



UNIVERSIDADE DO MATO GROSSO DO SUL



CAMPUS DE TRÊS LAGOAS – MS

ADRIANA MARQUES DE LIMA SOUZA

**PRODUÇÃO DE TEXTO: A
REVITALIZAÇÃO DE UM GÊNERO
EM EXTINÇÃO**

TRÊS LAGOAS – MS
2015

ADRIANA MARQUES DE LIMA SOUZA

**PRODUÇÃO DE TEXTO: A
REVITALIZAÇÃO DE UM GÊNERO
EM EXTINÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação -Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) do Campus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; área de concentração: Linguagens e Letramentos, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras da Rede Nacional.

Orientador(a): Prof(a). Dr(a). Claudete Cameschi de Souza

**TRÊS LAGOAS – MS
Agosto de 2015**

ADRIANA MARQUES DE LIMA SOUZA

**PRODUÇÃO DE TEXTO: A REVITALIZAÇÃO DE
UM GÊNERO EM EXTINÇÃO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,
Campus de Três Lagoas como requisito final para a obtenção do título de Mestre.
Orientador (a): Dr.^a Claudete Cameschi de Souza

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Claudete Cameschi de Souza (UFMS) – Presidente

Profa. Dra. Silvane Aparecida de Freitas (UEMS) – Titular

Profa. Dra. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS) –
Titular

Prof. Dr. Wagner Corsino Enechino (UFMS) – Suplente

Três Lagoas – MS, 27 de Agosto de 2015.

Parecer Final:

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, pelo fôlego de vida, a meus filhos Rychard e Laynara pela compreensão recebida, aos meus pais Ari e Nenilde pelo incentivo constante, e especialmente ao meu esposo Júlio César por acreditar na minha capacidade e me ajudar a fazer dos momentos difíceis, degraus para a realização desse sonho.

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Formação de Docente – PROFLETRAS que possibilitou a realização do Curso de Mestrado Profissional, por meio da Universidade Federal do Mato Grosso do SUL, unidade de Três Lagoas (UFMS/CPTL).

À Prof.^a Dr.^a Claudete Cameschi de Souza (UFMS), minha orientadora, pela participação ativa e direta nesse processo de enriquecimento profissional, minha eterna e mais sincera gratidão.

À diretora, vice-diretora, coordenadores e alunos do 5º ano A do ano de 2014 da Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo, pela oportunidades e disposição, para que a pesquisa que compõe o corpus deste trabalho fosse realizada.

Às professoras doutoras Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento (UFMS) e Marlene Durigan (UFMS) pelas contribuições pontuais por ocasião do exame de qualificação deste texto.

À professora Silvana Aparecida de Freitas (UEMS) por aceitar o convite em fazer parte desta banca.

A todos os meus professores do Mestrado Profissional – PROFLETRAS – UFMS pelo carinho e dedicação, e por me proporcionarem novos horizontes na minha prática docente.

A minha turma de mestrado, que juntos compartilhamos risos e lágrimas nessa jornada de sonho, que hoje se torna realidade para todos nós.

A todas as pessoas que participaram, contribuindo para a realização deste trabalho, direta ou indiretamente; e

A Deus, agradecimento especial, por ter me proporcionado condições para conseguir chegar ao fim deste trabalho.

"Deve-se escrever da mesma maneira como as lavadeiras lá de Alagoas fazem seu ofício. Elas começam com uma primeira lavada, molham a roupa suja na beira da lagoa ou do riacho, torcem o pano, molham-no novamente, voltam a torcer. Colocam o anil, ensaboam e torcem uma, duas vezes. Depois enxaguam, dão mais uma molhada, agora jogando a água com a mão. Batem o pano na laje ou na pedra limpa, e dão mais uma torcida e mais outra, torcem até não pingar do pano uma só gota. Somente depois de feito tudo isso é que elas dependuram a roupa lavada na corda ou no varal, para secar. Pois quem se mete a escrever devia fazer a mesma coisa. A palavra não foi feita para enfeitar, brilhar como ouro falso; a palavra foi feita para dizer." (Linhas Tortas, 1962. Graciliano Ramos).

