



GLAUBIA MARIA MARTINS DA SILVA

**PRÁTICA DE PRODUÇÃO DA ESCRITA:
um estudo da argumentação em textos de alunos da 5ª série.**

**PORTO ALEGRE
2009**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

GLAUBIA MARIA MARTINS DA SILVA

**PRÁTICA DE PRODUÇÃO DA ESCRITA:
um estudo da argumentação em textos de alunos da 5ª série.**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Faculdade de Letras do Centro Universitário
Ritter dos Reis, como requisito parcial à
obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: prof.^a Dr. Neiva Maria Tebaldi Gomes.

**PORTO ALEGRE
2009**

Ao meu companheiro Elton pelo carinho, pela cooperação e pela compreensão nas horas de desespero e exaustão. Aos meus filhos, Elyan e Andressa, pela compreensão pelas muitas horas de ausência; e à Emilly pelo apoio e carinho, ainda que distante fisicamente. E também à minha orientadora pelas preciosas “dicas”, pela dedicação e pela paciência.

“Na linguagem unifica-se esta dualidade de homem e de cultura, de homem e de sociedade, graças à propriedade de significação de que tentamos desentranhar a natureza e o domínio”.

(BENVENISTE).

RESUMO

O propósito central desta pesquisa foi o de verificar a possibilidade de produção de textos argumentativos por alunos da 5ª série do ensino fundamental. Tendo como embasamento uma perspectiva dialógica (Bakhtin) e sócio-interacionista (Bronckart) de língua e conceitos da teoria da argumentação (Ducrot, Guimarães), buscou-se, com uma metodologia de intervenção pedagógica baseada na ferramenta sequência didática proposta por Schneuwly e Dolz, desenvolver a capacidade linguística e argumentativa do sujeito através da escrita de cartas de reivindicação. Participaram da pesquisa alunos de uma escola pública do município de São Leopoldo - RS. Foram realizadas seis oficinas com o objetivo de aprimorar habilidades de escrita pela apropriação de recursos relacionados à argumentação e pelo desenvolvimento da atenção ao destinatário do texto, entre outros aspectos. Tinha-se como hipótese inicial que a dificuldade de produção do texto argumentativo estivesse não no desenvolvimento do raciocínio lógico-argumentativo, mas na dificuldade de desenvolver estratégias linguísticas para a produção escrita. A análise dos dados mostrou que, com a intervenção realizada a partir de um trabalho desenvolvido em uma sequência de oficinas, os sujeitos não só expandiram o número de palavras escritas mas também aumentaram o número e a variedade dos operadores utilizados.

Palavras-chave: Gêneros Textuais, Produção Textual, Sequência didática, Operadores Argumentativos.

ABSTRACT

The main purpose of this research is to assess whether fifth grade elementary school students are able to produce argumentative texts. From the dialogical (Bakhtin) and social-interactionist perspective (Bronckart) of language, and the concept of argumentative operator pertaining to the argumentation theory (Ducrot, Guimarães), we aimed, through the pedagogical intervention based on the didactic sequence proposed by Schneuwly and Dolz, at the increment of the linguistic capacity of the subjects through the practice of writing complaint letters. Nine students of a public school in the city of São Leopoldo in southern Brazil participated on the research. Six workshops were conducted with the objective to improve skills such as: appropriation of the resources related to the argument, considering the addressee of the text, among others. Difficulties on the production of the argumentative texts were expected to be found not on the development of the logical-argumentative reasoning, but in the difficulty to develop linguistic strategies for the written production. Data analysis had shown that, upon the intervention, subjects had not only expanded the number of written words but also increased the number and the variety of the used operators.

Key Words: Textual Genre, Text Production, Didactic Sequence, Argumentative Operators.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Gêneros mais adequados ao ensino e à percepção da argumentação... | 23 |
| Figura 1 - Esquema de sequência didática..... | 24 |
| Figura 2 - Esquema de intervenção pedagógica..... | 35 |
| Tabela 1 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL1..... | 49 |
| Tabela 2 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL4..... | 51 |
| Tabela 3 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL11.... | 52 |
| Tabela 4 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL14.... | 53 |
| Tabela 5 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL17.... | 55 |
| Tabela 6 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL19.... | 56 |
| Tabela 7 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL20.... | 57 |
| Tabela 8 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL21.... | 58 |
| Tabela 9 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL23.... | 59 |

SUMÁRIO

| | | |
|----------|--|-----------|
| | RESUMO..... | 5 |
| | ABSTRACT..... | 6 |
| | LISTA DE ILUSTRAÇÕES..... | 7 |
| 1 | INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 | GÊNEROS TEXTUAIS NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA..... | 14 |
| 2.1 | GÊNERO DISCURSIVO OU GÊNERO TEXTUAL?..... | 15 |
| 2.2 | GÊNERO TEXTUAL: PRÁTICA DE LINGUAGEM OU OBJETO DE ENSINO?..... | 19 |
| 2.2.1 | Gênero no espaço escolar..... | 20 |
| 2.3 | SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS..... | 23 |
| 2.4 | CARTA: MAIS QUE UM GÊNERO, UM OBJETO DE ENSINO..... | 26 |
| 3 | LÍNGUA(GEM): O TEXTO EM AÇÃO..... | 28 |
| 3.1 | CONCEPÇÃO DE TEXTO..... | 29 |
| 3.2 | TEXTUALIDADE..... | 30 |
| 3.3 | OPERADORES ARGUMENTATIVOS..... | 31 |
| 4 | HISTÓRICO DE COMPOSIÇÃO DA METODOLOGIA..... | 35 |
| 4.1 | CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA..... | 35 |
| 4.2 | CAMPO DE ESTUDO..... | 37 |
| 4.3 | CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS..... | 37 |
| 4.4 | OFICINAS PEDAGÓGICAS..... | 38 |
| 4.5 | ETAPAS DAS OFICINAS..... | 38 |
| 4.6 | CONFIGURAÇÃO DO <i>CORPUS</i> | 42 |
| 5 | ANÁLISE DOS DADOS DE PESQUISA..... | 43 |
| 5.1 | O GÊNERO TEXTUAL..... | 43 |
| 5.2 | A INTENCIONALIDADE..... | 46 |
| 5.3 | A ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS TEXTOS E EXPANSÃO DA ARGUMENTAÇÃO..... | 48 |
| 5.4 | A FUNÇÃO SEMÂNTICA DOS OPERADORES..... | 60 |
| 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 72 |
| 6.1 | CONCLUSÕES A PARTIR DOS DADOS..... | 74 |
| | REFERÊNCIAS..... | 76 |
| | APÊNDICES | |
| | Apêndice A – Carta aos alunos I..... | 80 |
| | Apêndice B - Carta aos alunos II..... | 81 |

ANEXOS

| | |
|---|----|
| Anexo A – Termo de Consentimento Livre e esclarecido – Aluno..... | 82 |
| Anexo B – Carta da diretora..... | 83 |
| Anexo C – Carta do prefeito..... | 84 |
| Anexo D – Corpus..... | 85 |

1 INTRODUÇÃO

Ao observar a minha prática e a de alguns colegas, comecei a questionar-me sobre a relevância do ensino de “redação” da maneira como é ainda largamente praticado: desde as séries iniciais é pedido aos alunos que “façam uma redação sobre ...” , muitas vezes, sem maiores esclarecimentos. Talvez por isso, o texto devolvido pelos alunos nesse tipo de atividade seja, com muita frequência, um texto que mais parece colagem de falas soltas. Dessa observação, nasceu o problema de pesquisa: o que fazer para que os alunos produzam textos melhores tanto no plano do conteúdo (o que dizer), quanto no plano da forma e da expressão (como dizer)? Há algum instrumento pedagógico, alguma proposta metodológica capaz de orientar o trabalho do professor no ensino da escrita?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1998) enfatizam a importância de se considerar tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada e, naturalmente, a partir dessa proposta teórica, convoca-se a noção de gêneros textuais como um instrumento melhor que o conceito de “redação” para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos. De acordo com abordagem dos gêneros, o aluno-aprendiz precisa coordenar uma série de aspectos: o que dizer, a quem dizer, como dizer para produzir um texto que dê conta de uma determinada função comunicativa.

Conceber o ensino da escrita (produção textual) como uma das unidades de trabalho e, logo, suporte de aprendizagem do funcionamento da língua, exige um deslocamento dos eixos de ensino-aprendizagem de língua materna: de um ensino normativo, que priorizava a análise da língua escrita, para um ensino sócio-interacionista, em que as condições de uso da língua escrita (modo de produção, suporte de circulação, público alvo), são também considerados. Esse deslocamento provoca outro deslocamento: o da função-aluno¹, que escreve uma redação, para a função sujeito-autor-produtor de

¹ Função-aluno é um termo utilizado por Geraldi (2002).

textos. Nessa perspectiva, atribui-se à escola a função de ensinar as especificidades da escrita, sem negligenciar o conhecimento que o falante tem da língua e que é exercitado no dia a dia.

O ensino da língua centrado na abordagem textual sócio-interacionista, postulada por Bronckart (2003), Schneuwly e Dolz (2004), funcional de Koch (2005) e de Marcuschi (2005), e ancorado numa concepção de linguagem dialógica e interacionista, como proposta em Bakhtin (2003), propõe que o essencial é desenvolver as habilidades dos falantes do português para compreender e produzir textos orais e escritos nas mais diversas situações de interlocução. A prática oposta a essa perspectiva didática é a escrita de “redações”. Essas redações, muitas vezes, não passam de meros exercícios escolares porque se apaga o sujeito da palavra, isto é, o autor. O material produzido nas aulas de “redação”, nestas condições, serve mais comumente para avaliar a correção gramatical e ortográfica.

Pensar o ensino da escrita sob a luz teórica dos gêneros do discurso, de Mikhail Bakhtin, livra a escola, o professor e principalmente o aluno-sujeito-aprendiz do poder coercivo que o ensino da escrita, baseado na tradição dos moldes da já gasta fórmula narração, descrição e dissertação impõe.

A relevância do estudo se pauta nas altas taxas de evasão e repetência na 5ª série (série com a qual venho trabalhando sistematicamente desde 1999, seja na modalidade EJA seja no ensino regular). O domínio da escrita pode ser fator determinante da permanência ou não do aluno na escola, assim como do sucesso ou insucesso dentro do ambiente escolar e também na vida, seja aluno pré-adolescente, adolescente ou adulto trabalhador. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa ressaltam a importância do domínio pleno da linguagem como possibilidade de participação social, ressaltando que toda atividade de produção textual tem de caminhar de acordo com um objetivo, para que ela se configure como tal e não seja apenas um exercício que se encerra em si mesmo.

A pesquisa que resultou nesta sistematização foi motivada, entre outros, pelo seguinte questionamento: o problema da escrita na 5ª série² é apenas problema de metodologia do ensino da língua ou de imaturidade intelectual do aluno?

O objetivo primordial da dissertação é analisar o emprego e a função dos operadores argumentativos empregados por alunos de 5ª série em cartas de reivindicação e em cartas de amizade (nome que eles deram às cartas pessoais). Outro objetivo (este secundário em relação ao foco da pesquisa) é o de testar a aplicabilidade do Modelo de Sequência Didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004) no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

A dissertação está organizada em seis capítulos, sendo o primeiro a introdução. No segundo, apresenta-se uma discussão sobre o emprego das categorias *gênero discursivo* (Bakhtin, 2003) e *gênero textual* (Marcuschi, Koch, Bronckart). Também apresenta-se o gênero carta como objeto de ensino, segundo as teorias sócio-interacionistas de Bronckart, Schneuwly e Dolz, assim como as implicações teórico-metodológicas decorrentes dessas teorias.

No terceiro capítulo, apresenta-se uma concepção de língua(gem) que encontra suporte nas abordagens sócio-interacionista (Bronckart, 2003) e enunciativa (Bakhtin, 2003). Também discutem-se as concepções de texto e textualidade. Além disso, trata-se de operadores argumentativos, segundo Ducrot (1972) e Guimarães (2007).

No quarto capítulo, apresentam-se o histórico de composição da metodologia, a descrição dos sujeitos da pesquisa, a descrição das oficinas de produção do gênero carta metodologia utilizada para a coleta dos textos dos alunos) e também o histórico de composição e de seleção do *corpus*.

² A Lei Federal nº 11.114, alterada pela Lei Federal nº 11.214, regula o ensino fundamental de nove anos de duração, tornando obrigatória a matrícula do aluno aos seis anos de idade. O Conselho Estadual de Educação (CEE), através do Parecer nº 644/2006, regula que o ensino fundamental passa a ter duração de 9 anos, sendo 5 anos de duração para os anos iniciais, na faixa etária de 6 a 10 anos de idade, com mais 4 anos de duração para os anos finais, na faixa etária de 11 a 14 anos de idade. Esse parecer elege o ano de 2007 como ano base para que todas as crianças de seis anos sejam matriculadas no ensino fundamental de seis anos, e que até 2011 todos concluam o ensino fundamental de nove anos, e estabelece o ano de 2014 como o ano em que todas as escolas tenham o nono ano. Sendo assim, só em 2011 teremos o sexto ano. Por isso, optou-se pelo termo 5ª série.

No quinto capítulo, tendo como suporte teórico conceitos chave da Linguística Textual e da teoria da argumentação de Ducrot (1972), faz-se uma análise dos operadores argumentativos mais utilizados pelos alunos na produção das cartas, enfocando-se a importância desses operadores na construção e desenvolvimento da argumentação e da coesão interna do texto.

No sexto capítulo, fazem-se considerações finais sobre os dados da pesquisa, estabelecendo um paralelo entre as atividades de linguagem e escrita na escola e as orientações encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (PCNLP) para o ensino da escrita.

Sabe-se que a discussão e a produção científica sobre a questão dos gêneros são fecundas tanto no Brasil como em países como Suíça, França, USA. Diferentemente da produção sobre gênero voltada à sala de aula, o estudo da argumentação referente ao trabalho escolar que se desenvolve antes das séries finais do ensino fundamental é ainda muito escasso. Em 5ª série, mais especificamente, destacamos a Dissertação de Lima (2006): *Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do ensino fundamental*, na qual a autora destaca que o ensino da argumentação nas séries iniciais é possível, desde que o aluno seja estimulado e orientado.

Assim, dada as múltiplas possibilidades de aplicações e usos das teorias que sustentam este trabalho, este estudo justifica-se especialmente quando pensamos na problemática do ensino-aprendizagem de língua materna no Brasil.

2 OS GÊNEROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Na tradição Ocidental, desde a Poética de Aristóteles até o surgimento da prosa, a definição de gênero prendia-se às formas poéticas, tomando como critério o modo de representação mimética. De acordo com essa tradição temos: a) gênero lírico: poesia de primeira voz; b) gênero épico: poesia de segunda voz; c) drama: poesia em terceira voz. A classificação triádica, fundada na mimese, é a base para a Poética de Aristóteles³. Em linhas gerais, essa era a base teórica que consolidava e orientava até tempos atrás a análise de tudo que se entendia por gênero. Segundo Machado (2007), nada teria abalado o estudo da tríade dos gêneros se não houvesse surgido a prosa comunicativa, cuja origem está em reflexões de Mikhail Bakhtin. A partir dessas reflexões, surge a necessidade de outros parâmetros de análise das formas interativas dos processos produtivos de linguagem.

No escopo teórico de Mikhail Bakhtin, os gêneros discursivos passam a ser focalizados como esferas de usos da linguagem verbal ou da comunicação fundada na palavra.

A partir dos estudos de Bakhtin foi possível mudar a rota dos estudos sobre os gêneros: além das formações poéticas, Bakhtin afirma a necessidade de um exame circunstanciado não apenas da retórica mas, sobretudo, das práticas prosaicas que diferentes usos da linguagem fazem do discurso, oferecendo-o como manifestação de pluralidade. Este é o núcleo conceitual a partir do qual as formulações sobre os gêneros discursivos distanciam-se do universo teórico da teoria clássica criando um lugar para manifestações discursivas da heteroglossia, isto é, das diversas codificações não restritas à palavra (Machado, 2007, p.152).

Machado (2007) diz que Bakhtin olha o mundo pela ótica da prosa, e para dar conta desse novo olhar ele necessita de um novo campo conceitual: o da “prosaica”. Esse novo termo surge para dar conta de toda a comunicação fundada na palavra, produzida em novos contextos culturais: o da “prosificação das ralações”. Nesse sentido, os gêneros constituem-se em função das necessidades culturais mais amplas e sociais imediatas. O gênero adquire

³ Para estudo mais aprofundado sobre os gêneros desde a Antiguidade consultar NEVES, Maria Helena de Moura. Gêneros: ontem, hoje e sempre. In: GOMES, L., GOMES, N. T. 2006.

existência cultural. Os gêneros representam formas que se consolidam e que evoluem com as organizações sociais.

Para Mikhail Bakhtin a prosificação da cultura letrada pode ser considerada um processo altamente transgressor, de desestabilização de uma ordem cultural que parecia inabalada. [...]. A prosa só existe na interação. Não se constitui a partir de nenhuma estrutura formular, mas tão somente em discursos (Machado, 2007, p. 154).

Segundo esse referencial teórico, as possibilidades discursivas são tão infinitas quanto as possibilidades de uso da língua. Os gêneros criam elos entre as possibilidades de produção das linguagens e da comunicação mediada por outras linguagens, não se restringindo ao mundo verbal. Ou seja, o gênero está inserido na cultura de tal forma que se manifesta como memória criativa na qual estão depositadas tanto as grandes conquistas das civilizações, quanto as descobertas mais significativas sobre os homens e suas ações no tempo-espaço. Bazerman (2006, p. 23) afirma que “os gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames*⁴ para a ação social”. Em outras palavras, os gêneros organizam a atividade humana.

A partir de Bakhtin, é válido conceber os gêneros discursivos como formas de manifestação da cultura, utilizados com finalidade comunicativa verbal. Nesse sentido, o gênero

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

2.1 GÊNERO DISCURSIVO OU GÊNERO TEXTUAL?

Bakhtin (2003) denomina gênero do discurso cada enunciado particular e individual produzido em um campo específico da atividade humana. “Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum

⁴ Grifo do autor.

fenômeno novo (fonético, lexical, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilo” (Bakhtin, 2003, p. 268).

Os gêneros não são formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. São, ao contrário, formas disponíveis ou na memória criativa de cada usuário da língua ou no intertexto⁵, conforme teorização de Bronckart (2003) e Vilela e Koch (2001). O que aqui importa é que ambas as teorias trabalham com a noção de que o sujeito, ao se apropriar da linguagem, também se apropria das formas de materialização dos enunciados: os gêneros. Bronckart (2003) fala em formas-padrão de estruturação da língua para definir os gêneros. Vilela e Koch (2001) falam em tipos linguísticos concretos para se referirem aos gêneros textuais.

Para Bakhtin, as formas *relativamente estáveis de enunciados*⁶, elaborados nas mais diversas esferas das atividades humanas, são os gêneros do discurso. Rojo (2005) também trabalha com a denominação gêneros do discurso. Porém, a autora ressalta que há autores que preferem a expressão gêneros textuais. Ela cita autores como Koch, Marcuschi, acrescento Bronckart, dentre os que trabalham e justificam a preferência pelo sintagma gêneros textuais. Para diferenciar gênero textual de gênero discursivo, a autora enfatiza que ambas as denominações estão enraizadas no legado bakhtiniano. No entanto, “a teoria dos gêneros do discurso centra-se sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos; a teoria dos gêneros de textos, na descrição da materialidade textual”. (Rojo, 2005, p. 185).

Rojo (2005) ressalta também que nas duas teorias (a do gênero do discurso e gênero textual) recorrem a um conjunto de autores comuns. E, embora adotem vias metodológicas diversas para o tratamento dos gêneros,

⁵ Vilela e Koch (2001, p. 537) definem intertexto como um “conjunto de gêneros de texto elaborados por gerações anteriores, constituindo uma espécie de reservatório de modelos textuais”, já Bronckart (2003, p. 149) diz que o intertexto é um constructo sócio-histórico que disponibiliza formas modelos de comunicação, as quais se materializam em textos.

