e perto das casas. Uma casa em construção foi invadida para que os mesmos pudessem usar drogas se refugiando da chuva. Ou seja, moradores antigos das ruas que são totalmente residencias, estão tendo que passar por essa situação desagradável, expondo suas famílias e seus bens para pessoas sem o mínimo de respeito, educação e procedência. Exigimos uma atitude urgente, pois como se pode ver, devemos respeitar uns aos outros, e as leis são feitas para serem cumpridas. Nenhum outro bar funciona da mesma forma em todo o bairro, basta ver os da rua Costa Aguiar. Os moradores querem deixar bem claro que não são contra a existência do bar ali, pelo contrário, sua iluminação ajuda as ruas. Mas o que queremos é que se quiser ter música, seja ao vivo ou mecânica, que seja feita dentro do bar e com isolamento acústico. E que em dias de jogos, não soltem fogos e tenham mais respeito ao gritar palavrões, por conta das famílias residentes em ambas as ruas. E se houver drogas, que seja investigado pela polícia para apurar se há venda no local. No aguardo de uma providência. Att. Moradores da Rua Agostinho Gomes e Clemente Pereira.

Disponível em: <http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/410-carta-den%C3%BAncia-dos-moradores-da-rua-agostinho-gomes.html>

## **Módulo III – Características linguístico discursivas de uma carta denúncia**

### **Objetivos:**

- estudar uma carta-denúncia reconhecendo a importância de suas partes para que o todo seja compreendido
- ensinar a reescrita de uma carta-denúncia, fazendo as adaptações necessárias como: correção da pontuação, ortografia e o uso de conectivos mais adequados;

## ATIVIDADES

### Estudo do texto

I. Leia a carta-denúncia abaixo e responda às questões propostas.

Sáb, 15 de Setembro de 2012 12:45

*Lixo no Parque - Carta ao Administrador...*

Ao  
Sr. Rafael Quintino

Administrador do Parque da Independência

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Contudo parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

Parece-me que falta planejamento na execução de grandes eventos, pois o planejamento se estende ao antes, durante e após. Como em todo evento o responsável deve planejar a limpeza e coleta de lixo após o seu término, e não deixando a cargo dos funcionários do Parque, que são poucos, tal tafera.

Como pode ainda existir tamanha incompetência por parte do governo, já que sempre há eventos no Parque.

Alguns tem a opinião que esses eventos não devem ser mais realizados no Parque por tal situação, mas a questão não é essa, e sim que o responsável pelos eventos seja também responsável pela limpeza e coleta de lixo imediatamente após o seu fim.

Sem mais para o momento. Por: William Mathias

<http://www.independenciaoumorte.com.br/denuncias/item/456-lixo-no-parque-carta-ao-administrador.html>

1. Qual é o vocativo utilizado pelo autor da carta?
2. O vocativo utilizado é formal ou informal?

**Vocativo:** é a palavra ou expressão utilizada para chamar ou se dirigir ao interlocutor ou à pessoa com quem se fala.

3. Se William Mathias, autor da carta, fosse escrever para mãe dele contando esse problema, ele escreveria com essa mesma linguagem? Como ele se dirigiria à mãe dele ao escrever o 1º e o 2º parágrafos?
4. Qual é a reclamação ou a denúncia feita pelo autor da carta?
5. A carta apresenta algumas palavras com erros de grafia. Identifique-as e faça a correção. Se necessário, consulte o dicionário.

Exemplo: Independência : **Independência**

6. A carta acima inicia-se com o seguinte parágrafo:

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

a) Você considera a expressão “Venho por meio deste” necessária para que o leitor entenda a reclamação feita?

b) Qual das opções abaixo deixaria o início da carta mais direto?

\_\_\_\_\_ Através dessa carta, informo sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

\_\_\_\_\_ É com muita indignação que informo sobre a falta de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

\_\_\_\_\_ Venho escrever esta carta sobre a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

7. Releia o 2º parágrafo e atente para as palavras destacadas:

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. **Como** aumenta significativamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. **E** este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

a) A palavra **Como** estabelece a ideia de conformidade em relação ao que foi expresso pela parte anterior do parágrafo, ou seja, confirma o fato de que grandes eventos trazem um

grande número de pessoas e também muito lixo. Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra **como** sem alterar o sentido dessa parte do texto?