SOUZA, Adriana Marques de Lima. **Produção de texto:** o “resgate” de um gênero em extinção. Três lagoas, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2015. 129 p.(Dissertação de Mestrado)

RESUMO

Em razão do descompasso entre a produção escrita real e a esperada dos alunos na série final do ensino fundamental I (5º ano) e considerando a responsabilidade da escola diante desse descompasso, esta pesquisa se justifica, já que seu objetivo é compreender e analisar o processo de produção textual desses alunos. Trata-se, pois, de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, interacionista e intervencionista cujos, procedimentos metodológicos partiram de sequências didáticas desenvolvidas por meio de nove oficinas de leitura e produção textual, totalizando quarenta horas-aulas de trabalho. Como suporte teórico, elegemos, para discussões de linguagem e língua, gênero, texto e produção textual: Geraldi (2003, 1993, 1984), Marcuschi (2011, 2005, 2002, 2001), Carvalho (2004), Koch (2002, 2000), entre outros; para discutir sequências didáticas, utilizamos os textos de Zabala (1998) e Schneuwly e Dolz (2004). O corpus constitui-se de textos do gênero carta pessoal e carta do leitor, produzidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental I, de uma escola da rede pública municipal de Três Lagoas/MS. Os resultados apontam que o trabalho com sequências didáticas, no processo de produção textual, desperta a atenção do aluno para a leitura, discussão, produção, análise linguística, autocorreção e reescrita de seu texto em um trabalho que traz, para a sala de aula, o prazer pela leitura e pela escrita, já que foi feito o uso de gibis, revista com atividades de caça palavras, cruzadinha, decifre o código, entre outras, e cartaz, em busca de construção de competências linguísticas e textuais necessárias para serem produtores autônomos de suas próprias escritas.

PALAVRAS-CHAVES: Prática de produção de textos; Gêneros interacionais epistolares; Sequência didática.

SOUZA, Adriana Marques de Lima. Text production: the "rescue" of a genre endangered. Three ponds, Federal University of MatoGrosso do Sul, 2015. 129 p.(Masters Dissertation)

RESUME

Because of the mismatch between the actual writing and producing the expected students in the final grade of elementary school (5th year) and considering the school's responsibility before this gap , this research is justified , since its aim is to understand and analyze textual production process of these students. It is, therefore, an action research qualitative, interactional and whose interventionist , methodological procedures set out from teaching sequences developed through nine workshops reading and textual production , totaling forty hours working - classes. As theoretical support, elect , for language discussions and language , gender, text and text production : Geraldi (2003 , 1993 , 1984), Marcuschi (2011 , 2005 , 2002, 2001) , Carvalho (2004) , Koch (2002 , 2000), among others; to discuss didactic sequences we use the word Zabala (1998) and Schneuwly and Dolz (2004). The corpus consists of genre texts personal letter and reader's letter , produced by students of the 5th year of elementary school , a school of municipal public network TrêsLagoas / MS . The results show that working with didactic sequences in the text production process, awakens the student's attention to reading , discussion , production, linguistic analysis , self-correction and rewrite your text in a job that brings to the classroom , the joy of reading and writing , as it was done using comic books , magazine with hunting activities words , crossword , decrypt the code , among others, and poster in search of building linguistic and textual skills needed to be autonomous producers of his own writings .

KEYWORDS : texts production practice; Epistolary interactional genres ; Didactic sequence.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
 PARTE I	
Linguagem, Língua e texto: Pressupostos teórico e metodológico	18
1.1 Linguagem, língua e suas modalidades (oral e escrita)	19
1.2 Texto e tipologia textual	25
1.3 Gêneros textuais	31
1.4 Gênero textual: carta pessoal	40
1.5 Gênero textual: carta do leitor	43
1.6 Produzindo textos na escola	45
 PARTE II	
Sequência didática: apoio teórico, aplicação e análise dos dados coletados .	50
2.1 Sequência Didática: passos propostos	55
2.2 Carta pessoal	65
2.3 Carta do leitor	73
2. 4 Análise de textos, descrição e discussão dos resultados – carta pessoal	78
2.4.1 Análise de textos: carta pessoal	79
2.4.2 Descrição e discussão dos resultados – carta pessoal	88
2.5 Análise de textos: carta do leitor	89
2.5.1 Descrição e discussão dos resultados– carta do leitor	96
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
 REFERÊNCIAS	102
 ANEXOS	105
Anexo 01 - Lista das 10 boas ações na hora de comer	106
Anexo 02 - Frases-ideias sobre alimentação saudável	108
Anexo 03 - Carta pessoal coletiva	110