⁶ Embora se reconheça gasta pelo uso a definição de Bakhtin, manteve-se para ser fiel às palavras do autor. Entende-se que os gêneros são *relativamente estáveis* porque são plásticos, maleáveis, moldáveis às mudanças e às necessidades comunicativas. Nessa perspectiva, gênero é uma noção vaga que se refere à constructos internalizados pelos sujeitos e materializados nos textos que encontramos no dia a dia. São definidos pelo conteúdo temático, propriedades funcionais, estilo, composição e suporte em que são veiculados.

todos acabam por fazer descrições de *gêneros*, de enunciados ou de textos pertencentes a um determinado gênero. A autora acrescenta que os autores que adotam uma teoria de *gêneros de texto* trabalham com noções herdadas da linguística textual, estando mais preocupados com a descrição da estrutura ou da forma composicional. Já os da vertente dos *gêneros discursivos* preocupam-se em selecionar e descrever aspectos da materialidade linguística dos enunciados das quais decorrem a significação e os temas relevantes no discurso.

Já Marcuschi (2005, 2008) considera a discussão gênero do discurso ou gênero textual dispensável. Para Marcuschi é indiferente essa discussão:

Não vamos discutir aqui se é mais pertinente a expressão *gênero textual* ou a expressão *gênero do discurso*. Vamos adotar a posição de que todas essas expressões podem ser usadas intercambiavelmente, salvo naqueles momentos em que se pretende, de modo explícito e claro, algum fenômeno específico (Marcuschi, 2008, p. 154).

Como o referencial teórico que dá suporte aos estudos e trabalhos dele provém da linguística textual, é compreensível a preferência dele pela categoria *gênero textual*. Embora o autor reconheça que há os que se preocupam com essa questão terminológica, ele prefere diferenciar texto de discurso: “Texto é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. Discurso é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva” (Marcuschi, 2005, p. 24).

Bronckart (2003) lembra que a concepção bakhtiniana parece implicar uma relação de dependência quase que mecânica entre formas de atividades languageiras e os gêneros do discurso. Entretanto, o autor ressalta sua discordância em relação a essa forma de dependência e inclusive propõe um esquema de equivalência terminológica: “os gêneros do discurso, gêneros do texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos” (Bronckart, 2003, p. 143).

Os gêneros textuais, como dito anteriormente, são frutos de trabalho coletivo porque estão vinculados à vida cultural e social. Marcuschi (2005) define gêneros textuais como “entidades sócio-discursivas e formas de ação social”. Por isso mesmo, são eventos textuais altamente dinâmicos, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem.

“Caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais” (Marcuschi, 2005, p. 20).

É importante lembrar que para Bronckart (2003, p.149) os textos são

Formas comunicativas globais e “finitas” constituindo os produtos concretos das ações de linguagem, que se distribuem em gêneros (em número e fronteiras, por essência indeterminados) adaptados às necessidades das formações sócio-discursivas [...], e os tipos de discursos, formas lingüísticas, identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos (Bronckart, 2003, p.149).

Em outras palavras, os mundos discursivos dão origem aos gêneros discursivos. “Mas parece que essa acepção do termo designa a atividade de linguagem considerada em seu contexto social, antes da realização em formas textuais” (Bronckart, 2003, p.149). Ou seja, enquanto os mundos discursivos são mundos criados pela atividade de linguagem, os gêneros textuais são formas que se materializam em textos, traduzindo essa atividade. Essa perspectiva também é corroborada por Marcuschi (2005) e Azeredo (2006), pois, para eles, é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero, que necessariamente se materializa em texto(s). Concluem eles: a comunicação verbal só é possível através de um gênero textual. Esta visão sugere também a acepção de língua como atividade social, histórica e cognitiva, pois privilegia o aspecto sócio-interativo não o aspecto formal e estrutural da língua.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais Língua Portuguesa (PCNLP⁷) (1998, p. 21) lê-se: “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das interações comunicativas. [...] Os gêneros são determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura”. Nessa perspectiva, os PCNLP definem o texto como objeto de ensino da linguagem, enfatizando que não é possível o ensino da língua a partir da análise de estratos – letra/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases. Para Azeredo (2006, p. 17), “as verdadeiras unidades de comunicação entre duas ou mais pessoas não são as palavras, mas os textos”.

⁷ Doravante PCNLP.

Depois do estudo, do qual resultam essas discussões teóricas, optou-se pela denominação *gênero textual*. Vale ressaltar que essa opção deve-se ao recorte teórico-metodológico que atende aos fins propostos nesta pesquisa.

2.2 GÊNERO: PRÁTICA DE LINGUAGEM OU OBJETO DE ENSINO?

A história do homem é decididamente marcada pela criação da escrita. A própria divisão entre História e Pré-História se faz por essa marca. Ainda hoje, o modo mais simples de medir o desenvolvimento educacional de um povo é a observação de sua taxa de alfabetização. Sob muitos aspectos, ser ou não alfabetizado confere uma diferença significativa de acesso à cidadania e aos bens culturais.

A escrita acrescenta ao homem novas possibilidades cognitivas e culturais. Intelectualmente, capacita melhor as inúmeras operações do cérebro, como a contabilidade e a organização de dados. A prática científica e tecnológica só é possível por meio da escrita. Culturalmente, a escrita representa um meio mais eficiente de transmissão e acumulação de costumes e saberes. Estudamos os textos escritos na escola porque a escrita exerce papel fundamental na sociedade contemporânea.

Os gêneros textuais são instrumentos mediadores da interação humana. A instrumentalização do sujeito sobre os usos e meios de circulação dos gêneros textuais provoca novos conhecimentos e saberes, abre novas possibilidades de ação. Pode-se afirmar que a linguagem se realiza (materializa) no gênero. Este, por sua vez, é uma construção (elaboração) social. Schneuwly e Dolz (2004) consideram o gênero como um instrumento psicológico no sentido vygotskyano⁸. Ou seja, os gêneros contribuem para dar forma ao pensamento.

Quer dizer, os gêneros textuais são construídos nas práticas sociocomunicativas. Como tais, são formas particulares, que têm organização textual, funções sociais, locutor e interlocutor definido. Koch e Elias (2006)

⁸ VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

defendem a idéia que os indivíduos desenvolvem uma competência metagenérica que lhes possibilita interagir de forma conveniente nas diversas situações languageiras, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais. Segundo essas autoras, nossa competência metagenérica orienta-nos sobre o tipo de gênero diante do qual nos encontramos, considerando-se a composição, o conteúdo, o estilo, o propósito comunicacional e o suporte de veiculação. É essa competência que possibilita a produção e a compreensão de gêneros textuais.

Seguindo esse referencial teórico, temos: a linguagem que toma forma em um gênero, esse, por sua vez, se corporifica em um texto que se torna objeto de ensino. Em outras palavras, a dinamicidade e a plasticidade da linguagem transforma linguagem ↔ gênero ↔ texto ↔ ensino em um fluxo contínuo e permanente. Nesse esquema, nenhum dos elementos pré-existe ao outro. Eles são interdependentes. A aprendizagem da linguagem se dá no espaço situado entre as práticas e as atividades de linguagem. “Os gêneros textuais, por seu caráter genérico, são um termo de referência intermediário para a aprendizagem” (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 75).

2.2.1 Gênero no espaço escolar

Os autores suíços Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que a escola, de certo modo, sempre trabalhou com a noção de gênero. Entretanto, a sala de aula, ou seja, a situação escolar é um desdobramento do espaço do gênero, pois ele (o gênero) tanto serve para comunicar como se transforma em instrumento de ensino-aprendizagem. Para esses autores, o gênero é um *megainstrumento*, pois, segundo eles, serve tanto de suporte para a atividade de linguagem como de referência aos aprendizes.

Por isso, no espaço escolar, o aluno encontra-se diante do “como se”, uma vez que o gênero funda uma prática de linguagem em parte fictícia (já que a linguagem é utilizada com fins de aprendizagem) e em parte instrumental. E o instrumento, assim como o gênero, são objetos socialmente elaborados.

A partir dessas observações, Schneuwly e Dolz (2004) propõem não só uma revisão do trabalho escolar, mas também uma reavaliação do método que se utiliza para abordar o ensino da escrita. Os autores destacam a “tomada de consciência do papel central dos gêneros como objeto e instrumento de trabalho para o desenvolvimento da linguagem”. (Schneuwly e Dolz, 2004, p.80).

Tanto Schneuwly e Dolz (2004), como os PCNLP, caracterizam os gêneros segundo o arcabouço teórico do russo Mikhail Bakhtin. Segundo esse referencial teórico, pode-se resumir e caracterizar os gêneros assim:

- cada esfera de troca social elabora tipos relativamente⁹ estáveis de enunciados: os gêneros;
- três elementos os caracterizam: conteúdo temático – estilo – construção composicional;
- a escolha de um gênero se determina pela esfera de uso da linguagem, por necessidades temáticas, pelo conjunto dos participantes e pela vontade enunciativa ou intenção do locutor.

A tradição escolar diferencia gêneros a aprender dos gêneros para comunicar. Quando um gênero é inserido no espaço escolar, ele, forçosamente, sofre alteração, modificação de forma, sentido e, às vezes, de tema (assunto). Os autores suíços defendem que a escola deve colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos são (também) outros. Não se pode esquecer que o gênero trabalhado na escola “é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem” (Schneuwly e Dolz 2004, p. 81), para funcionar numa situação cujo objetivo primeiro é ensinar. Para resolver esse impasse, Schneuwly e Dolz (2004) propõem a elaboração de modelos didáticos como forma de se construir um procedimento escolar de

⁹ Segundo o arcabouço teórico de Bakhtin, os gêneros são *relativamente estáveis* porque estão sujeitos as alterações devido ao suporte utilizado para veiculação, à finalidade e ao uso que se faz deles. Em outras palavras, os gêneros são maleáveis à situação e à ação-função da linguagem.

ensino. Procedimentos que eles denominam *modelização didática* ou Sequências Didáticas¹⁰.

Sabe-se que o trabalho com os gêneros não é fácil, que exige novas e complexas formas de avaliação, porém toda introdução do gênero na escola é o resultado de uma decisão didática e, como tal, reflete-se de duas maneiras no trabalho do professor e no processo de aprendizagem do aluno: 1º) aprender a dominar o gênero possibilita melhor conhecê-lo e/ou apreciá-lo, facilitando a compreensão e a produção deste dentro ou fora da escola; 2º) desenvolve capacidades que ultrapassam o gênero em estudo.

Para definir um gênero como suporte de uma atividade de linguagem, três dimensões parecem essenciais:

1. os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
2. os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero;
3. as configurações específicas de unidade de linguagem. Traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir dessas considerações, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que é sim possível ensinar a escrever textos e a exprimir-se oralmente em situações públicas, escolares e extra-escolares. Para isso, deve-se, segundo eles, criar contextos de produção precisos, efetuar atividades de exercícios múltiplos e variados. Para tanto, esses autores propõem que se trabalhe o processo de ensino-aprendizagem da língua a partir de Sequências Didáticas.

Quanto à ação pedagógica, disponibilizar, somente e apenas, “modelos” de textos não é o bastante, é preciso encaminhar uma reflexão sobre o uso de cada um dos gêneros, sobre as unidades linguísticas caracterizadoras e mais apropriadas ao gênero em estudo, do mesmo modo que se consideram os interlocutores e o contexto em que cada gênero circula.

Nessa abordagem, texto é concebido como unidade mínima para o estudo da linguagem. É uma unidade completa de comunicação. Assim, um

¹⁰ Modelo adotado nesta pesquisa e descrito no item 2.3 deste capítulo.

livro é um texto porque é um ato de escrita completo, que não faz parte de outro texto. Um folheto distribuído na rua é um texto. Uma redação escolar também.

2.3 SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Observando a tradição didática, os autores suíços propõem um agrupamento de gêneros a ensinar na escola segundo três critérios: a) finalidade social atribuída ao ensino; b) flexibilidade em relação a que os manuais já trazem de modelização dos gêneros a aprender; c) homogeneização dos gêneros quanto à capacidade de linguagem dos alunos, observando a faixa etária/desenvolvimento cognitivo.

Quando esses autores fazem o agrupamento dos gêneros segundo os critérios descritos acima, eles propõem que, para que a sequência argumentativa seja desenvolvida com os alunos em sala de aula, deve-se trabalhar com gêneros que privilegiem a discussão de problemas sociais controversos, conforme tabela abaixo:

| Domínios sociais de comunicação | Capacidades de linguagem dominante | Exemplos de gêneros orais e escritos. |
|---|---|---|
| Discussão de problemas sociais controversos | ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomada de posição. | Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação |

Quadro 1 – Gêneros mais adequados ao ensino e à percepção da argumentação.

Fonte: Schneuwly e Dolz (2004, p. 121).¹¹

Schneuwly e Dolz (2004) desenvolvem a idéia de que o gênero deve ser uma forma de articulação entre as práticas sociais e os procedimentos

¹¹ O quadro descrito é parte do quadro apresentada pelos autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 121). Dele excluíram-se outros agrupamentos de gêneros, uma vez que fogem ao propósito deste trabalho.

escolares, particularmente no ensino da produção escrita e oral de textos. Segundo eles,

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

Para montar o *corpus* da pesquisa, foram realizadas intervenções conforme a proposta das Sequências Didáticas de Schneuwly e Dolz (2004). Segundo esses autores, as *Sequências didáticas* definem-se como:

Um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Uma sequência didática tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (Schneuwly e Dolz, 2004, p. 97).

O movimento da sequência didática vai do complexo (produção inicial) para o simples (módulo n). No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final, conforme figura abaixo.



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

Na apresentação da situação, o professor descreve detalhadamente a tarefa de expressão oral e/ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram o primeiro texto: *produção inicial*. No momento da produção inicial, os alunos revelam para si mesmos e para o professor as representações que têm do gênero em estudo. Essa etapa permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas pelos alunos e ajustar as atividades e os exercícios previstos na sequência às possibilidades e dificuldades reais da turma. Os *módulos*,

construídos por várias atividades ou exercícios, instrumentalizam o professor para trabalhar os *problemas*¹² que apareceram na primeira produção e possibilita que os alunos os superem. Assim procedem nos módulos seguintes, de modo que, a cada novo módulo, o aluno possa refletir sobre forma, estilo composicional, tema e suporte do gênero em estudo. A sequência é finalizada com a *produção final* que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática os conhecimentos adquiridos separadamente nos módulos e, com o professor, medir os progressos alcançados. Essa produção permite também que o professor realize uma avaliação somativa.

Dentre as diferentes atividades humanas, a *atividade de linguagem* funciona como uma interface entre o sujeito e o meio e responde a um motivo geral de representação do sujeito. A atividade de linguagem sempre tem sua origem nas situações de comunicação, desenvolve-se em zonas de cooperação social determinadas e, sobretudo, ela atribui às práticas sociais um papel determinante na explicação de seu funcionamento. Essa é a proposta do trabalho com gêneros. Ao se trabalhar sob a ótica dos gêneros textuais na escola, muda também a concepção de linguagem.

Há anos (talvez décadas) vem-se discutindo a verdadeiro objeto de ensino de língua portuguesa no Brasil. As críticas ao trabalho que tradicionalmente vem sendo feito têm como principal argumento os resultados desse ensino: os alunos saem da escola com dificuldade para se expressar por escrito. Segundo a maioria dos teóricos do texto, se levamos o aluno a perceber que o texto escrito difere daquele que usa na interação face a face, este acabará por construir um outro modelo de texto – o texto escrito – sendo capaz de utilizar e reconhecer, quando necessário, os recursos próprios dessa modalidade.

¹² Os problemas aqui referidos são as dificuldades ortográficas, lexicais, semântico-sintáticas que os alunos apresentaram na produção inicial.

2.4. CARTA: MAIS QUE UM GÊNERO, UM OBJETO DE ENSINO

Carta é um gênero primário que pode assumir formas diversas dependendo do assunto, do interlocutor, do contexto situacional e do estilo de cada locutor. Por manter a comunicação imediata, por possibilitar e até facilitar a responsividade¹³, o gênero carta transmite ao leitor segurança para escrever. Além de o locutor reconhecer nela o lugar comum, familiar.

Os autores Schneuwly e Dolz (2004) e Bronckart (2003), em concordância com Bakhtin, distinguem textos primários (livres) dos textos pertencentes aos gêneros secundários. Bakhtin ressalta que os gêneros primários pertencem à comunicação imediata, podendo integrar os gêneros secundários como acontece no romance, por exemplo. Schneuwly e Dolz (2004, p. 30) afirmam que os gêneros primários são o nível real com o qual o sujeito é confrontada nas múltiplas práticas de linguagem.

Embora os autores acima definam gênero primário conforme pressupostos diferentes, ambos concordam que as situações de linguagem mais imediatas produzem textos pertencentes ao gênero primário. Dessa forma, segundo esses teóricos, pode-se afirmar que os gêneros primários possibilitam o “como se” instaurar-se no espaço escolar de forma mais eficaz, instrumentalizando o aluno (sujeito) e permitindo-lhe ação eficaz em novas situações languageiras.

O gênero carta pertence ao grupo de textos primários não-livres. Ou seja, o gênero carta possui uma estrutura composicional, de certa forma, transmitida sócio-historicamente e mantida inclusive em gêneros que se originam do primeiro (o e-mail, por exemplo). Para fins metodológicos, pode-se definir como elementos básicos e invariáveis do gênero carta:

1. a data e local;
2. o uso do vocativo,

¹³ A responsividade é pressuposto da interpretação, segundo a teoria bakhtiniana. Porém, aqui se fala em responsividade ativa. Ou seja, quando se concebe responsividade ativa, pensa-se na perspectiva da resposta imediatamente materializada. Em outras palavras, o locutor escreve porque deseja (e espera) uma resposta do interlocutor.

3.o desenvolvimento da reivindicação, usando, claro, argumentos convincentes e apropriados ao interlocutor,

4. uso de uma saudação de encerramento.

São esses os elementos que norteiam a análise (quarto capítulo) do gênero carta de reivindicação, gênero selecionado para a aplicação da sequência didática de que resulta o *corpus* de pesquisa descrito no terceiro capítulo.

O gênero carta, por ser um representante da comunicação imediata, mostrou-se adequado aos propósitos desta pesquisa por três fatores: primeiro porque a pesquisadora não dispunha de muito tempo para interagir com os alunos; depois porque os sujeitos da pesquisa não conheciam a pesquisadora, o que poderia dificultar qualquer atividade com a linguagem e, por último, porque precisávamos de um gênero que fosse ao mesmo tempo apropriado aos objetivos da pesquisa (trabalhar com a argumentação) e também fizesse parte do repertório dos gêneros textuais dos alunos.

Cabe ressaltar que ao longo da história, vários gêneros de carta foram surgindo, conforme o contexto e uso social o exigiam. O gênero carta mais difundido é o tipo carta pessoal. Este tipo, no entanto, não pareceu adequado ao propósito desta pesquisa porque nesse gênero, devido ao tom intimista e confessional característicos da carta pessoal que, devido à escrita mais espontânea, confere ao estilo importância maior do que à forma do como se diz.

3. LÍNGUA(GEM)¹⁴: O TEXTO EM AÇÃO

O homem interage pela linguagem (Bakhtin, 2003). A linguagem, entendida como meio de interação entre sujeitos construídos e definidos sócio-historicamente, é processo e não um conjunto de normas abstratas. Tanto em uma conversa informal entre amigos, quanto em um relatório profissional, num romance, num poema, ela, a linguagem, sempre estará lá, presente, mediando, confrontando, revelando, simbolizando, representando, construindo quadros de referências culturais. Interpretamos a realidade pela linguagem. A linguagem possibilita a transmissão, de geração em geração, das referências culturais.

É *na* linguagem e *pela* linguagem que o sujeito constrói a representação simbólica da sua realidade. Através da linguagem o sujeito estrutura o pensamento, organiza o conhecimento, planeja e executa ações. A linguagem possibilita a consecução de determinado resultado a partir de ações e operações que constituem a atividade linguageira e que estão inseridas em um processo social. A linguagem, caracterizadora da atividade humana, é determinada pelos fatores sociais. Pode-se definir linguagem como um sistema de atividades ou de operações, cuja estrutura consiste em expressar, comunicar, informar, realizar as ações sociais.

O uso da língua é sempre uma atividade contextualizada porque a comunicação humana se realiza obedecendo a uma espécie de ritual ou contrato, no qual desempenhamos papéis e observamos certas convenções: ninguém diz qualquer coisa, de qualquer modo, a qualquer pessoa, em qualquer ocasião.

Na comunicação humana, o que vale, o que de fato importa, é o sentido que as pessoas procuram dar ao que dizem ou que atribuem ao que lhes é dito. Azeredo (2006, p. 17-18) afirma que “a verdadeira unidade de comunicação entre duas ou mais pessoas não são as palavras, mas os textos.