\_\_\_ Então      \_\_\_ Contudo      \_\_\_ Conforme      \_\_\_ Pois

b) A palavra **E** que inicia o último período do 2º parágrafo estabelece qual relação entre as partes desse parágrafo?

\_\_\_ Explicação      \_\_\_ Oposição      \_\_\_ Condição      \_\_\_ Inclusão

c) Por qual das palavras abaixo podemos substituir a palavra **E** sem alterarmos o sentido do texto?

\_\_\_ Inclusive      \_\_\_ Por isso      \_\_\_ Logo      \_\_\_ Pois

d) Se o texto fosse escrito sem essas duas palavras ele teria o mesmo sentido? Caso sua resposta seja negativa, explique o que mudaria na compreensão do texto?

8. Leia o 3º parágrafo:

**Contudo** parece que as autoridades competentes não se dão conta desta situação, que sempre acontece do Parque.

a) A palavra “Contudo” indica uma:

\_\_\_ Conclusão      \_\_\_ Explicação      \_\_\_ Sugestão      \_\_\_ Oposição

b) A palavra “Contudo” pode ser substituída por:

\_\_\_ Todavia      \_\_\_ Porque      \_\_\_ Por isso      \_\_\_ Logo

c) Com essa afirmação do 3º parágrafo, o autor da carta deixa claro que:

\_\_\_\_\_ as autoridades competentes entendem que o parque sempre fica cheio de lixo e que esse fato é grave.

\_\_\_\_\_ as autoridades sabem que o parque fica cheio de lixo, mas não levam o fato a sério e nem fazem nada para acabar com essa situação.

9. No 4º parágrafo, o autor da carta justifica o problema da falta de limpeza do parque e dá sugestões de como solucionar esse problema do lixo no parque após grandes eventos.

a) Segundo ele, o que poderia ser feito para evitar o problema relatado?

b) Nesse parágrafo há alguns erros de ortografia, ou seja, palavras foram digitadas de forma errada. Na sua opinião, o autor da carta poderia tê-la enviado com esses erros?

c) Como você acha que o leitor da carta, no caso o Administrador do Parque da Independência, interpretaria esses erros cometidos por quem escreveu a carta?

10. A carta acima foi dividida em 6 parágrafos. No entanto, percebemos que alguns parágrafos podem ser agrupados como, por exemplo, o 1º e o 2º. Também notamos ausência de pontuação e grafia inadequada de algumas palavras. A fim de torná-lo mais formal e adequado à norma culta do português escrito, propomos a seguir a reescrita dos dois primeiros parágrafos. Observe as modificações que foram feitas em negrito e itálico.

### **Versão original**

Venho por meio deste, demonstrar minha indignação quanto a limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da Independência.

No dia 07/09 houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração a Independência do Brasil. Como aumenta significamente o fluxo de pessoas em grandes eventos consequentemente aumenta a quantidade de lixo, é obvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7,8,9 e 10/09 sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

## Versão corrigida

*É com muita indignação que informo sobre a falta* de limpeza e coleta do lixo após grandes eventos ocorridos no Parque da *Independência*. No dia *07 de setembro* houve um grande evento no Parque da Independência em comemoração à *Independência* do Brasil. Como aumenta *significativamente* o fluxo de pessoas em grandes eventos, *consequentemente*, aumenta a quantidade de lixo, *o que* é óbvio. E este lixo ficou no Parque nos dias 7, 8, 9 e *10 de setembro* sem que fosse limpo e recolhido, prejudicando a imagem para os turistas e seus frequentadores.

Agora, faça a reescrita dos demais parágrafos do texto, fazendo as correções necessárias, assim como o exemplo acima. Atente para o agrupamento dos parágrafos, para a pontuação e a grafia adequada das palavras.

## Organizando as ideias

1. De acordo com a leitura e o estudo das cartas nas atividades anteriores, complete o quadro abaixo colocando o que você aprendeu sobre o gênero carta-denúncia:

Escrevemos cartas-denúncia para fazer:	
Para quem escrevemos cartas-denúncia:	
Como identificamos o destinatário, ou seja, para quem escrevemos cartas-denúncia:	
Quem escreve cartas-denúncia:	
Como identificamos o autor de cartas-denúncia:	
Onde publicamos cartas-denúncia:	
Qual (is) tipo(s) de linguagem encontramos em cartas-denúncia:	
Em cartas-denúncia como informamos de onde (qual lugar) e quando a carta foi escrita:	

2. Quando estudamos as cartas-denúncia nas atividades anteriores percebemos que elas se organizam em parágrafos, que, normalmente, se dividem em: parágrafo inicial: assunto e a finalidade da carta, de modo objetivo e direto; parágrafos seguintes: explicação do que foi exposto, utilizando argumentos consistentes para convencer o receptor das razões de sua reclamação; parágrafo final: despedida cordial, porém reforçando a necessidade de solução para o problema exposto.