Anexo04 - Carta pessoal para ser reestruturada coletivamente 01	112
Anexo05 - Carta pessoal para ser reestruturada coletivamente 02	113
Anexo06 - Carta pessoal reestruturada coletivamente 01	114
Anexo07 - Carta pessoal reestruturada coletivamente 02	116
Anexo08 - Carta do leitor coletiva	117
Anexo09 - Carta do leitor para ser reestruturada coletivamente 01	118
Anexo10 - Carta do leitor reestruturada coletivamente 01.....	119
Anexo 11 - Carta pessoal – texto 01.....	120
Anexo 12 - Carta pessoal reescrita – texto 01	121
Anexo13 - Carta pessoal – texto 02.....	122
Anexo 14 - Carta pessoal reescrita – texto 02	123
Anexo15 - Carta pessoal – texto 03.....	124
Anexo 16 - Carta pessoal reescrita – texto 03	126
Anexo 17 - Carta pessoal – texto 04.....	128
Anexo18 - Carta pessoal reescrita – texto 04	129
Anexo19 - Carta do leitor – texto 01	131
Anexo20 - Carta do leitor reescrita – texto 01.....	132
Anexo 21 - Cartas do leitor – texto 02.....	133
Anexo 22 - Carta do leitor reescrita – texto 02.....	134
Anexo 23 - Carta do leitor – texto 03	135
Anexo24 - Carta do leitor reescrita – texto 03.....	136
Anexo25 - Carta do leitor – texto 04	137
Anexo26 - Carta do leitor reescrita – texto 04.....	138

INTRODUÇÃO

Com base nas teorias linguísticas vigentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) evidenciam que o ensino de Língua Portuguesa deve desenvolver a competência comunicativa dos alunos, possibilitando que, progressivamente, resolvam problemas da vida cotidiana, tenham acesso a bens culturais e alcancem a participação plena no mundo letrado.

Dessa forma, entendemos que a língua é organizada pelas atividades dialógicas dos falantes e ouvintes, escritores e leitores, os quais constroem o conhecimento por meio de suas interações com o mundo, atuando como sujeitos de maneira dinâmica.

Nessa perspectiva, consideramos os alunos sujeitos ativos na construção do conhecimento, que aprendem em interação com os outros, estabelecendo relações e construindo significados transitórios sobre o objeto de estudo, reorganizando-os em novas relações e aplicando, em outros contextos, os saberes já construídos.¹

Além disso, o professor desempenha um papel de fundamental importância: com suas opções pedagógicas (estratégias e metodologias), possibilita aos alunos aprendizagens de modo equilibrado e variado, por meio de diferentes tipos de atividades realizadas nas aulas de Língua Portuguesa. Sua função é intervir no processo ensino, aprendizagem individual e coletiva (entre os alunos e o objeto de conhecimento), planejando e conduzindo situações significativas e adequadas ao crescimento intelectual e à consciência do papel social por parte dos alunos.

O ensino de Língua Portuguesa precisa prever atividades de reflexão e uso da língua que possibilitem aos alunos o saber ouvir, a produção de discursos variados e adequados a diferentes situações, a ação sobre o outro (falando e escrevendo) e tomada de consciência do funcionamento da língua.²

Ler e escrever, na ótica da sociedade contemporânea, não são habilidades suficientes para que o indivíduo seja parte integrante e agente dessa sociedade que necessita de cidadãos cada vez mais letrados, mas que, em contrapartida, recebe das

¹www.educacional.com.br/ape/pdf/PPedagogica/2011/EF21.pdf

²ibidem

escolas pessoas que apresentam consideráveis dificuldades de leitura e de escrita. Esse problema não é recente e tem sido objeto de incontáveis pesquisas, mas continua sem solução e angustia muitos professores e interessados na educação brasileira.