¹⁴ Nesta pesquisa, os termos língua e linguagem são tomadas como complementares e às vezes como sinônimos, uma vez que trataremos sempre de linguagem verbal.

Enquanto a palavra é uma unidade de significado, o texto é a unidade de sentido e de comunicação”.

3.1 CONCEPÇÃO DE TEXTO

Em razão da fluidez de limites e amplitude do campo de estudo do objeto (o texto), várias são as vertentes teóricas para se estudar esse objeto. Segundo Koch (1997), para as teorias da atividade verbal o texto resulta de um tipo específico de atividade que envolve consciência e intencionalidade do sujeito-produtor. Para Orlandi (2006), “não basta dizer que o texto é a unidade de análise, mas sim que o texto é a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua realização”.

Muitos teóricos que têm se dedicado ao estudo da recepção e produção do texto afirmam que o trabalho com o texto em sala de aula deu origem a uma gramaticalização do objeto empírico texto. Ou seja, o texto virou pretexto não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual, na crença de que “quem sabe as regras sabe proceder”.

A Linguística textual, surgida nos anos de 1960, como ressalta Koch (2007), teve inicialmente por preocupação descrever os fenômenos sintático-semânticos que ocorrem nos enunciados ou sequências de enunciados. As análises eram semelhantes às que já haviam sido estudadas no nível da frase. Ainda, segundo a autora, só a partir dos anos de 1980 é que as Teorias do Texto (no plural) ganham corpo.

Para KOCH (2006, p.22), “a produção textual é uma atividade verbal a serviço de fins sociais. É uma atividade consciente, criativa e interacional.” Sob esse aspecto, tanto a leitura quanto a produção escrita são de total relevância para a sala de aula. Porém, por que, apesar dessa indiscutível relevância, o trabalho com textos em sala de aula ainda não tem surtido o efeito desejado? Inúmeras são as possíveis respostas para essa pergunta e parece que, na maioria dos casos, tem a ver, principalmente, com o fato de que o processo de

ensino-aprendizagem da língua na escola não instrumentaliza o aluno para que ele tenha o que dizer e para que ele saiba como dizer.

Val (1993, p. 3) define texto como “uma ocorrência lingüística falada ou escrita, de qualquer extensão, dotada de unidade sociocomunicativa, semântica e formal”. Sem desconsiderar que o texto representa uma posição específica do sujeito (a de autor) que procura criar a ilusão da unidade textual, o texto é aqui concebido como uma unidade empírica de ensino-aprendizagem da língua; uma unidade com começo, meio e fim e que dá conta de uma determinada intencionalidade

3.2 TEXTUALIDADE

A partir do momento em que a Linguística Textual passou a ter como objeto de estudo não mais a palavra ou a frase isolada, mas o texto (considerado a unidade básica de manifestação da linguagem), os linguistas passaram a pesquisar o que faz de um texto um texto. Alguns autores definem a textualidade a partir de alguns fatores. Orlandi (2006) destaca três fatores: i) o formal, perceptível através dos elementos de coesão; ii) o semântico-conceitual que estabelece a coerência; iii) o pragmático – relacionado ao funcionamento do texto. Para Val (1993) a coerência é fator fundamental da textualidade. A textualidade garante ao texto características que o fazem ser percebido como texto e não como um amontoado de frases.

Por sua vez, Koch (2007), elenca sete fatores responsáveis pela textualidade: coesão, coerência, informatividade, situacionalidade, intertextualidade, intencionalidade e aceitabilidade. Apesar de esses fatores serem importantes à compreensão e definição do que seja um texto, para os objetivos propostos nesta pesquisa, são considerados apenas as categorias coesão e coerência textual relacionados ao emprego de operadores argumentativos.

3.3 OPERADORES ARGUMENTATIVOS

Faz algum tempo que o termo operadores argumentativos vem sendo utilizado por linguistas e estudiosos das teorias do discurso. Ducrot, vinculado à teoria Semântica Argumentativa, criou o termo operadores argumentativos para designar certos elementos de uma língua que têm por função indicar a força argumentativa dos enunciados. A enunciação se faz presente no enunciado através de uma série de marcas linguísticas, dentre as quais se destacam os operadores argumentativos. Os operadores argumentativos, diz Ducrot, são marcas linguísticas que revelam o sentido para o qual o enunciado aponta, ou seja, expressam a intenção argumentativa do enunciado.

A Teoria da Argumentação na Língua (TAL), que tem se ocupado de tentar compreender a argumentação a partir da própria língua, também inclui o locutor do enunciado em seus estudos, sendo, por isso, também considerada uma teoria enunciativa. O interesse em refletir sobre uma teoria que trata da argumentação deve-se ao fato de *a atividade de argumentar*, como as de narrar, dissertar, descrever, ser constitutiva da própria linguagem. É pressuposto da Semântica Argumentativa que a orientação argumentativa já se encontra na língua, ou melhor, aparece primeiramente na língua. Assim, o *sentido* é entendido como a orientação que a enunciação (do enunciado) fornece ao interlocutor para que a interpretação se processe e produza eficácia. Na proposição da TAL, Oswald Ducrot e seus colaboradores retomam a noção de "relação de um signo com outro" de Saussure, porém propõem considerar como relações semanticamente pertinentes as argumentativas, ou seja, os encadeamentos argumentativos entre um signo e outro. Para exemplificar o princípio de que a argumentação está na própria língua, os autores mostram que em um enunciado como *O hotel está próximo, portanto é fácil chegar aí*, a palavra *próximo* é que permite a conclusão *portanto é fácil chegar aí*, ou seja, *próximo* contém o sentido de *fácil acesso*. Demonstram, dessa forma, que o significado está na palavra (na língua), sendo impossível um encadeamento como *O hotel está próximo, portanto é difícil chegar aí*. A idéia central da teoria é que o sentido próprio de uma expressão está dado pelos discursos argumentativos que podem encadear-se a partir dessa

expressão. O sentido constitui-se, então, pelos encadeamentos argumentativos que uma entidade linguística evoca em uma determinada combinação, ou seja, em um determinado uso da linguagem. Assim, argumentação não se agrega ao sentido, mas constitui o sentido.

Ou seja: não se deve compreender o sentido como correspondência a uma realidade, física ou mental, mas como a orientação que certos elementos fornecem para que se obtenha certa conclusão. Significar, em um enunciado, é orientar. De modo que a língua, na medida em que contribui em primeiro lugar para determinar o sentido dos enunciados, é um dos lugares privilegiados onde se elabora a argumentação. O sentido não se constrói diretamente pela relação *linguagem/mundo*, mas pelos encadeamentos discursivos formulados, apontando para o outro (sujeito). Há, pois, uma atitude deslocada do processo de referência em direção às possibilidades de formulação discursiva, o que qualifica como discursiva a semântica argumentativa. A produção textual passa a ser, antes de mais nada, um exercício de produção de realidade(s).

A argumentação constitui um tipo de raciocínio que se realiza pela língua. Para Ducrot (1972) e outros estudiosos que ajudaram a construir a Semântica Argumentativa, a função mais importante na língua é argumentar. A argumentação está na língua, faz parte do sistema léxico-gramatical. Na proposta teórica da Semântica Argumentativa, o sentido é entendido como essencialmente argumentativo e está marcado, inscrito, na língua por meio de nomes, verbos, conjunções, advérbios e outras classes de palavras.

Certos operadores argumentativos, como algumas preposições, se caracterizam por uma ausência de significação lexical própria. Os operadores são os morfemas (conjunções, locuções adverbiais e outras locuções normalmente desconsideradas pela gramática normativa - “como foi dito”, “isto é”) que coordenam duas proposições, orientando o significado. Os operadores argumentativos articulam enunciados, atribuindo a cada um papel particular. Eles não podem ser estudados isoladamente, mas sempre sob a forma de uma estrutura semântica, pois fornecem instruções que orientam argumentativamente o discurso na direção de uma certa conclusão.

São também operadores morfemas como nomes substantivos, adjetivos, advérbios e não apenas os elementos gramaticais considerados como

conectivos. Para explicar o funcionamento dos operadores, Ducrot (1972) utiliza-se de duas noções básicas: classe argumentativa e escala argumentativa. A primeira, ele define como um conjunto de enunciados que constituem argumentos do mesmo peso para uma dada conclusão. O outro, ele define como um conjunto de enunciados que se apresentam em gradação de força crescente no sentido de uma conclusão.

Gouvêa (2006) apóia-se na tipologia argumentativa de Koch (esta autora define e exemplifica oito tipos de operadores argumentativos) para analisar uma crônica¹⁵. Segundo esses autores, os operadores argumentativos mais significativos são de oito tipos. Ei-los:

- 1) Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão: *e, também, ainda, nem, não só... mas também, tanto ... como, além de, além disso*.
- 2) Operadores que sinalizam o argumento mais forte de uma escala orientada no sentido de uma dada conclusão: *até, mesmo, inclusive* (sentido positivo), *nem mesmo muito menos* (sentido negativo).
- 3) Operadores que assinalem o argumento mais fraco de uma escala, deixando subentendida a existência de outros argumentos mais fortes: *ao menos, pelo menos, no mínimo*.
- 4) Operadores que introduzem uma conclusão relacionada a argumentos apresentados em enunciados anteriores: *portanto, logo, por conseguinte, pois, em decorrência, conseqüentemente etc*.
- 5) Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relacionada ao enunciado anterior: *porque, que, já que, pois etc*.
- 6) Operadores que contrapõem argumentos orientados para conclusões contrárias: *mas, porém, contudo, entretanto, embora, mesmo que, apesar de etc*.
- 7) Operadores que têm por função introduzir, no enunciado, conteúdos pressupostos: *já, ainda, agora etc*.
- 8) Operadores que se distribuem em escalas opostas, ou seja, um funciona numa escala orientada para a afirmação total e, outro, numa escala

¹⁵ Mesmo que o gênero textual do estudo de Gouvêa (2006) seja diferente do gênero escolhido para o trabalho com a argumentação, optou-se por manter a enumeração-definição do autor porque coincide com a de outros autores citados na bibliografia desta dissertação.

orientada para a negação total: *um pouco, pouco, quase, apenas* (só, somente).

Para BRONCKART (2003), as operações cognitivas de raciocínio são dependentes das formas de realização discursiva efetiva. O raciocínio argumentativo, por exemplo, implica a existência de uma tese a respeito de um tema em que, a partir daí, são propostos novos dados (argumentos, contra-argumentos) que se tornam a base para as inferências do interlocutor e que culminam na conclusão. “Quando o agente produtor considera que um aspecto do tema que expõe é contestável (ao seu ver e/ou ao do destinatário), tende a organizar esse objeto de discurso em uma sequência argumentativa” (Bronckart, 2003, p.234). O autor considera que a sequência argumentativa tem claramente um caráter dialógico, pois é orientada e adaptada para as características presumidas do destinatário.

Pode-se observar, então, que a argumentação é tratada sob prismas diferentes, em teorias diversas. No entanto, das orientações teóricas citadas neste trabalho, alguns aspectos são imprescindíveis para se pensar a argumentação: implicação do sujeito; interação; representações; conhecimento; desenvolvimento das operações cognitivas e, conseqüentemente, da aprendizagem.

Para Koch (2002) argumentar é ato linguístico fundamental. De acordo com essa autora a neutralidade é um mito, pois todo discurso está perpassado por ideologias e toda ação verbal pressupõe uma intenção, sendo, portanto, argumentativa. É a partir desses pressupostos que a análise (cap.5) das cartas produzidas pelos alunos é realizada.

4 HISTÓRICO DE COMPOSIÇÃO DA METODOLOGIA

4.1 CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA

No momento em que evoluem os estudos sobre ensino aprendizagem, buscam-se propostas metodológicas mais eficazes de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, especialmente da modalidade escrita desta.

A intervenção pedagógica que resultou nesta pesquisa, teve como pressuposto o modelo de sequência didática proposto por Schneuwly e Dolz (2004), conforme figura 1 (apresentada e explicada na página 24). Porém, esse esquema de sequência didática, para efeitos teóricos-metodológicos propostos nesta pesquisa, foi reelaborado e adaptado ao contexto, conforme figura 2.

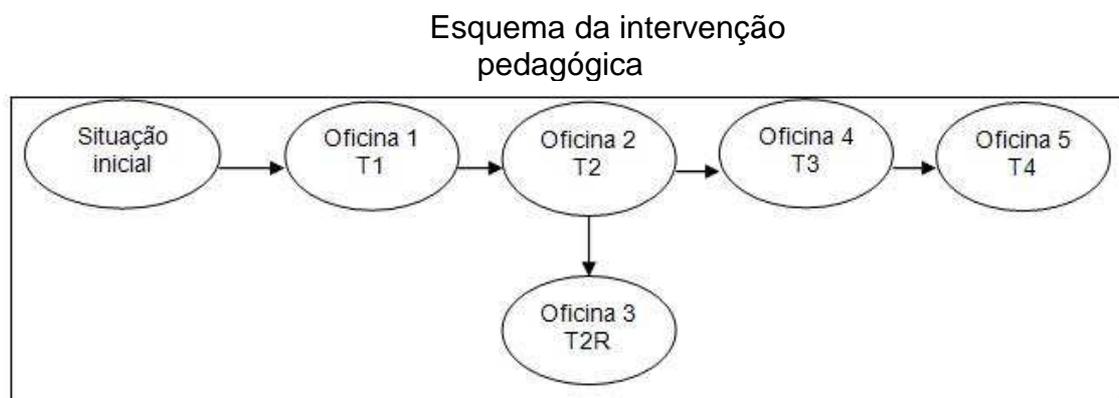


Figura 2: Esquema da intervenção pedagógica

Fonte: próprio autor.

O esquema da intervenção pedagógica partiu da apresentação da situação inicial: escrever cartas que iriam compor um livro-cartas da turma para ser exposto na Feira do Livro da escola. Nas oficinas posteriores, os alunos escreveriam cartas para interlocutores diferentes.

Assim apresentada a situação inicial, os alunos foram convidados a escrever uma carta à diretora da escola reivindicando melhorias para a escola, desde que justificassem o motivo da reivindicação. Ou seja, deveriam dizer o porquê da reivindicação. Esse foi o mote da primeira oficina: escrever uma carta de solicitação à diretora. Essa carta foi denominada de T1.

Na oficina 2 os alunos escolheram o prefeito da cidade para ser o interlocutor deles. Nesse módulo, os alunos receberam a carta-resposta da diretora¹⁶ e depois produziram o T2, carta de solicitação ao prefeito.

Na oficina 3 os alunos receberam a carta da pesquisadora¹⁷ na qual estavam destacados os conectores argumentativos. Além dos aspectos composicionais do gênero, nessa oficina também foram tema de reflexão as desinências do subjuntivo –sse e o –s intervocálico, uma contribuição direta e imediata da pesquisadora aos alunos participantes da pesquisa. Depois de alguns exercícios de fixação dos tópicos trabalhados, os alunos foram convidados a reescrever o T2. Essa reescrita foi denominada de T2R.

Na oficina 4 os alunos finalmente receberam a carta-resposta do prefeito¹⁸. Após a leitura da carta-resposta, foram convidados a escrever para um familiar solicitando a permissão para fazer algo que desejassem muito, mas que não era permitido (jogar vídeo game durante a semana, ir de “bici” à escola, por exemplo). Alguns assim fizeram, outros preferiram escrever ao melhor amigo, enquanto outros a um colega da turma mesmo. Esse texto foi denominado de T3.

Na oficina 5 os alunos receberam a carta II da pesquisadora¹⁹ agradecendo a participação e empenho de todos na pesquisa e, claro, reforçando o gênero carta naquela turma. Nesta oficina eles escreveram o T4: uma carta à professora regente da disciplina de português.

Os textos T3 e T4, devido ao locutor escolhido pelos alunos e também pelo estilo composicional de cada um deles, apresenta um caráter mais afetivo e menos argumentativo.

¹⁶ Ver anexo B.

¹⁷ Ver apêndice A.

¹⁸ Ver anexo C.

¹⁹ Ver apêndice B.

4.2 CAMPO DE ESTUDO

A intervenção pedagógica que deu suporte à pesquisa foi realizada em uma escola pública, pertencente à rede de ensino do município de São Leopoldo, localizado na região metropolitana de Porto Alegre. A instituição oferta o ensino fundamental completo (1º ano a 8ª série).

A escola foi escolhida por oferecer a modalidade de ensino necessária à pesquisa (5ª série), pela facilidade de acesso, pela disponibilidade da própria escola, e pelo conceito da escola perante a comunidade escolar, que a considera uma boa escola pública.

4.3 CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Participaram da pesquisa trinta e dois alunos de quinta série do ensino fundamental. A turma 52 foi escolhida porque a professora de Língua Portuguesa desta série, e de mais duas das cinco turmas de quinta série, considerou-a a turma mais calma para desenvolver a pesquisa, além de possuir o menor número de repetentes e multirrepetentes. Outro fator decisivo na escolha da turma alvo da pesquisa foi a disponibilidade de horários da pesquisadora.

A turma 52 possui trinta (30) alunos, sendo dezessete (17) do sexo masculino, treze (13) do sexo feminino. Cinco (5) deles possuem doze anos, sete (7) possuem mais de doze anos. Um fato que considero relevante na caracterização dos sujeitos da pesquisa é a idade dos alunos: eles têm de dez a dezesseis anos. Esse dado, por si só já revelava algo: eu estava diante de repetentes e multirrepetentes.

4.4 OFICINAS PEDAGÓGICAS

As oficinas pedagógicas aqui descritas basearam-se no trabalho de Dolz e Schneuwly (2004). Esses autores propõem que o trabalho com a língua desenvolva-se a partir da escolha de um gênero e, na sequência, seja determinado o número de módulos de acordo com as necessidades e com a disponibilidade do professor.

As etapas descritas por eles foram adaptadas ao contexto, tendo em vista os sujeitos que participaram da pesquisa e aceitação das atividades propostas. As oficinas foram realizadas em seis “encontros” de 110 minutos cada, entre 22/08 e 12/09/2008. Esses encontros foram realizados nos horários em que os alunos teriam aulas de Língua Portuguesa. Durante as oficinas, os alunos sentavam-se primeiro em semicírculo, depois em grupos dispostos como eles desejassem (duplas, trios, quartetos) para que pudessem escrever e reescrever as cartas.

4.5 ETAPAS DAS OFICINAS

As oficinas constituíram-se de três etapas básicas: primeiro era proposto o interlocutor, depois eles debatiam entre si sobre o que falar para esse interlocutor (eu os provocava dizendo “por que isso e não aquilo?” Ou “como pedir isso?”), por fim eles escreviam as cartas.

1ª Oficina

Objetivo: Escrever uma carta de reivindicação à diretora da escola.

Logo na primeira oficina, apresentei-me, expus a proposta de trabalho e o objetivo das oficinas. Os alunos ficaram tímidos, especialmente as meninas. Os gurus, aos poucos, foram soltando-se a ponto de eu precisar intervir nas brincadeiras e conversas deles.

Após a sondagem inicial, ficou combinado que o interlocutor da primeira carta seria a diretora da escola. Também ficou decidido que eles fariam uma

reivindicação à Diretora sobre os itens que julgavam precisar melhorar na escola.

Fiz questionamentos orais à turma: “se vocês tivessem a oportunidade de melhorar algo na escola, o que seria mudado?”; “aponte pontos bons dentro da escola.”; sugeriram mudanças, alternativas aos problemas propostos por vocês”.

2ª Oficina

Objetivo: Escrever uma carta de reivindicação ao prefeito da cidade.

Ao iniciar a oficina coloquei um envelope endereçado a cada um dos alunos em cima das respectivas mesas e perguntei a eles: “o que será que tem aí dentro?”. Ninguém acertou. Fizeram várias tentativas: “ah, é uma carta da Madonna”; Carta da professora Valdirene”; “carta da pesquisadora”, foram alguns dos palpites. Os alunos ficaram surpresos ao abrir o envelope e encontrar a carta com a resposta da diretora²⁰. Eles pensavam ser uma brincadeira e que eu não enviaria a carta deles à Diretora.

Dei um tempinho a eles para que lessem a carta-resposta da Diretora. Depois li com eles, fazendo pausas, comentários, destacando os aspectos formais do gênero carta e ouvindo a fala deles. A expressão de felicidade e surpresa deles era evidente. Inclusive a professora regente também ficou surpresa e pediu uma carta para ler.

Quando sugeri o segundo interlocutor: o prefeito da cidade, a reação deles foi de risada geral, no primeiro momento. Depois que questionei o motivo das risadas e argumentei defendendo a escolha do interlocutor, a resistência diminuiu.