Além dos parágrafos, também vimos nas cartas que estudamos a importância dos operadores argumentativos, ou seja, das palavras ou expressões que estabelecem ligação entre as partes do texto. Como por exemplo: e, também, ainda, contudo, mas, porém, pois, porque, logo, assim que, conforme, segundo, de acordo com, ou, ora, como, assim como, ou seja, quer dizer, etc. *(veja mais exemplos na tabela no final deste módulo)*

Outro elemento importante que verificamos na organização das cartas-denúncia que lemos é a pontuação. Ela contribui para tornar mais preciso o sentido do que se deseja comunicar. Os sinais de pontuação mais empregados são: vírgula ( , ), ponto e vírgula ( ; ), ponto final ( . ), ponto de exclamação ( ! ), ponto de interrogação ( ? ), dois pontos ( : ), reticências ( ... ), aspas ( “ ” ) e travessão ( \_\_\_ ) .

Agora que você aprendeu mais sobre as cartas-denúncia já pode participar do seguinte desafio:

Em duplas, reescrevam a carta denúncia abaixo, corrigindo erros de grafia, pontuação e uso de operadores argumentativos. Vocês podem acrescentar, trocar ou retirar palavras para deixar o texto mais claro. Também é possível criar uma nova divisão para os parágrafos do texto.

Belo Horizonte, 10 de abril de 2014

A prefeitura de Belo Horizonte,

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados e pedimos que o departamento de zoonose tome alguma providencia contra a infestação de ratos. Como descobrir os ninhos e aplicar veneno. Além de transmitir doença os ratos podem causar alergia com seus pelos e seria nojento se você se deparar com um deles andando pela casa. Um dia desses encontrei um debaixo do armário foi um custo para tira-lo. Precisamos de ajuda isso é inaceitável.

Texto produzido por um aluno do 8º ano do Ensino Fundamental

## Operadores Argumentativos

Exemplos	Operadores argumentativos
José Bernardino levantou cedo e acendeu o fogareiro para ferver um café. (José C. Pozenato, <i>A cocanha</i> )	<b>Adição</b> (e, também, ainda, nem etc.)
	Somam argumentos a favor de uma mesma conclusão.
As palavras caíam-lhe trêmulas e a voz saía-lhe sumida, em parte porque ele forcejava em a abafar <b>a fim de que</b> o não ouvissem, em parte porque a comoção lhe comprimia a garganta. (Machado de Assis, <i>A mão e a luva</i> )	<b>Finalidade</b> (a fim de, a fim de que, com o intuito de, para, para que, com o objetivo de etc.)
	Indicam uma relação de finalidade.
Houve quem perguntasse: bebemos <b>porque</b> já somos loucos ou ficamos loucos <b>porque</b> bebemos? (Lima Barreto, <i>O cemitério dos vivos</i> )	<b>Causa e consequência</b> (porque, pois, visto que, já que, em virtude de, uma vez que, devido a, por motivo de, graças a, em razão de, em decorrência de, por causa de, como, por isso que etc.)
	Iniciam uma oração subordinada denotadora de causa.
O menino parou de chorar, <b>porque</b> tinha brio, mas como doía seu coração! (Rubem Braga, <i>História triste de Tuim</i> )	<b>Explicação</b> (porque, pois, já que etc.)
	Introduzem uma justificativa ou explicação relativa ao enunciado anterior.
Tentou rezar, <b>mas</b> não conseguiu nem terminar uma Ave-Maria. (José C. Pozenato, <i>A cocanha</i> )	<b>Oposição</b> (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, muito embora, apesar de, não obstante, ao contrário etc.)
	Contrapõem argumentos voltados para conclusões contrárias.
É inútil ir até a China <b>se</b> não saímos da bolha onde vivemos. (Rubem Alves, <i>Desembarcar</i> )	<b>Condição</b> (caso, se, contanto que, a não ser que, a menos que, desde que etc.)
	Indicam uma hipótese ou uma condição necessária para a realização ou não de um fato.
O pássaro só é encantado <b>quando</b> é livre. (Rubem Alves, <i>Inspiração</i> )	<b>Tempo</b> (quando, em pouco tempo, em muito tempo, logo que, assim que, antes que, depois que, sempre que etc.)
	Indicam uma circunstância de tempo.
A razão de tal sentimento é a tristeza que vejo nos padrinhos, <b>à medida que</b> se aproxima o dia 24. (Machado de Assis, <i>Memorial de Aires</i> )	<b>Proporção</b> (à medida que, à proporção que, ao passo que, tanto quanto, tanto mais etc.)
	Iniciam uma oração que se refere a um fato realizado ou para realizar-se simultaneamente a outro.