É fato que, nos dias atuais, a escrita de textos ganha novos horizontes, requerendo que o aprendiz possua, além das competências inerentes ao processo de alfabetização, aquelas que lhe possibilitarão “ler o mundo” de forma mais dinâmica e eficiente, tornando-o sujeito na construção de seus conhecimentos e, ainda, dando-lhe condições para despertar seu senso crítico, analítico e cooperativo. O processo de aprendizagem da escrita não é, entretanto, fácil, vez que “a atividade de escrita envolve aspectos de natureza variada (linguística, cognitiva, pragmática, sócio histórico e cultural)”. (KOCH. 2002, p. 31).

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia a dia, o caminho atual é focar o desenvolvimento e comportamentos leitores e escritores, ou seja, levar a criança a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolva ler e escrever.

Segundo os PCN, é imperativo que se trabalhe com textos em sala de aula, visando ao letramento dos alunos, ou seja, buscar torná-los aptos a compreender e a se expressar nos mais variados gêneros.

Uma abordagem mais recente no ensino da escrita é aquela com ênfase nos gêneros textuais e no papel desempenhado por comunidades discursivas no desenvolvimento da comunicação escrita nesse paradigma, alunos imergem nos novos discursos, atentando para as formas como as pessoas numa determinada comunidade usam a língua para preencher propósitos comunicativos em situações reais.

De acordo com Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz, o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa a proporcionar ao aluno conhece-lo melhor, apreciá-lo ou compreendê-lo para que ele se torne capaz de produzi-lo na escola ou fora dela.³

Sabendo que produzir textos significa extrair todos os conteúdos inseridos no objeto em estudo, isto é, ajustar o conhecimento prévio com a situação do contexto, podemos dizer que o aluno pode, por meio de uma intervenção apropriada, realizada

³ Publicado na revista Nova Escola Edição 219. Ano 2009.

pelo professor, despertar seus sentidos para construir seus próprios instrumentos de conhecimento e atribuir significado real e funcional para aquilo que aprende.

É importante saber que o desenvolvimento e o aprendizado de experiências e estratégias, na escola, auxiliam a aquisição de novos conhecimentos e a troca de informação nas diversas situações sócio comunicativas da vida diária. A leitura e a escrita são formas de comunicação, levam-nos a adquirir novos conhecimentos e a transformar aqueles já adquiridos. Assim, todos nós aprendemos e desenvolvemos a leitura e a escrita de acordo com os diversos contextos em que vivemos. Portanto, é necessário que os alunos aprendam e transformem seus conhecimentos, num ir e vir na construção da comunicação escrita, dinâmica que é própria do desenvolvimento e aprendizado de qualquer um de nós.

Cabe à escola, então, oferecer atividades que procurem evitar o descompasso entre os textos que os alunos escrevem na escola e os que eles vivenciam na vida cotidiana, a fim de impedir qualquer forma de exclusão dos alunos ao se comunicarem, por meio da escrita, nas situações geradas em nossa sociedade. Os alunos precisam ser preparados para serem seres ativos na sociedade em que estão inseridos, que exige uma competência comunicativa satisfatória, que atenda à demanda da sociedade atual.

Aos professores, por sua vez, cabe trazer para a sala de aula temas do cotidiano do aluno e não apenas preparar aulas que despertem seu interesse. O professor precisa ter claro o quê, quando, por quê, para quê, onde e como ensinar determinado conteúdo e onde o aluno poderá aplicar, tudo o que aprendeu por meio da construção de novos significados. Trabalhar a partir do processo de produção de textual é uma forma de sair da passividade no ensino da escrita, quebrando ciclos de dificuldades que temos vivido e de motivar os alunos a desenvolverem uma escrita comunicativa.