Mesmo o interlocutor sendo o prefeito da cidade, após todas as argumentações, poucos resistiram à tarefa de escrever, mas achavam impossível mesmo o prefeito responder, “um homem tão ocupado, capaz que ele vai escrever pra alunos de escola pública”. Alguns que haviam resistido antes, ficaram animados e entusiasmados com a possibilidade de receber uma carta do prefeito da cidade.

²⁰ A diretora escreveu uma carta-resposta única, conforme Anexo B, e a pesquisadora fez cópia xerocada para cada um dos alunos.

3ª Oficina

Objetivo: Reescrever a carta ao Prefeito.

Coloquei um envelope nominal em cima de cada classe, dentro a carta I da pesquisadora. Os alunos ficaram eufóricos ao receber outra carta endereçada a eles. Perguntavam-se: “é a carta do prefeito?”. Após a leitura, descoberto o interlocutor (eu, pesquisadora) e a solicitação da reescrita, percebi a decepção deles em não ser do prefeito. Porém, após a pesquisadora explicar o porquê da não-resposta do prefeito, a maioria entendeu.

Contudo, bem poucos ainda se recusavam a reescrever as cartas: eles argumentavam não saber escrever de novo porque “ele (prefeito) não vai responder mesmo”. Ou diziam “não sei escrever mesmo” ou ainda, “ele (prefeito) não vai responder mesmo, não sei pra quê caprichar”.

Antes da reescrita, porém, fiz atividades ortográficas enfatizando a desinência verbal de subjuntivo (–sse), o valor sonoro da letra –s intervocálica. Também aproveitei a resposta dada a eles, conforme anexo A, para reforçar as características estruturais do gênero carta: data, vocativo, parágrafos, saudação final.

4ª Oficina

Objetivo: Escrever uma carta a um familiar, justificando o porquê daquela carta.

Quando disse a eles que havia uma surpresa eles já sabiam que era a carta-resposta do prefeito. Porém, alguns, pouquíssimos, duvidaram que o prefeito houvesse escrito para eles. Mas ao lerem a carta, ficaram convencidos da autoria. Percebi que muitos guardaram aquela carta como se fosse um presente especial. Muitos, inclusive, disseram que iam ler para a mãe deles, outros fizeram manifestações como: “não sei por que minha mãe não vota nele, ele é tão bom!”. Outros questionaram por que o prefeito não escreveu à mão como eles. Expliquei que eu havia contatado à assessoria do prefeito por e-mail. Expliquei o gênero e-mail, pois alguns não sabiam, mas parece que não fui convincente. Esperavam a carta do prefeito escrita à mão e pronto!

No momento de efetivar a proposta de escrever para um familiar, dois alunos recusaram-se terminantemente a escrever. Passei todo o tempo argumentando com eles, mas nada adiantou. A professora regente disse-me que eles eram assim mesmo, um dia fazem as atividades propostas, no outro

não. Mas, o positivo da situação foi que todos leram para o colega sua carta. Surgiu até uma declaração de amor. Ah, foi a maior animação.

5ª Oficina

Objetivo: Escrever uma carta à professora de Língua Portuguesa deles.

Como imaginei, ao iniciar a oficina do dia, ouvi reclamações do tipo “ah, carta de novo”, ou “lá vem ela com as cartas”. Mas, para minha alegria essas foram reclamações isoladas. Consultei a turma e a maioria desejava continuar escrevendo cartas.

Assim, deixei que os alunos escolhessem o interlocutor (destinatário para eles). Depois de várias sugestões, escolheram a professora de Língua portuguesa como interlocutor. Eles desejavam ou “agradecer à professora pelos ensinamentos” ou “mostrar pra ela que agora sei escrever”.

6ª Oficina

Objetivo: Encerramento e autoavaliação.

Para encerrar as oficinas de forma mais descontraída, escrevi uma carta²¹ na qual, além de apresentar características pessoais de cada um dos alunos, eu também aproveitei para fazer sugestões para cada aluno. Ah, a leitura da carta foi riso geral. Eles acharam engraçadíssimo a professora escrever daquele jeito! “Viu como ela sabe da gente” ou “quem mandou não fazer as cartas, ela nem falou de ti”. Esses eram os comentários após a leitura e releitura da carta.

Neste dia, havia combinado com eles de apenas fazer os agradecimentos gerais, mas a professora de português deles surpreendeu-me com a solicitação dela: eles escreveriam cartas para mim. Todos escreveram à pesquisadora para mostrar que sabiam redigir uma carta. Fiquei tão comovida... Quase continuei as oficinas.

O encerramento das oficinas foi farra geral: leitura das cartas feitas para mim pelos que desejavam, escrita e leitura de cartas para a professora deles, cartas aos amigos, familiares, entrega de mimos... E o gênero carta ia consolidando-se naquela turminha!

²¹ Apêndice B.

4.6 CONFIGURAÇÃO DO *CORPUS*

A turma alvo da pesquisa era composta de trinta e dois (32) alunos. Os alunos foram identificados pela sigla AL seguida por um número ordinal crescente (do 1 ao 29²²). Porém, eles faltavam muito. Em média se tinha vinte e dois (22) alunos em sala. Diante desta dificuldade, precisou-se definir um critério para a montagem do corpus. Por uma questão metodológica, selecionou-se os textos de alunos que participaram das seis (6) oficinas.

O *corpus* da pesquisa é constituído de quarenta e cinco (45) textos, escritos por nove (9) alunos em cinco (5) oficinas diferentes. Esses alunos foram assim identificados: AL1, AL4, AL11, AL14, AL17, AL19, AL20, AL21, AL23.

²² Dois alunos desta turma evadiram-se durante o período da pesquisa. Conversei com a professora regente e ela disse-me que esses alunos já haviam apresentado problemas de frequência em anos anteriores (por isso tinham reprovado) e também no início do ano.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 O GÊNERO TEXTUAL

A análise dos dados será feita a partir de quatro critérios: gênero textual, intencionalidade, organização interna dos textos e expansão da argumentação, função semântica dos argumentadores.

Neste momento, os textos serão avaliados quanto às características formais do gênero carta descritos no capítulo 2, p.26-27. Como características formais desse gênero têm-se vocativo, registro da data e local, desenvolvimento do assunto e saudação de encerramento.

Dos nove (9) alunos que compõem o *corpus*, cinco (5) alunos (AL4, AL14, AL17, AL19 e AL21) escreveram o T1 em forma de itens. Do T2 em diante, todos organizaram seus textos em parágrafos.

AL4 T1

Querida diretora estou mandando está carta de Reivindicação da turma 52

- ✓ Usar a piscina no verão porque?
- Os alunos estão com calor
- Porque a turma 52 nunca utilizou a piscina
- Para não acontecer como no final do ano passado.
- Porque a piscina esta de enfeite. e
- ✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir no banheiro nas aulas dela.

Obrigado pela atenção diretora Andréia.

P.

AL4 T2

Dia 22 de Agosto de 2008

Querido Prefeito

gostaríamos que arumace nossa cidade um pouco.

gostaria que tivece mais policiamento nas ruas por que tem muitos que robão as pessoas também gostaria que colocace asfalto nas ruas. obrigado pela atenção

P. J.

AL17 T1

Diretora

Diretora eu estou escrevendo está carta com reivindicacão para a escola fica milho que está obrigado pela atenção.

- ✓ Respeitar o cronograma de uso da quadra por quê?
- ✓ evitar brigas.

- ✓ Usar a piscina no verão. Por que?
- ✓ - os alunos estão com calor
- porque a turma 52 nunca utilizam a piscina.
- para não acontecer como no final do ano passado.
 - ✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela? Porquê? Nós quase se mixamos nas causa.
 - ✓ ter um horário para ir à biblioteca marcar trabalho. Por quê? As professoras não deixa.

Assinado: C. S. F.

AL17 T2

São Leopoldo dia 22/08/08

Senhor Prefeito nós alunos da escola Castro Alves estamos mandando está carta para melhorar e cidade de São Leopoldo.

Senhor Prefeito nos queria tevese um posto de policea na Vila Maria por que tem muitos ladram aqui e aconte muito asauto.

Assinado: C. S. F. da escola Castro Alves da turma 52.

Mas, três (3) alunos demonstraram melhor domínio dessas características já na primeira escrita. Dois (2) deles apresentam quase domínio das características formais: faltava o registro da data e local:

AL19 T1

Querida diretora!!

Como você está?

Eu gostaria que a turma 52 utilizasse mais a piscinas.

Por que nunca usamos!

E também respeitasse o cronograma de uso da quadra.

Gostaria também que revisse musica na nossa Educação física e recreio.

Por que fica tudo em silêncio, e porque queremos escutar.

Obrigado pela atenção!!!

Beijos

De quem te adora.

Nome: G

T: 52.

AL 23 T1

Oi, diretora!

Estou escrevendo está carta porque tenho alguma reivindicações que nos da turma 52 fizemos, elas são:

Usar a piscina no verão ou dias quentes. Queremos usar porque a Tuma 52 não usou ela ainda. Gostaria de aproveitar a oportunidade e pedir que elaborasse um cronograma de horários para que Possamos marcar os trabalhos que à nós são solicitados. Gostaria de pedir que fosse um dia ou alguns minutos para os meninos e outros, para as meninas no uso da piscina.

Obrigado por ler minha carta.

T. S. L.

Na carta do aluno AL1 além de faltar o registro da data e local, também faltava a saudação de encerramento, conforme segue o exemplo:

AL1 T1

Reivindicação da turma 52
Diretora

Eu queria que a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela.
E eu gostaria que as crianças i adolescentes parasse de brigar no recreio e nas saídas.

ASS: A. C. M.

Nesta carta, o assunto vem em destaque, antes inclusive do vocativo. Essa forma de registro foi única dentre todas as cartas que compõem o *corpus*.

Na carta dos alunos AL19 e AL23, embora ainda faltem os itens enumerados acima, o vocativo é demasiadamente familiar: “oi, diretora!” e “querida diretora”, respectivamente. Essa afetividade em relação à diretora aparece em mais duas cartas:

AL11 T1

Querida Diretora venho lhe dizer que quero lhe enviar algumas reivindicações

AL4 T1

Querida diretora estou mandando está carta de Reivindicação da turma 52

Essa familiaridade demonstrada através do uso de vocativo afetivo se dá, provavelmente, porque a diretora é alguém próximo a eles e também porque ela participa ativamente da vida escolar deles, tanto que os conhece pelo nome e sobrenome. Mas quando o interlocutor é alguém fora do convívio escolar, mais distante e mais formal (o prefeito da cidade) apenas um aluno continua usado vocativo afetivo:

AL4 T2

Dia 22 de Agosto de 2008

Querido Prefeito

gostaríamos que arumace nossa cidade um pouco.

Porém esse aluno, já na reescrita da carta, apresentou vocativo adequado ao interlocutor:

AL4 T2R

Dia 29 de agosto de 2008
Senhor Prefeito

Gostaríamos que arrumasse nossa cidade um pouco.

Os demais alunos ou se utilizam do nome próprio do prefeito *Ari Vanazzi* (1 aluno) ou da expressão *Prefeito Ari Vanazzi* (2 alunos). Outros porém preferem usar a expressão formal *Sr. Prefeito* (5 alunos). Quando Marcuschi (2006) afirma que os gêneros limitam nossa ação na escrita, ele está se referindo à limitação imposta pela combinação de locutor, interlocutor e situação conversacional. Esses elementos já pré-definem quais os elementos textuais são mais adequados àquela situação de comunicação. Em outras palavras, “os gêneros têm uma identidade e eles são entidades poderosas que na produção textual nos condicionam a escolhas que não podem ser totalmente livres nem aleatórias, seja sob o ponto de vista do léxico, grau de formalidade ou natureza dos temas”(Marcuschi, 2006, p 25).

5.2 A INTENCIONALIDADE

A segunda categoria de análise será a intencionalidade dos locutores. Entende-se intencionalidade como a capacidade que o locutor possui de, através da língua, adequar o seu discurso à situação de linguagem. Por exemplo, no caso desta pesquisa que envolve o gênero carta, esperava-se que o aluno percebesse qual a forma pronominal mais adequada para dirigir-se ao seu interlocutor.

Os dados da pesquisa sugerem que os alunos conseguem fazer solicitações e justificá-las, pois os sujeitos da pesquisa conseguem fazer a adequação interlocutor↔léxico↔argumentação, conforme os exemplos abaixo:

AL4 T4

Dia 26 São Leopoldo de 2008
Querida Valdirene.

Você é bem legal você e uma professora muito boa eu gosto de você como eu adoro você.

TIDOU UMA ROSA CHEIA DE ESPINHO MAIS TIAMO COM AMOR E CARINHO
A LUA R PARA ILUMINAR ATODOS MAIS BRILHA ESPECIALMENTE PARA VOCÊ
SEMPRE A SEMPRE B SEMPRE AMIGA DE VOCÊ.

AL11 T4

São Leopoldo 26 de setembro de 2008

Querida professora: Valdirene

Gosto muito de te ver toda semana claro como sempre não gosto escrever muito acho que você já notou.

Quando tiver triste olhe para o céu e a estrela que mais brilhar será eu esperando por um SORRISO seu BJOS

Espero que você tenha gostado desta carta

com carinho :R.

AL1 T3

!Gaby!

São Leopoldo dia 12 de 2008

Eu gosto muito de você (como amiga), por que nós estudamos juntas des do Castro Integrado.

Se um dia passei
por você e não sorri
é porque nesse dia
foi o dia que mais
precisei dum sorriso
seu!

Sorriso de uma amiga!

AL19 T3

!Pamela!

São Leopoldo, 12 de setembro de 2008.

Pa!

Você tem que saber que eu sempre vou gostar de você, nos podemos brigar mas eu nunca vou deixar de gostar de você.

Te mando exi
uxinho pa você
mimi pa você
dá calinho pa você ama
mudei di idéia
agola to com
xuime de
uxinho!

Paciencioza
Amiga
Maravilhosa
Estudiosa
Legal
bonitA

Sempre A
Sempre B
Sempre amiga
de você!

Nunca vou te esquecer pois é difícil esquecer quem você gosta muito!!

Conforme os exemplos demonstram, quando o interlocutor é alguém do convívio social deles (os colegas de turma ou a professora regente), eles escolhem formas linguísticas mais afetivas para preencher o espaço do vocativo (“querida professora”, reduções de nomes próprios “Gaby”, “Pa”, por exemplo), bem mais apropriadas ao gênero carta de “amigo”²³. Esse manejo das escolhas lexicais-interlocutor para preencher o vocativo já é indicativo de que a intencionalidade ao escrever de-para-como-porque foi assimilada. Outra evidência dessa apropriação é que, apesar de utilizarem estruturas padrão do gênero carta, os alunos recorrem a versinhos para expressarem seus sentimentos. Essas escolhas evidenciam a passionalidade: “gosto muito de você”, “nunca vou te esquecer”, “você é bem legal”, expressões comuns às cartas pessoais. “Quando ensinamos a operar um gênero, ensinamos um modo de atuação sócio-discursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual” (Marcuschi, 2006, p. 25).

5.3 A ORGANIZAÇÃO INTERNA DOS TEXTOS E EXPANSÃO DA ARGUMENTAÇÃO

Neste item faremos o levantamento do número de operadores argumentativos e de palavras que compõem cada uma das cartas. Segundo os autores Schneuwly e Dolz (2004), o aumento no número de palavras escritas e variação média dos operadores argumentativos²⁴ já são indicadores da expansão da argumentação. A análise do valor semântico dos operadores será feita no próximo item.

O aumento do número de operadores argumentativos acompanha o aumento do número de palavras, conforme pode ser observado nas tabelas a seguir, numeradas em ordem crescente de 1 a 9, e em conformidade com a identificação dada aos alunos na metodologia.

²³ A denominação do gênero carta “de amigo” foi dada pelos alunos.

²⁴ Os autores suíços usam a expressão organizadores textuais. Sabe-se que organizadores e operadores textuais são categorias de natureza diferente. Porém, como descrito na seção 3.3, p. 31-34, nesta pesquisa amplia-se o conceito de organizador textual para operador textual porque entende-se que ao mesmo tempo que as palavras organizam o texto, elas também operam sentidos.

Os dados da pesquisa também demonstram que a produção das cartas a partir da intervenção pedagógica influencia claramente na quantidade e qualidade dos operadores argumentativos. No T2 e T4, respectivamente, como os alunos receberam as cartas I e II da pesquisadora com os operadores textuais em destaque e houve o trabalho sistêmico de explicitação dos significados que eles operavam naquele contexto, os alunos passaram a se apropriar desses elementos na construção de seus textos.

Vejamos, então, aluno por aluno, como se deu o desenvolvimento da expansão da argumentação/número de palavras.

TABELA 1 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL1.

| AL1 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 1 | 40 |
| T2 | 4 | 57 |
| T2R | 4 | 60 |
| T3 | 1 | 49 |
| T4 | 4 | 92 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

A partir da análise dos dados da tabela 1, percebe-se que o aluno AL1 aumenta significativamente o número de palavras escritas da primeira para a última carta, e o número de operadores acompanha esse aumento.

AL1 T1

Revendicação da turma 52
Diretora

Eu queria que a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela.
E eu gostaria que as crianças e adolescentes parassem de brigar no recreio e nas saídas.

ASS: A. C. M.

AL1 T4

São Leopoldo, 26 de setembro
de 2008!

Querida professora!

Gostei muito de você **como** minha professora.

Adorei te conhecer.

Você é legal, **mais** as vezes é muito braba.

Sora uma coisa que eu não gosto de você, é quando fica muito braba e enche o quadro de coisas quando os meninos ficam incomodando.

Você é **uma das** professoras que passa as coisas no quadro e explica bem explicadinho, tem muita paciência.

Sora eu espero que você não me de uma nota ruim no boletim.

Um abraço de sua aluna.

A. C. M.

Mas na quarta carta (o T3), o número de palavras é desproporcional ao número de operadores. No entanto, se descontarmos o número de palavras dos versos que o aluno faz uso para exemplificar seu afeto pela amiga, o número de palavras escritas cai para vinte e sete (27). Mantendo-se assim, a proporção número de palavras/número de operadores.

AL1 T3

!Gaby!

São Leopoldo dia 12 de 2008

Eu gosto muito de você (como amiga), **por que** nós estudamos juntas des do Castro Integrado.

Se um dia passei

por você e não sorri

é porque nesse dia

foi o dia que mais

precisei dum sorriso

seu!

Sorriso de uma amiga!

O aluno AL4 (tabela 2) também demonstrou crescente apropriação dos operadores argumentativos, havendo decréscimo na última carta tanto do número de palavras quanto de operadores.

Provavelmente, esse fato decorra do uso de versos para falar do sentimento do aluno à professora. Pois, se descontarmos as palavras dos versos, o número de palavras escritas cai para vinte e oito (28). Se analisarmos o plano da expressão, a carta fica na demonstração de afetividade, sem justificar porque a professora é especial para ele.

TABELA 2 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL4.

| AL4 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 4 | 71 |
| T2 | 2 | 42 |
| T2R | 3 | 46 |
| T3 | 5 | 71 |
| T4 | 1 | 59 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

AL4 T4

Dia 26 São Leopoldo de 2008

Querida Valdirene.

Você é bem legal você e uma professora muito boa eu gosto de você como eu adoro você.

TIDOU UMA ROSA CHEIA DE ESPINHO MAIS TIAMO COM AMOR E CARINHO
A LUAR PARA ILUMINAR ATODOS MAIS BRILHA ESPECIALMENTE PARA VOCÊ
SEMPRE A SEMPRE B SEMPRE AMIGA DE VOCÊ.

Beijos

P.

O número de palavras escritas pelo aluno AL11 (tabela 3) manteve-se crescente até o T2R. Porém, No T3 há queda significativa do número de palavras escritas e de operadores utilizados, voltando a crescer no T4. Provavelmente a escolha da mãe como interlocutor explique esse dado. Pois, em conversa informal com esse aluno durante as oficinas, ele relatou que “gosto mais do pai, a mãe briga muito”. Talvez a justificativa pela escolha da mãe como interlocutor seja o desejo de se relacionar melhor com ela, mesmo tendo um relacionamento conturbado.

TABELA 3 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL11.

| AL11 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 2 | 27 |
| T2 | 1 | 30 |
| T2R | 3 | 50 |
| T3 | 1 | 23 |
| T4 | 1 | 60 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

AL11 T3

12 de setembro de 2008

Mãe quero pedir para sair todo dia por favor me deixe eu prometo estudar todo fim de semana.

De R.