<p>Não se deliberam sentimentos; ama-se ou aborrece-se, <b>conforme</b> o coração quer. (Machado de Assis, <i>Helena</i>)</p>	<p><b>Conformidade</b> (conforme, para, segundo, de acordo com, como etc.)</p>
	<p>Exprimem uma ideia de conformidade ou acordo em relação a um fato expresso na oração principal.</p>
<p>Se o nosso amor, <b>portanto</b>, nobres damas, vos pertence, as tolices que ele gera vos pertencem também. (William Shakespeare, <i>Trabalhos de amor perdidos</i>)</p>	<p><b>Conclusão</b> (portanto, então, assim, logo, por isso, por conseguinte, pois – posposto ao verbo –, de modo que, em vista disso etc.)</p>
	<p>Introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados anteriormente.</p>
<p>Lutará para não perder o pouco que tem, <b>ou</b> lutará porque não tem nada a perder. (Rubem Braga, <i>Cristo morto</i>)</p>	<p><b>Alternância</b> (ou, ou...ou, ou então, quer...quer, seja...seja, ora...ora etc.)</p>
	<p>Introduzem argumentos alternativos, levando a conclusões opostas ou diferentes.</p>
<p>Ele ia andando distraído pela rua quando, repentinamente, o conto lhe veio pronto, <b>como</b> a bola chega às mãos do goleiro. (Rubem Alves, <i>Pensamentos-brinquedões</i>)</p>	<p><b>Comparação</b> (como, mais...[do] que, menos que, tão [tanto]...como, tão [tanto, tal]...quanto, assim como etc.)</p>
	<p>Estabelecem relações de comparação entre elementos.</p>
<p>Algum tempo hesitei se devia abrir estas memórias pelo princípio ou pelo fim, <b>isto é</b>, se poria em primeiro lugar o meu nascimento ou a minha morte. (Machado de Assis, <i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>)</p>	<p><b>Esclarecimento</b> (ou seja, quer dizer, isto é, vale dizer etc.)</p>
	<p>Introduzem um enunciado que esclarece o anterior.</p>
<p>O príncipezinho arrancou <b>também</b>, não sem um pouco de melancolia, os últimos rebentos de baobá. (Antoine de Saint-Exupéry, <i>O pequeno príncipe</i>)</p>	<p><b>Inclusão</b> (até mesmo, até, mesmo, inclusive, também etc.)</p>
	<p>Assinalam o argumento mais forte, orientando no sentido de uma determinada conclusão.</p>
<p>E na multidão de insetos, imagináveis e inimagináveis, <b>só</b> lhe interessava aquele, companheiro noturno vindo de não se sabe onde, a caminho de ignorado rumo. (Carlos Drummond de Andrade, <i>Visitante noturno</i>)</p>	<p><b>Exclusão</b> (somente, só, apenas, senão etc.)</p>
	<p>Indicam uma relação de exclusão entre duas orações.</p>

Fonte: KÖCHE; BOFF; MARINELLO. Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor. 4.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p.103-105.

## **Módulo IV – Produção de uma carta-denúncia**

### **Objetivos:**

- Resgatar o tema das futuras produções de texto dos alunos;
- Ensinar estratégias para a elaboração de textos, tais como planejamento da escrita, incorporação de *feedback* de colegas e do professor, reescrita e reflexão a respeito dos resultados obtidos.
- Orientar os alunos para que atentem à organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção previamente explicitados.

## ATIVIDADES

1. O problema que você denunciou através do vídeo produzido para o MGTV ainda não foi solucionado. Para conseguir uma solução para o problema escreva uma carta-denúncia para o órgão ou a empresa responsável pela solução do problema. Lembre-se de que você está escrevendo para uma grande empresa ou para um órgão público, locais onde circulam textos com uma linguagem formal.