Diante do exposto, e considerando nossa prática docente como professora regente na série final do ensino fundamental I, em uma escola da rede pública municipal de Três Lagoas, optamos por discutir a produção textual a partir da concepção de linguagem como forma de interação e da concepção de língua e de escrita como produção de sentidos e significados para a vida.

Ressaltamos, ainda, que esta pesquisa se justifica pela necessidade de estudos que busquem verificar se o trabalho com produção de texto proposto e realizado pelos professores em sala de aula, tem sido suficiente para conduzir os alunos a serem

escritores competentes: escritores que planejam o seu discurso e, em consequência, o texto, conforme seu objetivo e do leitor a que se destina, considerando as características específicas do gênero proposto e sua aplicabilidade no cotidiano.

Segundo Geraldi (1984), há pelo menos três concepções de linguagem. A primeira é a linguagem como expressão de pensamento, conceito embasado nos estudos tradicionais de que deriva a afirmação apriorística de que quem não se expressa bem não pensa bem; a segunda concebe-se como instrumento de comunicação, que considera a língua como um código para transmitir ou receber mensagens; por último, o autor apresenta a linguagem como forma de “inter-relação”: emissor e receptor interagem no processo de comunicação tornando-se sujeitos ativos nesse processo.

Com vistas a justificar esta pesquisa, assumimos a terceira concepção de Geraldi, acreditando na necessidade de estudos que busquem verificar se o trabalho com produção de textos proposto e realizado pelos professores em sala de aula, conduzido com gêneros textuais diversos, com escrita e reescrita coletiva e individual, focando tema do interesse e da necessidade dos alunos, tem sido suficiente para conduzi-los a uma escrita satisfatória, que contemple as necessidades que esses indivíduos encontram no seu dia-a-dia, quando inseridos como seres ativos na sociedade a qual fazem parte.

Considerando que a escola é o espaço de produção de conhecimento sobre a leitura e a escrita, sabendo que o aprendizado da escrita é rodeado de mitos e que as circunstâncias da vida geram motivações para que alguém goste de escrever ou até se torne escritor, cabe a essa instituição desempenhar um papel importante no processo de aprendizado da escrita, não só a alfabética, mas também a escrita que proporciona oportunidade de inter-relações.

Assim, a escola precisa proporcionar um trabalho motivador, criativo e processual no qual todos, mesmo sendo diferentes quanto ao domínio de habilidades e competências, possam aprender os diferentes usos da língua, suas variações e, em especial, a variedade culta da língua.

Os desafios impostos aos professores que trabalham com leitura e escrita na escola contemporânea têm sido alvo de inúmeras pesquisas e estão no cerne da atual agenda dos estudos da linguagem. A preocupação dos professores com o aprimoramento das práticas escolares, para adequar o ensino às modificações sociais, à pluralidade cultural, e a articulação do ensino da língua portuguesa nos dois eixos (o uso

da língua e o da reflexão sobre seus usos), proposta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de língua portuguesa têm requerido, cada vez mais dos alunos, o refinamento das habilidades de leitura e escrita, de fala e de escuta de gêneros variados presentes nas diversas práticas letradas.

Voltada para o trabalho em sala de aula, esta pesquisa tem por objetivo geral: descrever o processo de produção textual realizado pelos alunos do último ano do Ensino Fundamental I (5º ano). Esse processo parte de um tema gerador, articulado por meio de sequência didática (SD), com vistas a discutir aspectos textuais e metalinguísticos no trabalho com a língua portuguesa. Quanto aos específicos são: aplicar, avaliar e descrever uma SD para o trabalho com o gênero carta pessoal e carta do leitor; relacionar os usos da linguagem com o desenvolvimento e o ensino da escrita como processo escolar; identificar situações de uso da língua que auxiliem no planejamento e na avaliação de atividades escritas.