Para: Mãe

E no T4, mesmo que haja um número maior de palavras escritas (57), o aluno recorre a versinhos para reforçar seus sentimentos em relação à professora de português deles. Então, descontando-se o número de palavras dos versos, temos vinte e oito (28) palavras. Mantendo-se, assim, a proporção número de palavras/número de operadores.

AL4 T4

Dia 26 São Leopoldo de 2008

Querida Valdirene.

Você é bem legal você e uma professora muito boa eu gosto de você como eu adoro você.

TIDOU UMA ROSA CHEIA DE ESPINHO **MAIS** TIAMO COM AMOR **E** CARINHO
A LUA R PARA ILUMINAR ATODOS **MAIS** BRILHA ESPECIALMENTE PARA VOCÊ
SEMPRE A SEMPRE B SEMPRE AMIGA DE VOCÊ.

Beijos

P.

TABELA 4 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL14.

| AL14 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 3 | 73 |
| T2 | 3 | 52 |
| T2R | 3 | 55 |
| T3 | 4 | 91 |
| T4 | 5 | 85 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

A análise da relação número de palavras/número de operadores que esse aluno utiliza sugere que, após trabalho sistemático com os operadores, houve apropriação não só de maior número de operadores escritos por carta, como também se utiliza de sintagmas responsáveis pela progressão textual (**uma delas, principalmente e que**). No T2 temos **uma delas, principalmente e que**, no T2R repetem-se os dois primeiros e usa mais o **e** em substituição do **que**.

AL14 T2

Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade **uma delas** é que botassem asfalto nas ruas, que de uma melhorada no parque do Trabalhador, **que** tenha policiais nas ruas **principalmente** a noite, que assim nós teríamos uma cidade melhor.

AL14 T2R

Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade **uma delas** é que botassem asfalto nas ruas, que de uma melhorada no parque do Trabalhador, que tenha policiais nas ruas **principalmente** a noite. **E** assim nós teríamos uma cidade melhor.

No T3 ele usa operadores ainda não utilizados por ele como o **ou para, e... também**

Eu estou te mandando esta carta **porque** na minha escola tínhamos que mandar cartas para pedir algo **ou para** agradecer. [...] [...] Vou te mandar um E-MAIL logo, logo **e** vou mandar **também** uma mensagem que minha professora de português nos passou.

Aqui cabe um esclarecimento: na passagem acima analisada, os termos em destaque são também elementos de coesão. Como dito no item 3.3, páginas 31-34, os conectivos unem as partes do texto operando sentidos.

No T4 usa um **mas** interfrasal.

Professora Valdirene você é muito legal eu gosto muito de ser sua aluna. **Mas** você deveria ser mais brava com os que encomodam[...]

Usa também o **se** e o **pois** pela primeira vez. Além de usar um **mas** (escrito mais) com valor de oposição.

Ex: **Se** você só fala que vai chamar a Cris e não chama eles vão te encomodar sempre **pois** eles não vão ter medo de você.

[...]

Mais isso é apenas uma pequena coisa que não vai fazer mal se não acontecer.

Esse aluno, ao contrário do aluno anterior, quando o interlocutor é um familiar querido (tia²⁵) há acréscimo significativo tanto do número de operadores (5) quanto do número de palavras (91).

AL14 T3

São Leopoldo 12 de setembro de 2008

Olá tia

Tudo bem com você **e** com o Gustavo, comigo está!!!

Continue mandando aqueles E-MAIL são lindos. Adorei naquele que fala para sorrir que no final tem um sapo sorrindo.

Eu estou te mandando esta carta **porque** na minha escola tínhamos que mandar cartas **para** pedir algo **ou para** agradecer.

Eu te agradeço por ser uma tia tão legal. Continue assim!!!

Vou te mandar um E-MAIL logo, logo **e** vou mandar **também** uma mensagem que minha professora de português nos passou.

C T.

Os dados da tabela 5 (AL17) mostram flutuação quanto ao número de operadores/palavras escritas. O envolvimento desse aluno com as atividades propostas durante as oficinas foi sempre variável. Esse dado deve explicar o decréscimo, acréscimo, decréscimo de palavras escritas. Outro fator que também parece influenciar na quantidade de palavras escritas é o percurso

²⁵ O aluno AL14 é órfão de mãe e desconhece o pai. A avó materna é a cuidadora, "minha avó é muito velha, não quero escrever pra ela sora". A tia para esse aluno é muito especial porque é ela que o leva aos passeios.

escrita em forma de item → organização do texto em parágrafos porque os alunos (AL4, AL14, L21) que fizeram o mesmo percurso também apresentaram acentuado decréscimo no número de palavras escritas, conforme as tabelas 2, 4 e 8.

TABELA 5 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL17.

| AL17 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 1 | 108 |
| T2 | 2 | 56 |
| T2R | 3 | 57 |
| T3 | 3 | 60 |
| T4 | 2 | 53 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

O aluno AL17 escreveu o primeiro texto, o T1, em forma de itens enumerando as idéias surgidas durante a conversa antes da produção das cartas.

AL17 T1

Diretora eu estou escrevendo está carta com reivindicação para a escola fica milho que está obrigado pela atenção.

- ✓ Respeitar o cronograma de uso da quadra por quê?
- ✓ evitar brigas.
- ✓ Usar a piscina no verão. Por que?
- ✓ - os alunos estão com calor
- porque a turma 52 nunca utilizam a piscina.
- para não acontecer como no final do ano passado.
 - ✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela? Porquê? Nós quase se mixamos nas causa.
 - ✓ ter um horário para ir à biblioteca marcar trabalho. Por quê? As professoras não deixa.

Do T2 em diante, esse aluno parece que já havia se apropriado da estrutura formal da escrita, da estrutura composicional do gênero, conforme analisado no item 5.1, página 43. Outro dado interessante é que esse aluno estava na 5ª série pela terceira vez e ainda apresentava muita dificuldade em

expressar-se na escrita. Com as oficinas, ele ganhou confiança em si para expressar-se de forma mais apropriada ao interlocutor.

AL17 T3

Para minha melhor amiga.

Evelyn você é a melhor amiga que eu já tive, você é pequena mas tem um coração grande do tamanho de mundo.

Você é bondosa, quando peço alguma coisa emprestada você enpesta e é por isso que você tem bastante amigas e amigos.

Um grande abraço para você.

Os dados da tabela 6 sugerem que o aluno AL19 possui repertório de operadores significativo (4, no T1, e 3, no T2). Pois se compararmos os dados da produção escrita desse aluno com o aluno AL17 (tabela 5), percebe-se que o aluno AL19 utiliza-se de grande número de operadores em relação a um número reduzido de palavras. Porém, com as oficinas percebe-se que ele se apropria de outros operadores, tornando-os evidente através da escrita.

TABELA 6 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL19.

| AL19 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 4 | 59 |
| T2 | 3 | 52 |
| T2R | 3 | 56 |
| T3 | 2 | 81 |
| T4 | 3 | 71 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

AL19 T1

[...]

Eu gostaria que a turma 52 utilizasse mais a piscinas.

Por que nunca usamos!

E que também respeitasse o cronograma de uso da quadra.

Gostaria **também** que revisse musica na nossa Educação física e recreio.

Por que fica tudo em silêncio, **e porque** queremos escutar.

[...]

AL19 T2R

[...]

Queríamos que tivesse algumas melhorias na nossa cidade.

Como deixar o Parque do trabalhador mais arrumado, mais bonito, **por exemplo**: Arrumar o vestiário, banheiros, pracinhas etc. Agilizar o policiamento, **além de** agilizar, instalar o posto policial aqui no bairro Vicentina.

[...]

TABELA 7 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL20.

| AL20 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 7 | 114 |
| T2 | 2 | 78 |
| T2R | 3 | 74 |
| T3 | 5 | 143 |
| T4 | 4 | 59 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

Os dados da tabela 7 indicam desproporção entre os números de operadores/números de palavras escritas. Mas, quando se analisa o valor semântico dos operadores, observa-se que a partir do trabalho sistêmico com os operadores, houve maior variedade desses operadores. Por exemplo, no T1 o AL20 usa cinco (5) vezes o **e**, embora use esse operador com valor semântico diferente²⁶ do usual em duas vezes, nas demais o valor semântico desse operador é o usual.

AL20 T1

[...] só tem apenas 2 quadras de futebol **e** os meninos jogam em uma **e** a outra turma no outro, **e** os meninos não podem jogar.

Eu **também pesso** que as piscinas sejam utilizadas no verão **ou** quando estiver quente porque? não usamos as piscinas o ano todo não queremos que aconteça novamente o que aconteceu ano pasado. **E** a piscina só está de enfeite.

Reclamação ora da merenda eles (os professores) não deixam os alunos ir no banheiro **e** falam que podem ir na hora do recreio chegando lá não deixam nós alunos entrar.

²⁶ Quanto ao valor semântico dos operadores destacados, ver páginas 67-68.

Já no T3, todos os operadores utilizados são diferentes morfológica e semanticamente.

AL20 T4

Professora Valdirene você é uma ótima professora, **uma dos melhores**, gostei muito de estudar com você **poem** sabendo que não sou ótimo aluno sei que terei vários is e S.

No inicio do ano não gostava dos professores, agora você é **uma das melhores**.

Adorei te conhecer **e** conhecer os outros professores.

TABELA 8 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras do aluno AL21.

| AL21 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 8 | 70 |
| T2 | 9 | 92 |
| T2R | 10 | 99 |
| T3 | 7 | 87 |
| T4 | 6 | 100 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

Os dados da tabela 8 sugerem que o aluno AL21 sempre utilizou mais palavra para expressar-se na escrita que a média dos colegas de turma. Porém, ele organizou o T1 em forma de itens

→Que a 3ª série va na educação física depois de nós. Porque?

→Nós vamos ter segunda-feira 2 períodos de educação física **e** os meninos da nossa turma ficam numa quadra **e** a outra turma na outra **e** as meninas da 5S2 só ficamos uns 15 minutos **por isso** eu gostaria que os pequenos ficassem depois de nós.

→**E que** nos posamos tomar banho de piscina.

Porque algumas turmas tomaram banho **e** a nossa turma não tomou nenhum dia.

Se poder fazer isso fassa porquê eu gostaria muito.

Da segunda carta em diante o aluno AL21 já organizou o texto em parágrafos.

AL20

Prefeito eu pesso que coloquem mais guardas no Parque do trabalhador. **e Também** pesso que ajudem a desentupir os egotos,

Pesso que ponha facha nas ruas de areia, **pois** quando vamos passar e está chovendo, nós embaramos, pelo corpo todo.

E também pesso que se puder nós mande um resultado sobre isto, espero que atenda meu pedido.

[...]

Os dados da tabela 9 sugerem proporção inversa na relação números de operadores argumentativos/números de palavras escritas. Esse fato dá-se, provavelmente, porque o aluno AL23 tinha em seu repertório lexical operadores de uso mais comuns (**porque, que, e, ou**) no T1, e, ao longo das oficinas, apropriou-se de novos operadores (**também, e também** e da expressão modalizadora **aproveito a oportunidade para**), além de melhorar a expressão escrita, sintetizando melhor as idéias.

AL23 T1

Oi, diretora!

Estou escrevendo está carta **porque** tenho alguma reivindicações que nos da turma 52 fizemos, elas são:

Usar a piscina no verão **ou** dias quentes. Queremos usar porque a Tuma 52 não usou ela ainda. Gostaria de aproveitar a oportunidade e pedir que elaborasse um cronograma de horários para que Possamos marcar os trabalhos **que** à nós são solicitados. Gostaria de pedir que fosse um dia ou alguns minutos para os meninos **e** outros, para as meninas no uso da piscina.

TABELA 9 - Distribuição dos operadores argumentativos/palavras por aluno.

| AL23 | | |
|---------|------------------------|----------|
| Oficina | Operador Argumentativo | Palavras |
| T1 | 4 | 90 |
| T2 | 5 | 87 |
| T2R | 7 | 81 |
| T3 | 4 | 80 |
| T4 | 1 | 46 |

Fonte: Elaborado pela autora de acordo com dados da pesquisa.

AL23 T2

[...]

Sou do colégio Castro Alves da turma 52 **e** queriamos pedir ao senhor algumas melhorias como **por exemplo**: Mandar instalar um posto policial no nosso bairro (vicentina) gostaríamos também que se houvesse possibilidade mandar concertar os bueiros do bairro **porque** eles estão entopidos **e** quando chove as ruas enchem de água **aproveito a oportunidade para**

solicitar que restaure o parque do trabalhador **pois** ele não está em boas condições. Agradeço pela sua atenção.

Talvez esses fatores expliquem a proporção inversa quanto ao número de operadores/número de palavras escritas, quebrando uma regularidade observada através da análise dos textos e que vinha se mantendo até o aluno anterior.

De modo geral, pode-se dizer que o aumento do número de operadores argumentativos acompanha proporcionalmente o aumento do número de palavras escritas pelos alunos. Esse dado sugere que o trabalho com a linguagem de forma mais significativa (quando se considera o sujeito, o contexto de produção e a intencionalidade), possibilita o desenvolvimento da argumentação, mesmo quando esta não é, necessariamente, objeto de trabalho do professor.

Para a análise dos operadores argumentativos, neste momento, considerou-se apenas a quantidade, sem apreciação funcional, pois para os estudiosos Schneuwly e Dolz (2004) a variação do tamanho do texto e o número médio de organizadores textuais são indicadores contundentes de expansão da argumentação. O que esses estudiosos denominam de “organizadores textuais” são as categorias aqui denominadas operadores argumentativos, dada as características e propósitos deste estudo.

5.4 FUNÇÃO SEMÂNTICA DOS OPERADORES

Ao longo do (des)envolvimento²⁷ da pesquisa, através da escrita das cartas, os alunos demonstraram ter-se apropriado de mecanismos responsáveis pela argumentação (operadores argumentativos), mesmo que esses operadores tenham sido apresentados e trabalhados com eles em

²⁷ O trocadilho parece bem apropriado para descrever o processo que reinou nas oficinas: os alunos tanto desenvolveram quanto estiveram envolvidos com o processo de apropriação da escrita.

apenas duas situações concretas: quando os alunos recebem a *carta I* e a *carta II*²⁸ da pesquisadora.

Conforme se observa na tabela 1, o aluno AL1 cresceu de 1 (um) operador, no T1, para quatro (4), no T4. O aluno AL14, tabela 4, cresceu de 3 (três) operadores, no T1, para cinco (5), no T4. O aluno AL17, tabela 7, cresceu de 1 (um) operador, no T1, para dois (4), no T4.

Há outro grupo de alunos que escreveu o T1 em forma de itens (AL4, AL14, AL19), e os textos subsequentes em parágrafos conforme as tabelas 2, 4 e 6. Mas ainda assim, apresentaram crescimento quanto ao número e à consequente incorporação e apropriação dos operadores a seus léxicos.

Para Schneuwly e Dolz (2004), a variação do tamanho do texto é indicador importante da expansão da capacidade escrita do aluno. Segundo esse critério, todos os alunos apresentaram crescimento tanto em relação ao número de palavras escritas quanto ao número de operadores por eles utilizados.

Além dessas questões, Schneuwly e Dolz (2004) também destacam o número médio de Conectores Argumentativos²⁹.

O aluno AL1 usa no T1: **e** que adiciona interfrasalmente novos argumentos

AL1 T1

Eu queria que a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela.

E eu gostaria que as crianças i adolescentes

Usa no T2: **como** explicativo e um **para que** que estabelece relação de finalidade e **e** duas vezes, ambos com valor aditivo.

AL1 T2

Gostariamos que você renovasse algumas coisas da nossa cidade.

Como renovar o parque do trabalhador **para que** fique mais bonito.

E asfaltar as ruas do bairro Vicentina.

E está precisando muito um poste de policia aqui na vila maria.

²⁸ Apêndices A e B respectivamente.

²⁹ Os autores usam o termo organizadores textuais. Nesta pesquisa, no entanto, devido ao propósito a que se destina, usa-se o temo Operadores Argumentativos, mesmo sabendo que esses dois termos nem sempre são equivalentes.

No T2R esse aluno conserva os usos e significados dos operadores do texto anterior. Então, temos **como** explicativo e um **para que** que estabelece relação de finalidade e **e** duas vezes, ambos com valor aditivo.

AL1 T2R

Gostaríamos que você renovasse algumas coisas da nossa cidade.

Como renovar o Parque do Trabalhador **para que** fique mais bonito.

E asfaltar as ruas do bairro Vicentina.

E está precisando muito um posto de policia aqui na Vila Maria.

No T3 temos um **porque** explicativo

AL1 T3

[...] Eu gosto muito de você (como amiga), **por que** nós estudamos juntas des do Castro Integrado. [...]

No T4 temos um **como** comparativo, a expressão **uma das** que introduz argumento favorável à professora, incluindo-a no grupo bem avaliado. **E mais** no lugar de mas, com valor de oposição, além do **e** aditivo.

AL1 T4

Gostei muito de você **como** minha professora.

Adorei te conhecer.

Você é legal, **mais** as vezes é muito braba.

Sora uma coisa que eu não gosto de você, é quando fica muito braba **e** enche o quadro de coisas quando os meninos ficam incomodando.

Você é **uma das** professoras que passa as coisas no quadro e explica bem explicadinho, tem muita paciência.

O aluno AL4 usa no T1 os operadores **porque** explicativo (duas vezes), **como** comparativo e um **e** que adiciona novo argumento.

AL4 T1

- Os alunos estão com calor

- **Porque** a turma 52 nunca utilizou a piscina

- Para não acontecer **como** no final do ano passado.

- **Porque** a piscina esta de enfeite. **e**

✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir no banheiro nas aulas dela.

No T2 ele usa **porque** explicativo, **também** para acrescentar argumento

AL4 T2

[...] gostaria que tivece mais policiamento nas ruas **por que** tem muitos que robão as pessoas **também** gostaria que colocace asfalto nas ruas. obrigado pela atenção [...]

No T2R ele usa **porque** explicativo, **também** para somar argumentos, mesmo que esteja no final de oração. Usa também **e também** para acrescentar novo argumento

AL4 T2R

[...] Gostaria que tivesse mais policiamento nas ruas **por que** tem muitos que roubão as pessoas **também**. A **e também** gostaria que colocasse asfaltos nas ruas . obrigado pela atenção [...]

No T3 o aluno usa o **mas** duas vezes: na primeira vez para contrapor argumento e na outra com valor de adição. Usa também **e** com valor aditivo e **muito mais** que sinaliza o argumento mais forte da escala, orientando o sentido para uma conclusão positiva.

AL4 T3

[...] você não me deu bola **mas** depois que ajente se conheceu melhor **e** a gente virou amigo **mas** você é **muito mais** legal do que as outras que eu já conheci. [...]

No T4 o aluno AL4 usa o **e** para adicionar argumento, **mais** no lugar do **mas** duas vezes. Na primeira contrapõe argumento, na segunda adiciona argumento.

AL4 T4

[...] TIDOU UMA ROSA CHEIA DE ESPINHO **MAIS** TIAMO COM AMOR **E** CARINHO
A LUA R PARA ILUMINAR ATODOS **MAIS** BRILHA ESPECIALMENTE PARA
VOCÊ[...]

Esse aluno é repetente da 5ª série e apresentou muita resistência a escrever e também a participar das oficinas. Ele vinha crescendo tanto no aspecto formal da organização do texto quanto no aspecto do plano da expressão. Na última carta, porém, como ele tinha problemas de relacionamento com os professores em geral, resistiu muito a escrever. Daí recorreu ao poeminha para aumentar a carta dele. Esse aluno ia repetir de novo a 5ª série, mas como tudo que era produzido por eles eu mostrava e comentava com a professora de português deles, ela também achou que ele cresceu na produção escrita dele: “nossa! Como o P. melhorou. Ele até fez as atividades”.

O aluno AL11 usou **por exemplo** no T1 para desenvolver o argumento através da exemplificação. Usou também **mais** no lugar, talvez, de um também com valor aditivo

AL11 T1

Querida Diretora venho lhe dizer que quero lhe enviar algumas reivindicações **por exemplo** deixar a gente usar a quadra **mais** usar a picnas. [...]