2. Leia sua carta-denúncia e faça a correção dela observando a lista controle abaixo e seus conhecimentos adquiridos nas aulas anteriores:

### Lista Controle

- 1) Sua carta-denúncia apresenta local e data, saudação inicial e final?
- 2) Qual é a denúncia feita por sua carta-denúncia?
- 3) Qual é a justificativa ou o motivo apresentado para mostrar a importância de se resolver o problema denunciado?
- 4) Sua carta-denúncia apresenta uma linguagem adequada ao seu interlocutor: órgão ou empresa responsável pela solução do problema.
- 5) Sua carta-denúncia apresenta palavras adequadas para ligar as partes do texto como as orações e os parágrafos?
- 6) Faça uma revisão geral da sua carta-denúncia e procure eliminar desvios gramaticais como pontuação, frases incompletas, erros ortográficos, etc.

3. Troque a sua carta com o colega e faça a correção da carta dele enquanto ele faz a correção da sua carta. Siga as orientações da Lista Controle da atividade anterior.

4. Entregue sua carta para a professora corrigi-la.

## **Módulo V - Carta-Denúncia – Versão Final**

### **Objetivos:**

- Resgatar o que já foi trabalhado nos módulos anteriores.
- Ensinar estratégias para a reescrita da carta-denúncia.

## ATIVIDADES

### I. Antes de fazer as últimas correções na sua carta responda às questões:

#### 1. Leia o início de algumas cartas-denúncia e responda:

- a) Há local e data?
- b) O local e a data estão escritos de forma adequada ao gênero carta-denúncia?
- c) Há saudação inicial?
- d) O início do 1º parágrafo é adequado ao gênero carta-denúncia?

Bom dia eu queria fazer uma denúncia sobre a poluição que moradores, e com isso eles aproveitam e jogam lixo naquele lote e por causa disso aparece muitos bichos.

À prefeitura de neves

Sou aluno e queria fazer uma reclamação sobre o bairro Pedra Branca.

Belo Horizonte, 24 de setembro de 2014

Ao

Sr. Prefeito

Estou aqui na rua de cima da rua Esmeralda...

Belo Horizonte 25/11 de 2014

À Prefeitura de Belo horizonte

Nós moradores do Bairro Mantiqueira estamos indignados.

À Prefeitura

Belo Horizonte 24/11

Estou aqui na Av. Perimental, pois tem um problema na Região de Neves, que ele não foi resolvido....

Ribeirão das Neves, 25 de Novembro de 2014

À Prefeitura de Ribeirão das Neves

Estou aqui para tentar solucionar um problema para todos que moram em Ribeirão das Neves.

2. Observe o 1º parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:

- a) Qual é a denúncia?
- b) De onde é a denúncia?
- c) Com as informações da carta você consegue localizar o local para tentar solucionar o problema?

Nós moradores do bairro Mantiqueira, estamos indignados com a falta de responsabilidade da prefeitura, com base na rua sem asfalto. É um enorme problema para os moradores que ali passam.

Estou aqui na rua de cima da rua Esmeraldas, no bairro Mantiqueira para retratar o acúmulo de lixos e entulhos no barranco.

Venho por meio desta, para pedir que resolvam o problema do escadão no bairro Esplendor, no Mantiqueira. Já me manifestei por meio de um vídeo, mas o problema não foi solucionado

Venho por meio desta carta, mostrar minha indignação, quanto à falta de sinalização e à falta de faixas de pedestres no Bairro Mantiqueira.

3. Observe abaixo o 2º parágrafo retirado de algumas cartas-denúncia e responda:

- a) Quais as consequências do problema denunciado? É relatado algum caso que já ocorreu?

No bairro já aconteceram vários tiroteios e, com isso, várias pessoas morreram, já aconteceram, também, muitos assaltos sejam eles de veículos até aparelhos eletrônicos pessoais entre várias outras coisas como estupro, etc.

Pois há muitos acidentes com veículos e atropelamento de pessoas no local, isso se torna perigoso para as pessoas de idade avançada que não conseguem andar direito porque ficam muito tempo tentando atravessar a rua.

A prefeitura fez uma barreira para que a água não faça o barranco desmoronar, mas isso não resolverá o caso, pois chover forte a rua pode cair.

Como consta no vídeo, é um escadão que deveria ser uma rua, e a prefeitura não completou o serviço até hoje. Agora, o lugar serve de “ponto de encontro” de usuários de drogas.