Para alcançar tais objetivos, elegemos como, suporte teórico, os textos de: Abaurre e Pontara (2006); Bakthin (2006,1997,1990); Bronckart (1999);Cavalcanti(1999); Geraldi (2010,2003, 1993, 1984); Koch (2002, 2000); Magnani (1993); Marcushi (2011, 2008, 2002, 2001); PCN – Língua Portuguesa (1998); Schneuwly e Doz (2004); Silva (1997); Souza (1996); Travaglia (2002); e Zabala (1998), entre outros.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, realizada com alunos da série final do ensino fundamental I (5º ano), da rede pública municipal da cidade de Três Lagoas – MS caracteriza-se como uma pesquisa-ação, pois é permeada por práticas intervencionistas, em busca de soluções para o problema investigado.

Para o desenvolvimento da pesquisa, produzimos, a partir de uma SD, textos do gênero textual carta pessoal e carta do leitor, por meio de oficinas e partir de um tema escolhido pelos alunos, oportunizando lhes a escrita e a reescrita coletiva e individual. Após as oficinas, procedemos à análise linguística dos textos e a descrição passo a passo do trabalho didático pedagógico desenvolvido até que os alunos chegassem a uma produção satisfatória, para o ano e nível, e de acordo a realidade que se inserem, conforme textos em anexos. A análise linguística pauta-se em fundamentação teórica supracitada, com maior enfoque em Geraldi, Marcushi, Schneuwly e Dolz, e Zabala.

O *corpus* constitui-se de textos produzidos pelos alunos, no gênero carta pessoal e carta do leitor. Escolhemos o gênero carta pessoal e carta do leitor, por fazerem parte do material didático pedagógico trabalhado em sala de aula, sendo esse segundo tão presente nas revistas e jornais atuais. Esse material traz como referência o agrupamento proposto por Schneuwly e Dolz (2004, p.60) e visa a garantir aos alunos o trabalho com as diferentes capacidades de linguagem.

Diversos gêneros textuais são trabalhados no decorrer das séries iniciais do ensino fundamental, como: poema, texto não verbal, adivinhas, cantiga de roda, tirinha, história em quadrinhos, cordel, lenda, notícia, biografia e autobiografia, carta, cartão postal, reportagem, anúncio publicitário, entrevista, artigo de opinião, regras de jogo, receitas, entre outros.

O texto organiza-se em duas partes no intuito de facilitar a leitura e compreensão. Na primeira parte trazemos os pressupostos teóricos e metodológicos, oportunidade em que discutimos o conceito de linguagem, língua e suas modalidades (oral e escrita); de textos e gêneros textuais (gênero carta pessoal e carta do leitor); e, a produção de textos na escola. Na segunda parte, apresentamos a fundamentação teórica de Sequência Didática - SD, a elaboração, aplicação, passo a passo das duas SD: uma com carta pessoal e a outra com carta do leitor, a análise dos dados (textos) coletados na primeira escrita e na reescrita textual, considerando os aspectos linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos.

PARTE I

**LINGUAGEM, LÍNGUA E TEXTO:
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E
METODOLÓGICOS.**

Esta primeira parte destina-se à discussão de concepções teóricas tomadas como suporte para as discussões aqui postas, como forma de facilitar a compreensão da proposta de trabalho apresentada e a discussão e análise dos dados coletados. Trazemos, pois, as principais concepções que norteiam o desenvolvimento do trabalho, como: linguagem, língua, texto, tipologia textual, gênero textuais, com ênfase nos gêneros trabalhados – carta pessoal, carta do leitor e SD. Por fim, elaboramos a partir do pensamento de Geraldi (1993) e das afirmações contidas nos PCN, algumas considerações a respeito de produção de textos na escola.

1.1 Linguagem, língua e suas modalidades (oral e escrita)

De forma geral, a linguagem pode ser definida como a representação do pensamento por meio de sinais que permitem a comunicação e a interação entre as pessoas. A linguagem define-se como uma atividade humana que, nas representações de mundo que constrói, revela aspectos históricos, sociais e culturais. É por meio da linguagem que o ser humano organiza e dá forma às suas experiências.

Se entendermos a profundidade desse conceito, compreenderemos que não podemos reduzir a linguagem a um meio de comunicação, já que é a partir dela que construímos nossa memória e, em consequência, nossa História. (ABAURRE; PONTARA, 2006).