No T2 usou **por exemplo** para desenvolver o argumento através da exemplificação

AL11 T2

estou escrevendo está carta para lhe pedir para tentar arrumar a Cidade de São Leopoldo **por exemplo** as os bueiros quando chove alaga ludo as ruas

No T2R esse aluno usou **porque** (escrito na forma **por que**) para estabelecer relação de causa, e **para** introduzindo uma solicitação, um pedido e também usou **porque** (escrito na forma **por que**) para explicar a solicitação feita anteriormente

AL11 T2R

[...] Estou escrevendo para colocar mais policiamento aqui na vila maria **por que** esta acontecendo muitos assaltos mortes e **para** arrumar a vila maria **por que** quando chove alaga Todas as ruas. Brigado pela sua atenção.

No T3 esse aluno usa **para** com valor de finalidade/meta.

AL11 T3

[...] Mãe quero pedir **para** sair todo dia porfavo medeixe eu prometo estudar [...]

No entanto deve-se observar que *pedir para* é um uso frequente na fala. É provável que a significação do próprio verbo (solicitar que conceda) induza a esse uso. Subentendida estaria a estrutura *pediu permissão para...*, em que para sair seria um complemento de permissão.

No T4 esse aluno usa **como** com valor comparação (compara o não gostar de escrever desta vez com outras, sempre)

AL11 T4

[...] Gosto muito de te ver toda semana claro **como** sempre não gosto escrever muito acho que você já notou.

O aluno AL14 usou no T1 **porque** duas vezes, ambos com valor explicativo, e **mas** para opor argumentos

AL14 T1

Diretora
Eu queria que tirassem os da 3ª série da nossa educação física por quê?

Porque os meninos da nossa turma jogam quadra os da 3ª série em outra e as meninas não podem jogar e se agente joga é só uns 15 minutos.

Eu queria que agente pudesse ir no banheiro direto a merenda por quê?

Porque a Cris falou que podia ir direto **mas** a Mara não deixa.

No T2 ele usou **uma delas** (com sentido de uma delas) para destacar o pedido mais importante, **principalmente** para introduzir o argumento mais importante e **que** com valor explicativo, que se desdobra em: **é que** [...], **que** [...], **que**

AL14 T2

[...] Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade **uma delas é que** botassem asfalto nas ruas, **que** de uma melhorada no parque do Trabalhador, **que** tenha policiais nas ruas **principalmente** a noite, **que** assim nós teríamos uma cidade melhor.

No T2R ele usa basicamente os mesmos operadores do texto anterior, mas substitui o **que** explicativo por um **e** interfrasal com valor de adição e de explicação simultaneamente

AL14 T2R

[...] Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade **uma delas é que** botassem asfalto nas ruas, **que** de uma melhorada no parque do Trabalhador, **que** tenha policiais nas ruas **principalmente** a noite. **E** assim nós teríamos uma cidade melhor.

No T3 ele usa o **e** duas vezes com valor aditivo, **porque** com valor explicativo, **ou para** para alternar os argumentos que sinalizam a finalidade da solicitação, **e...também** para acrescentar o argumento mais importante

AL14 T4

[...] Tudo bem com você **e** com o Gustavo, comigo está!!!

(...)

Eu estou te mandando esta carta **porque** na minha escola tínhamos que mandar cartas para pedir algo **ou para** agradecer.

Eu te agradeço por ser uma tia tão legal. Continue assim!!!

Vou te mandar um E-MAIL logo, logo **e** vou mandar **também** uma mensagem que minha professora de português nos passou.

No T4 ele usa **mas** com valor de oposição entre os argumentos, um **porque** explicativo, usa **ex. se** para exemplificar e justificar a exposição do argumento, usa **pois** com valor explicativo e **mais** (ao invés de **mas**) com valor de adição

AL14 T4

Professora Valdirene você é muito legal eu gosto muito de ser sua aluna.

Mas você deveria ser mais brava com os que encomodam. **Porque** se não vão acreditar em você.

Ex: Se você só fala que vai chamar a Cris e não chama eles vão te encomodar sempre **pois** eles não vão ter medo de você.

Eu acho que seria melhor.

Mais isso é apenas uma pequena coisa que não vai fazer mal se não acontecer

O aluno AL17 usa no T1 **como** com valor comparativo

AL17 T1

[...] para não acontecer **como** no final do ano passado. [...]

No T2 e T2R este aluno usa os mesmos operadores com mesmo valor semântico. Assim temos, **porque** com valor explicativo e **e** com valor aditivo

AL17 T2

Senhor Prefeito nós alunos da escola Castro Alves estamos mandando está carta para melhorar e cidade de São Leopoldo.

Senhor Prefeito nos queria tevese um posto de policea na Vila Maria **por que** tem muitos ladram aqui **e** aconte muito asauto.

AL17 T2R

Senhor Prefeito nós alunos da escola Castro Alves estamos mandando está carta para melhorar a cidade de São Leopoldo.

Senhor Prefeito nos queríamos que teves um posto de Policia na Vila Maria **por que** acontece muitos asauto, morte **e** briga

No T3 ele usa **mas** para opor um argumento que contraria a afirmação anterior, **e** com valor aditivo e **por isso** com valor conclusivo

AL117 T3

[...] você é pequena **mas** tem um coração grande do tamanho de mundo.

Você é bondosa, quando peço alguma coisa emprestada você enpesta **e** é **por isso** que você tem bastante amigas e amigos. [...]

No T4 ele usa **e** com valor aditivo e **porque** com valor explicativo

AL117 T4

Professora Valdirene, eu gosto muito das tuas aulas **por que** a senhora é legau com agente a senhora fala de sexo, drogas **e** briga isso ajuda muito no nosso desempenho de nois.

O aluno AL19 no T1 usa **porque** (escrito **por que**) duas vezes com valor explicativo, usa as expressões **e que também** e **e por que**, ambas com valor aditivo, e usa **também** para acrescentar argumentos

AL19 T1

[...] Eu gostaria que a turma 52 utilizasse mais a piscinas.

Por que nunca usamos!

E que também respeitasse o cronograma de uso da quadra.
Gostaria **também** que revisse musica na nossa Educação física e recreio.
Por que fica tudo em silêncio, **e porque** queremos escutar.

No T2 e T2R ele usa **como** e **por exemplo** com valor de explicação,
além de para acrescentar argumento

AL19 T2

Queríamos que tivesse algumas melhorias na nossa Cidade.

Como deixar o parque do trabalhador mais arrumado, mais bonito, **por exemplo**: Arrumar o vestiário, banheiros, pracinhas etc. agilizar policiamento **além de** agilizar, e instalar o posto policial aqui no bairro Vicentina.

AL19 T2R

Queríamos que tivesse algumas melhorias na nossa cidade.

Como deixar o Parque do trabalhador mais arrumado, mais bonito, **por exemplo**: Arrumar o vestiário, banheiros, pracinhas etc. Agilizar o policiamento, **além de** agilizar, instalar o posto policial aqui no bairro Vicentina.

No T3 ele usa o **mas** com valor adversativo e o **pois** com valor explicativo

AL19 T3

Pa!

Você tem que saber que eu sempre vou gostar de você, nos podemos brigar **mas** eu nunca vou deixar de gostar de você. [...]

Nunca vou te esquecer **pois** é difícil esquecer quem você gosta muito!!

No T4 ele usa **e** duas vezes com valor aditivo, o **mas** com valor aditivo, porém para particularizar o “você” em relação a “todos”

AL19 T4

[...] você é a professora mais legal que eu já tive, você é educada, atenciosa e uma ótima professora **e** sempre vai ser.

Gostei muito da suas aulas **e** as coisas diferentes que você nos proporciono.

[...]

A lua ilumina a todos **mas** brilha especialmente para você!

O aluno AL20 usa no T1 o **e** cinco vezes, sendo três deles com valor aditivo, uma com valor adversativo (**e**) e outro com valor de adição (**e**) e de exemplificação. Usa **também peço** (escrito **pezzo**) para acrescentar novo argumento e **ou** com valor de alternância

AL20 T1

Eu espesso que a 3ª serie não fezese educação física com nós da 5ª porque? só tem apenas 2 quadras de futebol **e** os meninos jogam em uma **e** a outra turma no outro, **e** os meninos não podem jogar.

Eu **também pezzo** que as piscinas sejam utilizadas no verão **ou** quando estiver quente porque? não usamos as piscinas o ano todo não queremos que aconteça novamente o que aconteceu ano pasado. **E** a piscina só está de enfeite.

[...] não deixam os alunos ir no banheiro **e** falam que podem ir na ora do recreio chegando lá não deixam nós alunos entrar.

No T2, usa o **e também** para acrescentar argumento e **como** com valor comparativo

AL20 T2

Prefeito eu pesso que coloquem mais guardas no parque do trabalhador **e Também** pesso que ajudem a desentupir os egotos, por facho lira nos rupas para se ficar chovendo não vai ficar baro **como** fica na minha rua que é de área almenos que coloquem asfalto por favor atende meu pedido.

No T2R usa o **e também** duas vezes, todas para acrescentar argumento e o **pois** com valor explicativo

AL20 T2R

Prefeito eu pesso que coloquem mais guardas no Parque do trabalhador. **e Também** pesso que ajudem a desentupir os egotos,

Pesso que ponha facha nas ruas de areia, **pois** quando vamos passar e está chovendo, nós embaramos, pelo corpo todo.

E também pesso que se puder nós mande um resultado sobre isto, espero que atenda meu pedido.

No T3 usa **pois** com valor explicativo, **por isso** (escrito **poriço**) com valor conclusivo, **como** de valor comparativo-explicativo e **e** duas vezes com valor aditivo

AL20 T3

[...] A tua mãe ainda te busc nos fim de semana?

Quero que você vá mais na minha casa, **pois** você nunca mais foi.

Quando eu puder eu irei ai, telefonarei antes.

Só quero que saiba que é como minha prima, você **e** o fabricio parecem ser da mesma família **poriço** te considero assim, **como** minha prima.

Sua mãe deve se orgulhar de você pela menina ótima

Que você é.

Desde quando eu era pequena eu ia ai, brincar com você **e** o fabricio.

No T4 usa a expressão **uma das melhores** duas vezes, em ambas as vezes usa com valor de realce do argumento. Ou seja, destaca a professora dentre os “outros” professores. Usa também **e** com valor de adição de argumentos e **porém** de valor de conclusão

AL20 T4

Professora Valdirene você é uma ótima professora, **uma das melhores**, gostei muito de estudar com você **pois** sabendo que não sou ótimo aluno sei que terei vários is e S.

No inicio do ano não gostava dos professores, agora você é **uma das melhores**.

Adorei te conhecer **e** conhecer os outros professores.

O aluno AL21 usa no T1 o **e** cinco vezes: na quarta vez adiciona argumento interfrasal, nas outras, intrafrasalmente. Também usa **porque** e com valor explicativo, **por isso** conclusivo e **se** com valor condicional

AL 21 T1

Nós vamos ter segunda-feira 2 períodos de educação física **e** os meninos da nossa turma ficam numa quadra **e** a outra turma na outra **e** as meninas da 5S2 só ficamos uns 15 minutos **por isso** eu gostaria que os pequenos ficassem depois de nós.

E que nos posamos tomar banho de piscina.

Porque algumas turmas tomaram banho **e** a nossa turma não tomou nenhum dia.

Se poder fazer isso fassa porquê eu gostaria muito.

No T2 e no T2R usa **e** com valor de adição, **uma delas e outra coisa** para enumerar e acrescentar os argumentos, **por que** (duas vezes) e **que** consecutivo. Usa também **se poder**, **se o senhor poder**, e **e se poder** para acrescentar argumentos solicitações modalizadas por expressões de condição – se poder (conjunção + verbo modal)

AL 21 T2

Meu nome é Camila eu sou da escola castro Alves da 5ª série **e** gostaria que o senhor **Se poder** fazer algumas mudanças em são Leopoldo.

Uma delas é que arrumase o parque do trabalhador **por que** não adianta ter um parque de emfeito.

Outra coisa é que arrumase os esgotos **porque** nos dias que chovel as ruas e calçadas encheram de água.

Se o senhor poder arrumar isso fassa **que** nós vamos agradecer. **E se poder** fazer outras coisas faça.

AL21 T2R

Eu sou a Camila **e** estudo na escola Castro Alves. **E** eu gostaria de algumas mudanças em São Leopoldo.

Uma coisa que não está muito bom é o Parque do Trabalhador, eu queria que **se o senhor podesse** arrumasse ele **porque** não adianta ter um parque de emfeito.

Outra coisa é que arrumasse os esgotos **porque** nos dias que chovel as ruas e calçadas encheram de água.

Se o senhor poder arrumar isso fassa que nós vamos agradecer. **E se poder** fazer outras coisas faça.

No T3 usa **e** (três vezes) com valor aditivo, **porque** e **pois** com valor explicativo, **se** com valor de condição

AL 21 T3

[...] Esta é a primeira carta que te escrevo **e** estou muito feliz em te mandar **porque** faz tempo que não nos falamos.

Gostei muito dos e-mail que você me mandou salvei eles no meu computador **e** vou mandar para outras pessoa.

Eu gostaria que quando tiver tempo vir na vó. **Pois** eu estou com saldades de você **e** do Gustavo. [...]

Se você quiser falar comigo me manda um e-mail.

No T4 usa **por que** com valor explicativo, **e também** com valor de adição de argumento, **mas** com valor de oposição de argumento, **por isso** com valor de conclusivo, e a expressão **só não gosto** com valor de restrição da afirmação anterior

AL21 T4

[...] Estou te mandando uma carta par ate agradecer **por que** desdo começo do ano você me ensinou muitas coisas novas e eu estou muito grata por isso **e também** muito feliz por você ser nossa professora.

Você é uma pessoa muito legal **só não gosto** quando você começa a passar e encher quadro **mas** eu não me importo.

E eu acho que desdo começo do ano eu desenvolvi muito com você.

Por isso eu te desejo um ano ótimo e que você seja muito feliz.

O aluno AL23 no T1 usa **porque** com valor explicativo, **ou** para alternar argumentos, **que** valor explicativo, usa também a expressão **gostaria de aproveitar... e pedir** para modalizar solicitações e acrescentar outros pedidos.

AL23 T1

Estou escrevendo está carta **porque** tenho alguma reivindicações que nos da turma 52 fizemos, elas são:

Usar a piscina no verão **ou** dias quentes. Queremos usar porque a Tuma 52 não usou ela ainda. **Gostaria de aproveitar** a oportunidade **e pedir** que elaborasse um cronograma de horários para que Possamos marcar os trabalhos **que** à nós são solicitados. Gostaria de pedir que fosse um dia ou alguns minutos para os meninos **e** outros, para as meninas no uso da piscina.

No T2 usa o **e** (duas vezes) com valor aditivo, **porque** e **pois** com valor explicativo. Usa as expressões **por exemplo** como recurso para introduzir e exemplificar as melhorias, **também** com valor de adição, e a expressão **aproveito a oportunidade para solicitar** para acrescentar solicitação modalizada, pois parece ser um pedido secundário e, no entanto, tem o mesmo grau de importância que os demais.

AL23 T2

Sou do colégio Castro Alves da turma 52 **e** queríamos pedir ao senhor algumas melhorias como **por exemplo**: Mandar instalar um posto policial no nosso bairro (vicentina) **gostaríamos também** que se houvesse possibilidade mandar concertar os bueiros do bairro **porque** ales estão entopidos **e** quando chove as ruas encham de água **aproveito a oportunidade para solicitar** que restaure o parque do trabalhador **pois** ele não está em boas condições. Agradeço pela sua atenção.

No T2R usa **e** com valor de adição, **por exemplo** como recurso para introduzir e exemplificar as melhorias, **porque** e **pois** com valor explicativo, **se** com valor condicional e as expressões **gostaríamos também** e **queríamos também...se possível** com valor de adição de argumento modalizado, pois

parece ser um pedido secundário e, no entanto, tem o mesmo grau de importância que os demais.

AL23 T2R

[...] Sou do colégio Castro Alves da turma 52 e queremos pedir ao senhor algumas melhorias em nossa cidade **por exemplo**: Mandar instalar um posto policial no nosso bairro **porque** aqui acontece muitos assaltos.

Gostaríamos também que se houvesse possibilidade de mandar concertar os bueiros do bairro queremos que mandasse.

Queríamos também que **se possível** restaurasse o Parque do Trabalhador **pois** ele não está em boas condições.

No T3 usa **mas** com valor de oposição, **pois** (duas vezes) com valor explicativo, e **e também** para acrescentar outra explicação à escolha da professora como destinatário.

AL23 T3

[...] Não temos muita oportunidade de nos ver **mas** quero que saiba que lembro da senhora em todas as minhas orações. Estou lhe enviando esta carta pela turma da escola **pois** a professora pediu que escolhesse uma pessoa querida para escrever esta carta, escolhi a senhora **pois** não nos vemos e **também** te amo muito

No T4 usa o **e** com valor aditivo.

AL23 T4

[...] Você sabe que é minha professora preferida e espero mesmo que por muitos anos continue sendo a minha prof. [...]

Os dados da análise sugerem que o desenvolvimento da sequência didática é produtiva e viável porque torna possível o professor trabalhar conteúdos formais (ortografia, flexão verbal) e a produção textual ao mesmo tempo. O ato de escrever deixa de ser um exercício que se encerra em si mesmo (entregar ao professor) e tornar-se uma forma de aprender, uma possibilidade de interação e também um prazer. Deve-se considerar também, que o gênero escolhido para o desenvolvimento das sequências de oficinas foi o gênero carta de reivindicação, um gênero primário, e mesmo assim foi possível desenvolver um trabalho prazeroso para mim, professor, e também para eles. Mas, acima de tudo, atribuiu significado à escrita.

Em relação à apropriação dos operadores argumentativos, os dados analisados revelam que o aumento do número de operadores não é só quantitativo mas principalmente qualitativo. Até para alunos que já possuíam léxico amplo e variado (AL21, AL23, por exemplo), houve apropriação de novos

operadores. Em outras palavras, os alunos perceberam a função semântico-sintática das palavras e expressões que operaram sentidos e organizam o texto ao mesmo tempo. Quer dizer, esses sintagmas não só organizam o texto mas (e também) dão “pistas” que conduzem o leitor a determinada conclusão. A impressão que dá é que houve inclusive mudança de atitude do sujeito em relação à produção textual. Ele, aluno-sujeito, agora pode, e consegue, dizer!

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por acreditarmos numa concepção interacionista e dialógica de linguagem, trabalhar com o gênero carta de reivindicação nos pareceu, e de fato foi, primordial para o desenvolvimento de estratégias argumentativas de alunos de 5ª série. Aliás, a escolha do tema argumentação deveu-se a fatores como: i) o número reduzido de pesquisa sobre o trabalho com a argumentação nesse nível de ensino; ii) os programas de ensino de escolas municipais e estaduais, na maioria das vezes, inserem o trabalho com textos argumentativos apenas nas sétimas e oitavas séries³⁰; iii) e o mais importante deles, o fato de a linguagem ser relacionada por vários teóricos como lugar de argumentação por essência.

Na busca de embasamento teórico que possibilitasse discutir e apontar respostas para o trabalho em sala de aula da argumentação na 5ª série, duas variáveis foram tratadas: a linguística e a metodológica. E, para contemplar essas questões conjuntamente, teoria e prática, optou-se por desenvolver uma intervenção pedagógica baseada na proposta de *Sequência didática*³¹.

A partir desse momento, tenta-se sistematizar a resposta ao problema que originou esta pesquisa: o problema da escrita na 5ª série é apenas problema de metodologia do ensino da língua ou de maturidade intelectual do aluno?

Dentre as considerações necessárias, deve-se dizer que os resultados apresentados, fruto da pesquisa-intervenção, limitam-se a um universo bem restrito e específico, sugerindo apenas indicativos, não resultados definitivos.

Considerando-se os resultados descritos na análise dos dados, dois itens parecem ter interferido diretamente nos resultados descritos:

1. Um dos fatores que podem ter interferido nos resultados descritos na análise foi a necessidade de adaptação do interlocutor das terceiras e quartas

³⁰ Observamos os atuais programas de ensino da rede estadual e municipal do estado do Rio Grande Sul e da cidade de São Leopoldo.

³¹ Ver capítulo 4 – Metodologia.

oficinas porque os alunos consideraram os interlocutores apresentados (ver capítulo 4) “chato”, “sem graça”. Para eles, depois de escreverem e receberem a carta do prefeito, só um interlocutor do mesmo nível que ele mereceria uma carta deles: “ah, sora, eu não quero escrever mais carta, o prefeito já respondeu mesmo”.