Assim, os moradores são prejudicados com ratos, cachorros, insetos nos portões das suas casas, isso sem contar o mal-cheiro que predomina no lugar onde o lixo fica na rua.

4. Leia os trechos retirados do último parágrafo de algumas cartas-denúncia e responda:

- a) Está clara a necessidade de se solucionar o problema?
- b) Há saudação final?

Peço-lhes que resolvam o problema rapidamente, pois incomoda aos moradores.

Atenciosamente,

Portanto, espero que a Prefeitura resolva esses problemas e possa dar melhor qualidade de vida aos moradores.

Atenciosamente,

Eu solicito que a Bhtrans solicite o problema colocando a sinalização de trânsito necessária.

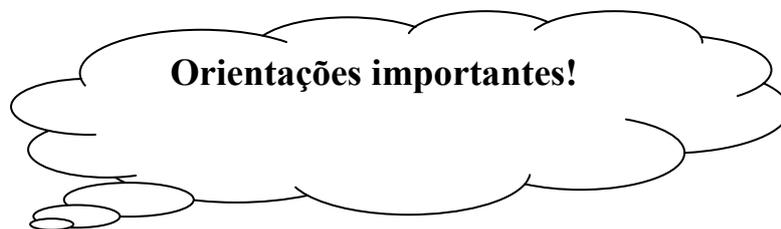
Grata,

Isso é inaceitável.

Atenciosamente,

Gostaria que os responsáveis tomassem alguma providência a respeito disso, pois com essa falta de segurança não dá para continuar.

**II. Leia com atenção as orientações a seguir e depois reescreva a versão final da sua carta-denúncia, àquela que será enviada ao órgão responsável por solucionar o problema.**



1. Leia cuidadosamente as observações feitas em sua carta. Pense sobre elas, pois certamente seu texto ficará melhor escrito se você tentar seguir as sugestões da professora.
2. Atenção! Não pode faltar em sua carta:
  - a) Local e data (Belo Horizonte, 25 de novembro de 2014)
  - b) Destinatário (À Prefeitura; À Bhtrans; À copasa, etc)
  - c) Saudação inicial e final (Prezado senhor; Senhor Prefeito; Senhor Secretário de transportes; Senhor Secretário de Saúde; etc)
  - d) 1º parágrafo: escreva de forma clara e objetiva qual é a denúncia feita. É necessário detalhar onde ela ocorreu (nome da rua, do bairro, do município, etc)
  - e) 2º parágrafo: escreva as consequências mais graves do problema relatado. Se possível dê exemplos, mostrando fatos que já ocorreram. (No dia 25 de novembro ocorreu um acidente de carro no cruzamento mal sinalizado da rua José Ilídio Teixeira com Rua Walter Rocha)
  - f) 3º parágrafo: Finalize sua carta deixando clara a necessidade de se solucionar o problema.
  - g) Lembre-se de que quem vai ler sua carta não está no local, ou está vendo o local em que ocorre o problema. Por isso, você deve explicar, com detalhes, a sua denúncia. Só assim você será ouvido!
  - h) Escreva essa última versão do seu texto à lápis.
  - i) Só depois de relê-lo e conferir se está de acordo com as dicas acima e com o que você já aprendeu sobre o gênero carta-denúncia, você deverá reescrevê-lo à caneta.



## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011, p.261-306.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português Linguagens 8º ano**. 7. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

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

KLEIMAN, Angela. B. **Preciso “ensinar” o letramento também? Não basta ensinar a ler e escrever?** São Paulo: Cefiel: IEL: UNICAMP, 2005

KÖCHE, Vanilda Salton; BOFF, Odete Maria Benetti; MARINELLO, Adiane Fogali. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 103-109.

Segunda, 24 de novembro, 2014.

À prefeitura de Belo Horizonte

Nós moradores do bairro Manduqueira, estamos indignados com o lixo excessivo na rua 10, do cima da rua esmeralda.

Moradores da região descarregam caminhão ou até mesmo a pé para jogar lixo na rua 10, de madrugada e até mesmo de dia. O odor é insuportável e atrai ratos para nossas casas, contanto que crianças pequenas brincam aqui na região.

Gostaria que tomassem providências a respeito desse problema que é o lixo em excesso na Rua 10, pois os moradores não aguentam mais!