2. Para o efetivo domínio, consolidação de um gênero, mesmo que seja um gênero primário, faz-se necessário um tempo mínimo para que os alunos possam incorporar o gênero trabalhado às atividades linguageiras cotidianas. No caso deste trabalho, como se tratava de um gênero primário, seis oficinas foram suficientes para que os alunos da turma 52 se apropriassem das características formais do gênero, tanto que seguem escrevendo e reescrevendo suas cartas por aí: “ai profe, deixa eu te dar um beijo por ter me ensinado a falar com minha avó. Ela é surda mas sabe ler. Ela adora minhas cartinhas”.

6.1 CONCLUSÕES A PARTIR DOS DADOS

A análise dados trouxe-nos algumas certezas:

1. Sim é possível o ensino da argumentação a partir da 5ª série do ensino fundamental, desde que o ensino seja efetuado considerando-se os três aspectos fundamentais que envolvem a linguagem: o sujeito, a situação e a finalidade do ato linguageiro.

2. As cartas não apresentam problemas de coesão/coerência textual. Talvez pela extensão/número de palavras, mantê-los seja mais fácil que em textos extensos.

3. O trabalho de rescrita de um texto faz sentido quando se pode dar atenção ao aluno, orientando-o, oferecendo a ele outras possibilidades para dizer o que pretende, fazendo-o perceber, dessa forma, as possibilidades existentes na própria língua. Do contrário, quando se entrega ao aluno o texto marcado, ou com anotações indecifráveis para o aluno, a rescrita é cópia, mera transcrição do texto anterior. “Observamos que quando a criança não

sabe o que poderá melhorar em seu texto, tem a tendência a retirar palavras ou informações consideradas, por ela, desnecessárias, fazer correções ortográficas e escrever com letra ‘mais bonita’(Lima, 2006, p. 42).

4. O ensino da escrita, vinculado a contextos reais de uso da língua, substitui os exercícios de “redação” pela proposta de criar situações que aproximem o uso da escrita às condições reais de sua utilização: o aluno deve ter objetivos e destinatários bem definidos ao produzir um texto. Assim, o texto deixa de ser abstrato, cujo único objetivo é servir de avaliação, para passar a manifestar idéias, desejos, sentimentos e descobertas em relação ao uso da linguagem em diferentes formas e contextos de interação.

5. Enquanto atividade social, histórica e cultural, a linguagem é o lugar de mediação do simbólico por excelência. Essa responsabilidade de mediação cresce à medida que o grau de letramento³² da comunidade em que o aluno-aprendiz vive é pequeno. Aliás, parece ser justamente este o papel da escola: promover, de forma progressiva e contínua, a ampliação dos conhecimentos prévios do aluno-sujeito-aprendiz durante os oito anos (agora nove) de ensino fundamental, de modo que ele se torne capaz de agenciar a própria palavra como cidadão, produzindo textos eficazes, nas mais variadas situações.

6. A apropriação do gênero fica evidente no próprio dizer dos alunos. Encontrei alguns desses alunos em eventos da escola e, tal não foi minha surpresa, “professora olha a carta que escrevi pra minha mãe”. “Profe, sabia que adorei escrever carta, agora escrevo pra todos meus colegas”. “Sora, a sora de português me deu uma nota baixa, escrevi uma carta xingando ela. Adorei esse negocio de carta”.

Parece que o domínio do gênero carta fez bem àqueles alunos. Agora eles têm um canal de interação entre eles alunos, entre professor-aluno, entre eles e o mundo.

³² Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnológico. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever.

REFERÊNCIAS

AZEREDO, José Carlos. O texto: suas formas e seus usos. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W. (org.). **Estratégias de leitura e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 13-26.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003. Os gêneros do discurso, p. 261-306.

BARBISAN, Leci Borges. Por uma abordagem argumentativa da linguagem. In.: **Investigando a linguagem em uso: estudos em Linguística Aplicada**. GIERING, M. E.; TEIXEIRA, M. São Leopoldo: Ed. Unisinos, 2004, p. 57-77.

BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez, 2006. p. 23-44.

_____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução: Judith Chambliss Hoffnagel. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006. Cap. 1: Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas, p. 19-46.

BENVENISTE, É. **Problemas de linguística geral II**. Campinas, SP: Pontes, 1989. A forma e o sentido na linguagem, p. 220-242.

BEZERRA, M. A. Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. 4 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 37-46.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo, EDUC, 2003.

CHAROLLES, Michel. Introdução aos problemas da coerência dos textos. In: GALVES, C.; ORLANDI, E. P. ; OTONI, P. (Org. e tradução). **O texto: leitura e escrita**. 3 ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 39-90.

DIONISIO, Ângela. P.; BEZERRA, Maria. A. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

DUCROT, **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Cultrix, 1972.

_____. **Princípios de semântica lingüística – dizer e não dizer**. São Paulo: Cultrix, 1972.

FURLANETTO, Maria Marta. Argumentação e Subjetividade no Gênero: O papel dos *Topoi*. **Revista Linguagem em (Dis)curso**, vol. 6, n. 3, set./dez. 2006.

GAVAZZI, S.; GUIMARÃES, Cristiane. O ensino da argumentação nas aulas de língua portuguesa: três propostas de trabalho. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W.(Orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 93- 104.

GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas. 1994.

GOMES, N. M. T. **Texto de opinião: organização discursiva**. In: IV Semana de extensão, pesquisa e pós-graduação: a pesquisa e o Stricto Senso: desenvolvimento acadêmico e social: [anais]. Porto Alegre: UniRitter, 2008. CD-ROM.

GOUVÊA, L. H. M. Operadores argumentativos: uma ponte entre a língua e o discurso. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W.(Orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 105- 116.

GUIMARÃES, E. **texto e argumentação: um estudo de conjunções de português**. 4 ed. revista e ampliada. Campinas, SP: Pontes, 2007.

ILARI, Rodolfo. **A linguística e o ensino da língua portuguesa**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I.V. **A coesão textual**. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Desvendando os segredos do texto**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. **Argumentação e linguagem**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

KOCH, I.V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I.G. V.; TRAVAGLIA, L. C. **Texto e coerência**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de A. **Metodologia Científica**. 4 ed. São Paulo, Atlas, 2006.

LIMA, M. C. Castro. **Desenvolvimento da escrita argumentativa**: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental. 2006. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

MACHADO, Irene. Gêneros discursivos. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 151-166.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P., MACHADO, A. R., BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005. p. 19-36.

_____. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 19-36.

_____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. - São Paulo: Parábola editorial, 2008. Cap. 2: Gêneros textuais no ensino da língua, 147-223.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006.

MOTTA-ROTH, Désirée. Questões de metodologia em análise de gêneros. In: **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

NEVES, Maria Helena de Moura. Gêneros: ontem, hoje e sempre. In: GOMES, L., GOMES, N. T. (Org.). **Aprendizagem de língua e literatura**: gêneros & vivências de linguagem. Porto Alegre: Ed. UniRitter, 2006, p 53-82. (Série Experiência Acadêmica, n. 5).

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. São Paulo: Pontes, 2006.

PCN – **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino funda.mental: língua portuguesa. Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

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

ROSSI-LOPES et al (org.). **Gêneros textuais**: reflexões e ensino. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. p.73-84.

SANTOS, L. W. Práticas de linguagem e PCN: o ensino de língua portuguesa. In: PAULIUKONIS, M. A. L.; SANTOS, L. W.(Orgs.). **Estratégias de leitura: texto e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006. p. 59-68.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, J. M. **Genre analysis: English in academic and research settings**. Cambridge University Press, 1990. p. 33-67.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2000. Questões fundamentais para o ensino de gramática, p.15-98.

VAL, Maria da Graça Costa. **Redação e textualidade**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VILELA, M.; KOCH, I. V. **Gramática da língua portuguesa**. Coimbra: Almedina, 2001. Parte 3: Gramática do texto. p. 409-560.

VOGT, Carlos. **O intervalo semântico – contribuição para uma Teoria Semântica Argumentativa**. São Paulo, Ática, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução Jefferson Luiz Camargo. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

APÊNDICE A - CARTA AOS ALUNOS I

São Leopoldo, 26 de agosto de 2008.

Queridos alunos,

Estou muito satisfeita com as cartas de vocês. Só que há alguns problemas referentes à estrutura do gênero carta, também há problemas ortográficos além de vocês usarem poucos “elementos” que garantem a argumentação, condição importante na carta de reivindicação.

Outra coisa que deve ser levada em consideração é fato de o locutor de vocês ser o prefeito da cidade de São Leopoldo.

Em relação à estrutura da carta, observem como esta carta está organizada: a data, o vocativo, a estrutura em forma de parágrafos encadeados e também o encerramento da carta.

Já os problemas ortográficos mais comuns são as formas dos verbos no subjuntivo, o uso inadequado de letras maiúscula e minúscula, como por exemplo Parque do Trabalhador, Vila Maria, Vicentina.

Porem, além de todos esses itens a serem observados, há algumas palavras – elementos que garantem a argumentação - que são muito apropriadas ao gênero carta de reivindicação.

Com carinho,
Professora Glaubia M. M. silva

APÊNDICE B - CARTA AOS ALUNOS II

São Leopoldo, 22 de Setembro de 2008.

Meus queridos alunos da turma 52,

Gostei muito, **mas** muito mesmo de trabalhar com vocês. O Alisson, com aquela carinha de sapeca que ele tem, escreve bem, só precisa ser mais atento. O Rovian sempre indisposto para trabalhar, **porém**, quando assunto é bagunça...ai, ai.

Já o Pablo, **apesar de** recusar-se a fazer as cartas no início, depois ficou tão empolgado que fez até uma declaração de amizade para Pâmela. **Agora**, Douglas, Douglas Borba, Diego, Vinícius, Lucas Fabiano, fizeram apenas uma das cartas proposta. **Portanto**, ficou difícil avaliar se a escrita deles melhoraram ou não.

Ainda falando dos guris, o Lucas Ortiz surpreendeu-me com sua meiguice e como melhorou a escrita dele. Célio, Felipe, Rafael, **não só** melhoraram a escrita, **mas também** demonstraram entusiasmo em relação à proposta de aula. Eles cresceram muito como escritores de carta. Parabéns meninos! **Porém** dediquem-se mais aos estudos!

As gurias Ana Carolina, Rafaela, Cassiane, Camila Todim, Camila Ribeiro, Carina, Pâmela, Evelyn, Taiani, Michelli, sempre quietinhas, dedicadas, estudiosas e como gostam de conversar entre elas, **apenas** conversam baixinho, de forma educada, sem atrapalhar a aula.

Também preciso agradecer a professora Valdirene pela gentileza de ceder o espaço da aula dela para eu poder trabalhar com vocês. **Além disso**, como poderia conhecê-los se não fosse a presteza da professora? Obrigada Valdirene pela compreensão e simpatia com que me recebeste!

Ainda falando em cartas, confesso que fiquei um pouquinho decepcionada com as últimas escritas, pois foram poucos que escreveram. Os demais ficaram ou bagunçando ou jogando bolinha de papel nos colegas. A maioria que escreveu não se dedicou como das primeiras vezes. **Por conseguinte**, fiquei sem carta para ler e sem concluir as oficinas.

Nem mesmo pensando muito sobre a recusa de vocês em escrever cartas, descobri o motivo. Por que mesmo vocês não escreveram?

Um abraço com carinho,
Gláubia Maria Martins da Silva.

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

- **Seu (sua) filho(a)** está sendo **CONVIDADO(A)** a participar da pesquisa PRÁTICA DE PRODUÇÃO ESCRITA: UM ESTUDO DE TEXTOS DE ALUNOS DA 5ª SÉRIE, desenvolvida pela mestrandia GLAUBIA M. MARTINS DA SILVA, orientada pela professora Dr. NEIVA M. T. GOMES, que desenvolve pesquisa na linha LINGUAGEM, PROCESSOS COGNITIVOS E APRENDIZAGEM.
- O **OBJETIVO do projeto** é verificar quais conjunções os alunos de 5ª série utilizam em seus textos.
- A **PARTICIPAÇÃO de Seu (sua) filho(a)** consistirá em produzir textos conforme proposta fornecida pela professora.
- **ATENÇÃO:**
 - ✓ A **participação de seu (sua) filho(a)**, neste estudo, é **totalmente voluntária**.
 - ✓ O **nome de seu (sua) filho(a)** não será vinculado aos resultados desse estudo, quando os mesmos forem publicados, porque os dados serão avaliados e divulgados de forma coletiva e anônima.

Sinta-se à vontade para **esclarecer quaisquer dúvidas** antes de decidir sobre essa participação no estudo PRÁTICA DE PRODUÇÃO ESCRITA: UM ESTUDO DE TEXTOS DE ALUNOS DA 5ª SÉRIE.

Para **demais informações** você poderá entrar em contato com a pesquisadora pelo e-mail glaubia.maria@bol.com.br ou pelo cel. 92819265, ou

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, _____,
responsável pelo menor _____, declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste termo.

Assinatura do responsável

___/___/_____

São Leopoldo, ___/___/_____.

Glaubia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Rosane Santina de Mello,
responsável pelo menor Ana Carolina de M. Nepomuceno declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.

Rosane
Assinatura do responsável

20/08/2008

São Leopoldo, 20/08/2008.

Glaucia
Glaucia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Simara de Oliveira,
responsável pelo menor Pablo Daniel Oliveira Alves, declaro ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter recebido cópia deste termo.

Simara de Oliveira
Assinatura do responsável
20/08/2008

São Leopoldo, 20/08/2008
Glaubia
Glaubia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Marcia Fernandes,
responsável pelo menor Rafael Fernandes, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter recebido cópia deste
termo.

Marcia Fernandes
Assinatura do responsável

20/08/2008

São Leopoldo, 20/08/2008.

Glauba
Glauba Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, VERA MARIA TONDIM,
responsável pelo menor CAMILA R. TONDIM, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.

VERA MARIA TONDIM

Assinatura do responsável

12/08/2008

São Leopoldo, 12/08/2008.

Glaucia Maria Martins da Silva
Glaucia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Ademara da Silva,
responsável pelo menor Gilberto da Silva Fervuira, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.

Ademara da Silva

Assinatura do responsável

17/08/2008

São Leopoldo, 17/08/2008.

Gilberto da Silva
Glaubia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Isabel Baum,
responsável pelo menor Gabryella Baum, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.

Isabel Baum

Assinatura do responsável

12/08/02

São Leopoldo, 12/08/2008.

Glabia
Glabia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

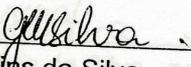
É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Luciana Bleichard,
responsável pelo menor Michelli Bleichard Esudo, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.


Assinatura do responsável

06/08/08

São Leopoldo, 06/08/08.


Glaubia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, VERA MARIA TONDIN,
responsável pelo menor CARINA R. TONDIN, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo
de forma livre e esclarecida**. Também declaro ter **recebido cópia** deste
termo.

VERA MARIA TONDIN

Assinatura do responsável

12/08/2008

São Leopoldo, 12/08/08.

Glaucia
Glaucia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ainda, se preferir, com os responsáveis pelo programa do **Mestrado em Letras** do UniRitter, através do e-mail institucional: mestradoletras@uniritter.edu.br.

É importante ressaltar que o Comitê de Ética do UniRitter foi consultado e aprovou o projeto.

Eu, Vera Lopes,
responsável pelo menor Yasumi Lopes, declaro
ter lido e discutido o conteúdo do presente Termo de Consentimento e
concordo em autorizar a **participação de meu (minha) filho(a) nesse estudo**
de forma livre e esclarecida. Também declaro ter recebido cópia deste
termo.

Vera Lopes
Assinatura do responsável

16/08/2008

São Leopoldo, 12/08/2008.

Glaucia Maria Martins da Silva
Glaucia Maria Martins da Silva - pesquisadora

ANEXO B

ANEXO B - CARTA DA DIRETORA

São Leopoldo, 20 de agosto de 2008.

Caros alunos da turma 52,

Gostei muito de receber as reivindicações de vocês. É importante saber o que os alunos pensam e desejam.

Informo que já estamos tomando providências para que as reivindicações de vocês sejam atendidas. Porém, quanto à piscina, vai demorar um pouco mais porque não depende só da direção da escola. Depende do tempo, da SMED e da organização interna entre os professores da escola.

Atenciosamente,

Andréia Vilanova

ANEXO C - CARTA DO PREFEITO

São Leopoldo, 22 de Agosto de 2008.

Caro ALISON,

Como só você colocou o nome, vou me referir a você para responder estas perguntas. E desde já te agradeço pela oportunidade. Se algumas respostas não ficarem claras é só voltar a pergunta que eu tento explicar.

Bem como as perguntas são quase todas sobre o mesmo tema, vou respondê-las em bloco.

Primeiro sobre o Parque do Trabalhador. O parque é propriedade do Governo do Estado e, portanto eu não posso, por uma questão legal, fazer investimento ou melhorá-lo, pois a lei não permite que eu coloque dinheiro do município em algo que eu não sou dono, por isso a gente não tem feito obras. Faz três anos que nós encaminhamos um projeto, fizemos várias reuniões com os responsáveis para que nos cedessem o Parque para o município e, a partir daí, nós cuidaríamos e melhorariamos o mesmo, inclusive nós conseguimos recursos com o Governo Lula, mas não podemos aplicar porque a governadora não aceita entregar a propriedade para o município. Então, infelizmente a situação está difícil e é uma pena que aquela área esteja tão abandonada.

Segundo: Posto Policial e mais brigadianos na vila. Olha Alison essa é uma situação gravíssima, temos acompanhado a situação complicada da Brigada Militar na cidade. Só que a Brigada é de responsabilidade do Governo do Estado. A compra de carros, instalar posto policial é ele que decide e manda.

Como o governo Federal é responsável pela Polícia Federal, nós somos responsáveis pela Guarda Municipal, que tem como obrigação constitucional fazer a prevenção e não o combate a violência. E nesse caso, nós fizemos concurso público, chamamos 75 novos guardas e temos hoje 11 viaturas, instalamos as câmeras para vigiar a cidade e inclusive ali na vicentina e Paim, nós temos câmeras de monitoramento. Então nós trabalhamos muito na prevenção nas escolas, no esporte, na cultura, infelizmente não conseguimos sensibilizar o estado que cumpra o seu papel. Mas deixa te dizer que pelos últimos levantamentos feitos a violência diminuiu muito em São Leopoldo nos últimos quatro anos, segundo as estatísticas da Polícia Civil e da Brigada.

Quanto à questão do Asfalto e Calçamento, nós melhoramos muitas ruas do bairro asfaltadas em 2004. Neste bairro não dava para andar, nós recapeamos e fizemos calçamento em muitas delas, é verdade que não conseguimos concluir todas ainda. Mas queria te dizer que nós, só estamos asfaltando vias onde passa os ônibus. Fizemos isso para melhorar a qualidade de vida da população, pois quanto mais asfalto a gente coloca mais aquece o ambiente, mais provoca alagamento, principalmente no teu baixo, pois a água não tem permeabilidade, e isso vai prejudicando as pessoas. O que temos feito é manter o calçamento organizado e bom no bairro. Você já deve ter assistido na televisão imagens onde, nos centros das cidades, a chuva carregava carros,

casas. Pois é, isto tem tudo a ver com esta situação de não ter permeabilidade da água na terra.

Alagamento e esgoto.

Aqui a situação é mais complicada ALISON, o bairro que vocês moram, foi construído em cima de um banhado e os loteadores quando construíram, estavam preocupados em apenas ganhar dinheiro e não em fazer o loteamento baseado em dados técnicos. A altura deste loteamento é hoje de 1,8 a 2,30m, quando na verdade deveria ser todos de 3,5 para ficar mais alto do que o nível do rio. Mas na época a prefeitura aprovava assim sem considerar esses dados e hoje, vivemos um problema enorme e de difícil solução. Nós encaminhamos à Brasília um projeto de quase 25 milhões para fazer uma bacia de acumulação de água nesta região para reter a água da chuva. Isso resolveria o problema. No entanto, isso ainda vai demorar. Hoje quando chove muito o rio está mais alto do que a água que ele deveria receber. A nossa sorte é que existem os diques para proteger a população. Outro agravante que é importante é a questão do lixo. Nós estamos fazendo um esforço enorme para manter a cidade limpa, bonita e alegre. Mas a população não colabora. A prefeitura passa no bairro um trator a cada 45 dias para varrer e limpar a rua, muitas vezes, no mesmo dia ou alguns dias depois o cidadão corta a árvore e joga na calçada, pega um sofá velho joga na calçada. Isso é muito triste, e, contribui muito para os entupimentos das bocas de lobo e do próprio esgoto. Não existe milagre se a população não se conscientizar e ajudar.