Queremos soluções  
25111

Belo Horizonte, 1 de dezembro de 2014

~~À~~ Prefeitura de Belo Horizonte

Casa Sr. Prefeito

Nos moradores da Rua Dalke Teixeira Rocha no Bairro Mandigüeira, queremos reclamar sobre o deslizamento que houve na rua.

Já aconteceu de um carro cair lá de buraco e pessoas pisarem em fôlego e quase cair na barranca por isso só pode passar um carro por vez.

Gostaria que a prefeitura secesse no local para conserto a rua e trazer melhoria para os moradores da região.

Agradeço desde já.

Atenciosamente, Moradores do Bairro

ANEXO E – A6VRF – ruas esburacadas e sem asfalto

Belo Horizonte 04 de Dezembro de 2014.

A prefeitura de Belo Horizonte,

E eu e os moradores do bairro Landi, 1ª Sessão, estamos indignados com o problema de das ruas esburacadas e sem asfalto. Estas condições são muito perigosas, porque algumas ruas, como por exemplo as ruas 4 e 6, ficam entorno de um enorme buraco, que em seu espaço existem algumas casas.

Além do mais, há problema com excesso de lixo nas ruas, assim ocasionando a vinda de vários bichos que são perigosos para a saúde humana, além do mau cheiro incômodo.

Portanto, espero que vocês resolva esses problemas e possa dar melhor qualidade de vida aos moradores.

Atenciosamente,

R6

ANEXO F – A11VRF – acúmulo de lixos e entulhos no passeio

Belo Horizonte, 01 de dezembro de 2014

A Prefeitura,

Prezado Senhor Prefeito

Nós moradores da rua nº 10 do bairro Montiqueira, estamos indignados com o acúmulo de lixos e entulhos no passeio, além disso no terreno não há nenhuma cerca para isolar o local. Dessa forma, há perigo de crianças caírem e se machucarem, o odor também é insuportável

Já houve reclamações de outros moradores de animais peçonhentos entrando em suas casas, entre eles os ratos, podendo trazer doenças e alergia com seus pêlos.

O ponto também pode vir a ser um prato cheio para usuários de droga porque não há luz no local

R 11

Belo Horizonte, 24 de novembro de 2014.

Do sr. responsável pela BH Trans.

Estou indignada, quanto à falta de sinalização e a falta de faixas de pedestres no Bairro Antigueira entre as ruas José Felix Martins e a rua Maria Coelho.

Com o intuito de que pessoas idosas e cadeirantes demorem muito a atravessar a rua. Porque acontecem muitos acidentes, em dias chuvosos, alguns motoristas e motociclistas não param para os pedestres atravessarem, causando atropelamentos graves.

Quando que o responsável pela BH Trans vai tomar uma providência quanto a isso, Pois é inaceitável.

R13

ANEXO H – Respostas da BHTRANS e da Polícia Militar aos e-mails encaminhados com as cartas denúncia sobre alguns problemas de transporte e violência.

**bhtrans-noreply@pbh.gov.br**

**8/12/14**

Prezada Senhora Michelle Nogueira Lara Prado; Em atenção ao protocolo de nº 1517522014, esclarecemos que Av. São Francisco de Assis não foi localizada em nenhuma ferramenta disponível, como o Google Maps ou Código de Endereçamento Postal. Não há como realizar a vistoria. Para que seja possível avaliar a possibilidade de atendimento, sugerimos que seja informado o nome de vias que cruzem o endereço a que se refere sua solicitação. Atenciosamente Gerência de Atendimento ao Usuário 1930

Por favor, não responda a esta mensagem. Caso queira fazer novas considerações gentileza registrar novo protocolo no Fale Conosco do Portal [www.bhtrans.pbh.gov.br](http://www.bhtrans.pbh.gov.br)

**Polícia Militar de Minas Gerais <portalpm@pmmg.mg.gov.br>**

**17/12/14**

Prezado (a) Cidadão (ã),

Serviço destinado ao recebimento de informações dos cidadãos acerca de crimes que tenha conhecimento e possa auxiliar a Polícia para investigação. Para denunciar um crime, basta ligar gratuitamente para o número 181. A mensagem será encaminhada a uma equipe integrada da Polícia Civil, Polícia Militar e Corpo de Bombeiros e você receberá uma senha para acompanhamento da investigação. Não é necessária a identificação e a ligação é mantida em sigilo absoluto. O atendimento é gratuito e funciona 24 horas.

Diretoria de Comunicação Organizacional