Olha Alison, nós construímos muitas coisas boas na Vicentina e na Vila Maria nos últimos três anos. Vejam, mais de 350 casas nas vilas Paulo Couto e na Cooper Anita, construímos o CRAS, que atende toda a população da área social, construímos o colégio Rui Barbosa, estamos construindo a ponte na João Correa, construímos a própria João Correa que ainda não está pronta, reformamos e construímos campos de futebol, Flamenguinho e o Alambique na Paim, enfim tantas outras, se prestares atenção vai perceber.

Desculpe a demora, mas quero agradecer a ti e a teus colegas e tua professora, por esta oportunidade. Um grande abraço com carinho do amigo de vocês.

Ary Vanazzi

Anexo D
corpus

AL1

AL1T1

Revendicação da turma 52
Diretora

Eu queria que a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela.

E eu gostaria que as crianças i adolescentes parasse de brigar no recreio e nas saídas.

ASS: A. C. M.

AL1T2

São Leopoldo
Dia 22 de Agosto de 2008

Senhor Prefeito!

Nos da escola Castro Alves.

Gostaríamos que você renovasse algumas coisas da nossa cidade.

Como renovar o parque do trabalhador para que fique mais bonito.

E asfaltar as ruas do bairro Vicentina.

E está precisando muito um poste de policia aqui na vila maria.

A. C. M.

AL1T2R

São Leopoldo, 29 de Agosto de 2008

A. C. de M.

Senhor prefeito,

Nos da escola Castro Alves.

Gostaríamos que você renovasse algumas coisas da nossa cidade.

Como renovar o Parque do Trabalhador para que fique mais bonito.

E asfaltar as ruas do bairro Vicentina.

E está precisando muito um posto de policia aqui na Vila Maria.

A. C. M.

AL1T3

!Gaby!

São Leopoldo dia 12 de 2008

Eu gosto muito de você (como amiga), por que nós estudamos juntas dês do Castro Integrado.

Se um dia passei
por você e não sorri
é porque nesse dia
foi o dia que mais
precisei dum sorriso
seu!

Sorriso de uma amiga!

AL1T4

São Leopoldo, 26 de setembro
de 2008!

Querida professora!

Gostei muito de você como minha professora.

Adorei te conhecer.

Você é legal, mais as vezes é muito braba.

Sora uma coisa que eu não gosto de você, é quando fica muito braba e enche o quadro de coisas quando os meninos ficam incomodando.

Você é uma das professoras que passa as coisas no quadro e explica bem explicadinho, tem muita paciência.

Sora eu espero que você não me de uma nota ruim no boletim.

Um abraço de sua aluna.

B. C. M.

AL4

AL4T1

Querida diretora estou mandando está carta de Reivindicação da turma 52

- ✓ Usar a piscina no verão porque?
- Os alunos estão com calor
- Porque a turma 52 nunca utilizou a piscina
- Para não acontecer como no final do ano passado.
- Porque a piscina esta de enfeite. e
- ✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir no banheiro nas aulas dela.

Obrigado pela atenção diretora Andréia.

P.

AL4T2

Dia 22 de Agosto de 2008

Querido Prefeito

gostaríamos que arumace nossa cidade um pouco.

gostaria que tivece mais policiamento nas ruas por que tem muitos que robão as pessoas também gostaria que colocace asfalto nas ruas. obrigado pela atenção

P. J.

AL4T2R

Dia 29 de agosto de 2008

Senhor Prefeito

Gostaríamos que arrumasse nossa cidade um pouco.

Gostaria que tivesse mais policiamento nas ruas por que tem muitos que roubão as pessoas também. A e também gostaria que colocasse asfaltos nas ruas . obrigado pela atenção

ass: P.

AL4T3

São Leopoldo de 12 de 2008.

Querida Pamela!

No primeiro dia que te vi você não me deu bola mas depois que ajente se conheceu melhor e a gente virou amigo mas você é muito mais legal do que as outras que eu já conheci.

No dia que entrei nessa sala minha vida mudou completamente você sempre sera minha melhor amiga e você tem muitas coisas diferentes dos outros.

Beijos
P.

AL4T4

Dia 26 São Leopoldo de 2008
Querida Valdirene.

Você é bem legal você e uma professora muito boa eu gosto de você como eu adoro você.

TIDOU UMA ROSA CHEIA DE ESPINHO MAIS TIAMO COM AMOR E CARINHO

A LUA R PARA ILUMINAR ATODOS MAIS BRILHA ESPECIALMENTE PARA VOCÊ

SEMPRE A SEMPRE B SEMPRE AMIGA DE VOCÊ.

Beijos
P.

AL11

AL11T1

Querida Diretora venho lhe dizer que quero lhe enviar algumas reivindicações por exemplo deixar a gente usar a quadra mais usar a picnas.

De R.
Para Andreia

AL11T2

22- 08-08

SR. Prefeito

estou escrevendo está carta para lhe pedir para tentar arrumar a Cidade de São Leopoldo por exemplo as os bueiros quando chove alaga ludo as ruas

de: R.
Para: Prefeito

AL11T2R

São Leopoldo, 29 de agosto de 2008

SR. Prefeito

Estou escrevendo para colocar mais policiamento aqui na vila maria por que esta acontecendo muitos assaltos mortes e para arrumar a vila maria por que quando chove alaga Todas as ruas. Brigado pela sua atenção.

De: R.
Para: Prefeito Ari vanazi

AL11T3

12 de setembro de 2008

Mãe quero pedir para sair todo dia porfavo medeixe eu prometo estudar todo find.

De R.
Para: Mãe

AL11T4

São Leopoldo 26 de setembro de 2008

Querida professora: Valdirene

Gosto muito de te ver toda semana claro como sempre não gosto escrever muito acho que você já notou.

Quando tiver triste olhe para o céu e a estrela que mais brilhar será eu esperando por um SORRISO seu BJOS

Espero que você tenha gostado desta carta

com carinho :R.

AL14
AL14T1

Diretora

Eu queria que tirassem os da 3ª série da nossa educação física por quê?

Porque os meninos da nossa turma jogam quadra os da 3ª série em outra e as meninas não podem jogar e se agente joga é só uns 15 minutos.

Eu queria que agente pudesse ir no banheiro direto a merenda por quê?

Porque a Cris falou que podia ir direto mas a Mara não deixa.

Nome: C. T.

AL14T2

São Leopoldo dia 22/08/08

Senhor Prefeito

Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade uma delas é que botassem asfalto nas ruas, que de uma melhorada no parque do Trabalhador, que tenha policiais nas ruas principalmente a noite, que assim nós teríamos uma cidade melhor.

C. R. T.

AL14T2R

São Leopoldo dia 22/08/08

Senhor Prefeito

Nós alunos da escola Castro Alves pedimos algumas melhorias na nossa cidade uma delas é que botassem asfalto nas ruas, que de uma melhorada no parque do Trabalhador, que tenha policiais nas ruas principalmente a noite. E assim nós teríamos uma cidade melhor.

Obrigada pela atenção,

C. R. T.

AL14T3

São Leopoldo 12 de setembro de 2008

Olá tia

Tudo bem com você e com o Gustavo, comigo está!!!

Continue mandando aqueles W-MAIL são lindos. Adorei naquele que fala para sorrir que no final tem um sapo sorrindo.

Eu estou te mandando esta carta porque na minha escola tínhamos que mandar cartas para pedir algo ou para agradecer.

Eu te agradeço por ser uma tia tão legal. Continue assim!!!

Vou te mandar um E-MAIL logo, logo e vou mandar também uma mensagem que minha professora de português nos passou.

C T.

AL14T4

São Leopoldo, 22 de setembro de 2008.

Professora Valdirene você é muito legal eu gosto muito de ser sua aluna.

Mas você deveria ser mais brava com os que encomodam. Porque se não vão acreditar em você.

Ex: Se você só fala que vai chamar a Cris e não chama eles vão te encomodar sempre pois eles não vão ter medo de você.

Eu acho que seria melhor.

Mais isso é apenas uma pequena coisa que não vai fazer mal se não acontecer

Muitos beijos!!!

AL17

AL17 T1

Diretora

Diretora eu estou escrevendo está carta com reivindicação para a escola fica milho que está obrigado pela atenção.

- ✓ Respeitar o cronograma de uso da quadra por quê?
- ✓ evitar brigas.
- ✓ Usar a piscina no verão. Por que?
- ✓ - os alunos estão com calor
- porque a turma 52 nunca utilizam a piscina.
- para não acontecer como no final do ano passado.
 - ✓ Pedir para a professora Lisiane nos deixar ir ao banheiro durante as aulas dela? Porquê? Nós quase se mixamos nas causa.
 - ✓ ter um horário para ir à biblioteca marcar trabalho. Por quê? As professoras não deixa.

Assinado: C. S. F.

AL17 T2

São Leopoldo dia 22/08/08

Senhor Prefeito nós alunos da escola Castro Alves estamos mandando está carta para melhorar e cidade de São Leopoldo.

Senhor Prefeito nos queria tevese um posto de policea na Vila Maria por que tem muitos ladram aqui e aconte muito asauto.

Assinado: C. S. F. da escola Castro Alves da turma 52.

T2R

São Leopoldo, 29 de agosto de 2008

Senhor Prefeito nós alunos da escola Castro Alves estamos mandando está carta para melhorar a cidade de São Leopoldo.

Senhor Prefeito nos queríamos que teves um posto de Policia na Vila Maria por que acontece muitos asauto, morte e briga
Obrigado pela atenção Prefeito.

Assinado: C. S. F.
Turma 52.

T3

Dia 12 de setembro de 2008, São Leopoldo

Para minha melhor amiga.

Evelyn você é a melhor amiga que eu já tive, você é pequena mas tem um coração grande do tamanho de mundo.

Você é bondosa, quando peço alguma coisa emprestada você empresta e é por isso que você tem bastante amigas e amigos.

Um grande abraço para você.

T4

São Leopoldo, 26 de setembro de 2008.

Querida professora.

Professora Valdirene, eu gosto muito das tuas aulas por que a senhora é legal com agente a senhora fala de sexo, drogas e briga isso ajuda muito no nosso desempenho de nois.

Muito obrigado professa Valdirene por tudo isso beijos de seu aluno C.

AL19

T1

Querida diretora!!

Como você está?

Eu gostaria que a turma 52 utilizasse mais a piscinas.

Por que nunca usamos!

E também respeitasse o cronograma de uso da quadra.

Gostaria também que revisse musica na nossa Educação física e recreio.

Por que fica tudo em silêncio, e porque queremos escutar.

Obrigado pela atenção!!!

Beijos

De quem te adora.

Nome: G

T: 52.

T2

São Leopoldo 22/08/08

Senhor prefeito!

Queríamos que tivesse algumas melhorias na nossa Cidade.

Como deixar o parque do trabalhador mais arrumado, mais bonito, por exemplo: Arrumar o vestiario, banheiros, pracinhas etc. agilizar policiamento além de agilizar, e instalar o posto policial aqui no bairro Vicentina.

Obrigado pela atenção!!!

Assinatura: G.

Ari Vanazzi.

T2R

São Leopoldo 29 de agosto de 2008

Senhor Prefeito!

Queríamos que tivesse algumas melhorias na nossa cidade.

Como deixar o Parque do trabalhador mais arrumado, mais bonito, por exemplo: Arrumar o vestiário, banheiros, pracinhas etc. Agilizar o policiamento, além de agilizar, instalar o posto policial aqui no bairro Vicentina.

Obrigado pela Atenção!!

Ass: G.

Ari Vanazzi

T3

!Pamela!

São Leopoldo, 12 de setembro de 2008.

Pa!

Você tem que saber que eu sempre vou gostar de você, nos podemos brigar mas eu nunca vou deixar de gostar de você.

Te mando exi
uxinho pa você

mimi pa você

dá calinho pa você ama

mudei di idéia

agora to com

xuime de

uxinho!

Pacientiosa

Amiga

Maravilhosa

Estudiosa

Legal

bonitA

Sempre A

Sempre B

Sempre amiga

de você!

Nunca vou te esquecer pois é difícil esquecer quem você gosta muito!!

T4

São Leopoldo, 22 de setembro, 2008.

Querida Professora Valdirene!!!

Gostei muito de trabalhar esse ano com você, você é a professora mais legal que eu já tive, você é educada, atenciosa e uma ótima professora e sempre vai ser.

Gostei muito da suas aulas e as coisas diferentes que você nos proporciono.

Obrigado por tudo!

Com carinho de

sua aluna G.

A lua ilumina a todos mas brilha especialmente para você!

AL20

T1

Andreia

Eu espesso que a 3ª serie não fezese educação física com nós da 5ª porque? só tem apenas 2 quadras de futebol e os meninos jogam em uma e outra no outro, e os meninos não podem jogar.

Eu também pesso que as piscinas sejaou utilizadas no verão ou quando estiver quente porque? não usamos as piscinas o ano todo não queremos que aconteça novamente o que aconteceu ano pasado. E a piscina só está de enfeite.

Reclamação ora da merenda eles (os professores) não deicham os alunos ir no banheiro e falam que podem ir na ora do recreio chegando lá não deixam nós alunos entrar.

Nome: M.

Para: Diretora

T2

São Leopoldo, 22 de agosto de 2008.

Escola municipal de enceno Fundamental

Castro Alvez
turma: 52
Ari Vanazzi

Prefeito eu pesso que coloquem mais guardas no parque do trabalhador e Tambem pesso que ajudem a desentupir os egotos, por facho lira nos rupas para se ficar chovendo não vai ficar baro como fica na minha rua que é de área almenos que coloquem asfalto por favor atende meu pedido.

Atenciosamente:
de: M. B. E.
para: prefeito ari vanazzi

T2R

São Leopoldo, 22 de agosto de 2008.

E.M.E.F.
Castro Alves
Ari Vanazzi

Prefeito eu pesso que coloquem mais guardas no Parque do trabalhador. e Também pesso que ajudem a desentupir os egotos,
Pesso que ponha facha nas ruas de areia, pois quando vamos passar e está chovendo, nós embaramos, pelo corpo todo.
E também pesso que se puder nós mande um resultado sobre isto, espero que atenda meu pedido.

Atenciosamente:
de: M. B. E.

T3

Nat

São Leopoldo dia 19/8.

Querida Nat!

Oi Nat, porque você não veio mais na minha casa?

Pero que você vá nos fim de semana ok?

E a Amanda como está? Ela é um amor.

E o fabricio como está?

A tua mãe ainda te busc nos fim de semana?

Quero que você vá mais na minha casa, pois você nunca mais foi.

Quando eu puder eu irei ai, telefonarei antes.

Só quero que saiba que é como minha prima, você e o fabricio parecem ser da mesma família porço te considero assim, como minha prima.

Sua mãe deve se orgulhar de você pela menina ótima

Que você é.

Desde quando eu era pequena eu ia ai, brincar com você e o fabricio.

Foi vocês que me encinaram a jogar baralho.

Você é muito legal, uma ótima prima para mim.

Com carinho

M.

T4

São Leopoldo 12, 9/8

Querida professora.

Professora Valdirene você é uma ótima professora, uma dos melhores, gostei muito de estudar com você porem sabendo que não sou ótimo aluno sei que terei vários is e S.

No inicio do ano não gostava dos professores, agora você é uma das melhores.

Adorei te conhecer e conhecer os outros professores.

Um abraço

de sua

aluna

M

AL21

T1

Andréia

Eu queria que tirassem os da 3ª série da nossa educação física por quê?

Porque os meninos da nossa turma jogam numa quadra os da 3ª série em outra e os meninos não podem jogar e se agente joga é só uns 15 minutos.

Eu queria que agente pudesse ir no banheiro direto da merenda por quê?

Porque a Cris falou que podia ir direto mas a Mara não deixa.

Nome: C. R.T.

Turma: 52

T2

São Leopoldo, 22 de agosto de 2008.

Prefeito Ari Vanazzi

Meu nome é Camila eu sou da escola castro Alves da 5ª série e gostaria que o senhor Se poder fazer algumas mudanças em são Leopoldo.

Uma delas é que arrumase o parque do trabalhador por que não adianta ter um parque de emfeito.

Outra coisa é que arrumase os esgotos porque nos dias que chovel as ruas e calçadas encheram de água.

Se o senhor poder arrumar isso fassa que nós vamos agradecer. E se poder fazer outras coisas faça.

Obrigada!

de: C. R. T.

Para: Prefeito Ari Vanazzi

T2R

São Leopoldo, 22 de agosto de 2008.

Prefeito Ari Vanazzi

Eu sou a Camila e estudo na escola Castro Alves. E eu gostaria de algumas mudanças em São Leopoldo.

Uma coisa que não está muito bom é o Parque do Trabalhador, eu queria que se o senhor podesse arrumasse ele porque não adianta ter um parque de enfeito.

Outra coisa é que arrumasse os esgotos porque nos dias que chovel as ruas e calçadas encheram de água.

Se o senhor poder arrumar isso faça que nós vamos agradecer. E se poder fazer outras coisas faça.

Obrigada! Esperarei a resposta

de: C. R. T.
Para: Vanazzi

T3

São Leopoldo 12 de setembro de 2008.

Di tia tereza!!

Esta é a primeira carta que te escrevo e estou muito feliz em te mandar porque faz tempo que não nos falamos.

Gostei muito dos e-mail que você me mandou salvei eles no meu computador e vou mandar para outras pessoa.

Eu gostaria que quando tiver tempo vir na vó. Pois eu estou com saudades de você e do Gustavo.

Quantos o Gustavo está agora?

Se você quiser falar comigo me manda um e-mail

Beijos com carinho
A. R. T.

de: C. R. T
Para: Teresa e Gustavo

T4

São Leopoldo 26 de setembro de 2008.

Querida Valdirene!!

Estou te mandando uma carta par ate agradecer por que desdo começo do ano você me ensinou muitas coisas novas e eu estou muito grata por isso e também muito feliz por você ser nossa professora.

Você é uma pessoa muito legal só não gosto quando você começa a passar e encher quadro mas eu não me importo.

E eu acho que desdo começo do ano eu desenvolvi muito com você.

Por isso eu te desejo um ano ótimo e que você seja muito feliz

Um abraço
de sua aluna camila!!!

C. R. T.

AL 23

T1

Oi, diretora!

Estou escrevendo está carta porque tenho alguma reivindicações que nos da turma 52 fizemos, elas são:

Usar a piscina no verão ou dias quentes. Queremos usar porque a Tuma 52 não usou ela ainda. Gostaria de aproveitar a oportunidade e pedir que elaborasse um cronograma de horários para que Possamos marcar os trabalhos que à nós são solicitados. Gostaria de pedir que fosse um dia ou alguns minutos para os meninos e outros, para as meninas no uso da piscina.

Obrigado por ler minha carta.

T. S. L.

T2

São Leopoldo, 22 de agosto de 2008.

Senhor. Prefeito Ari Vanazzi!

Sou do colégio Castro Alves da turma 52 e queremos pedir ao senhor algumas melhorias como por exemplo: Mandar instalar um posto policial no nosso bairro (vicentina) gostaríamos também que se houvesse possibilidade mandar concertar os bueiros do bairro porque eles estão entopidos e quando chove as ruas enchem de água aproveito a oportunidade para solicitar que restaure o parque do trabalhador pois ele não está em boas condições. Agradeço pela sua atenção.

T. S. L.

T2R

São Leopoldo 29 de agosto de 2008.

Senhor. Prefeito! Ari Vanazzi!

Sou do colégio Castro Alves da turma 52 e queremos pedir ao senhor algumas melhorias em nossa cidade por exemplo: Mandar instalar um posto policial no nosso bairro porque aqui acontece muitos assaltos.

Gostaríamos também que se houvesse possibilidade de mandar concertar os bueiros do bairro queremos que mandasse.

Queríamos também que se possível restaurasse o Parque do Trabalhador pois ele não está em boas condições.

Aguardo resposta

T. S.L.

T3

São Leopoldo 12 de setembro, 2008.

Querida vó WALDA!

Não temos muita oportunidade de nos ver mas quero que saiba que lembro da senhora em todas as minhas orações. Estou lhe enviando esta carta pela turma da escola pois a professora pediu que escolhesse uma pessoa querida para escrever esta carta, escolhi a senhora pois não nos vemos e também te amo muito

Gostaria de pedir que me respondesse. Vó te amo muito.

Beijos de sua neta

T. S. L.

T4

26 de setembro de 2008.

querida Sora

Você sabe que é minha professora preferida e espero mesmo que por muitos anos continue sendo a minha prof.

Sora à você eu só tenho a agradecer por as explicações pela confiança.

Sora realmente te adoro!

Beijos

T. L.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)