De acordo com Lemos (1982), a linguagem é a capacidade que os seres humanos têm para produzir, desenvolver e compreender a língua e até outros sistemas semióticos que se manifestam na pintura, na música e na dança. É por meio da linguagem enquanto ação sobre o outro, e enquanto ação sobre o mundo que a criança constrói a linguagem como objeto ao qual vai poder operar. Podemos afirmar que a linguagem é a capacidade humana de expressar nossos pensamentos, ideias, opiniões e sentimentos. A linguagem está relacionada a fenômenos comunicativos; onde há comunicação, há linguagem. A linguagem em si define-se em dois tipos, pode ser verbal: aquela que faz uso das palavras para comunicar algo de forma oral ou escrita com a utilização de códigos que servem para facilitar a comunicação entre os homens; e não verbal: aquela que utiliza outro método de comunicação, que não são as palavras, que se define por

símbolos ou sinais em forma de desenhos, figuras que servem como ponte para a comunicação sem o uso de palavras, por exemplo, placas e sinais de trânsito.

Bakhtin concebe a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo, e não apenas como um sistema autônomo. Para ele, língua materna, seu vocabulário e sua estrutura gramatical, não se conheceram por meio de dicionários ou manuais de gramática, mas graças aos enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunicação efetiva com as pessoas que nos rodeiam. (BAKHTIN *apud* PONZIO, 2008, p.29).

Segundo Bakhtin (1990), a realidade da língua não é sua estrutura, nem a expressão individual de um locutor solitário, mas o fenômeno social da interação verbal que se explicita nos enunciados – produto da interação de dois ou mais indivíduos organizados socialmente. Os indivíduos não apenas comunicam mensagens, nem apenas exteriorizam seu pensamento, mas de alguma forma mudam o outro com a ação da sua linguagem, sendo ao mesmo tempo transformados pela ação da linguagem do outro.

Considerar que a linguagem está presente de maneira geral, em toda a nossa vida, isto é, que nos constituímos como sujeitos na e pela linguagem, leva-nos a refletir sobre os seus diferentes usos. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa.

Geraldi (1984, p.43) apresenta a linguagem a partir de três concepções:

- 1 – A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam;
- 2 – A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem.
- 3 – A linguagem é uma forma de interação: mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito da fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistam antes da fala.

Assumimos com Geraldi a última concepção para discutirmos os textos coletados e apresentados na final parte II desta dissertação. Geraldi e um grupo de estudiosos e pesquisadores da Universidade de Campinas (UNICAMP) desenvolveram, na segunda metade dos anos de 1980 e início de 1990, uma proposta para o trabalho didático com a língua portuguesa a partir de três práticas: leitura, produção e análise linguística de texto. Essa proposta adentrou o estado de Mato Grosso do Sul entre 1987 e 1988, com um grupo de professores que se reuniam uma vez por semana para estudar as possibilidades de aplicação dessas três práticas que, na mesma época, configuravam-se em Diretrizes Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa de Mato Grosso do Sul, publicadas em Diário Oficial e implantadas na rede estadual de ensino (SOUZA, 1996). Essa proposta foi também assimilada pelo governo federal, por meio de Referencial Curricular Nacional, em 1998.

De lá para cá, houve um crescimento significativo das preocupações dos pesquisadores em relação ao trabalho com a língua, em especial, com o processo de aquisição da leitura e da escrita, durante a alfabetização inicial e o seu desenvolvimento na escola básica. Muitas foram as publicações relatando e descrevendo experiências didáticas-pedagógicas com a língua, sobretudo nos estados de São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná e Rio Grande do Sul. Ao visitar esses textos, seguindo uma ordem cronológica, é possível afirmar que as concepções de linguagem e língua se inserem em uma visão “sociointeracionista”, que tem por base Bakhtin, e, nos aspectos de cognição, o pensamento de Vygotsky. Sabemos que as línguas se cruzam, se completam e se modificam incessantemente, acompanham o movimento de transformação do ser humano e suas formas de organização social. O conceito de língua varia de acordo com o período e com a corrente teórica em que se insere.

A língua é um instrumento de comunicação e interação, sendo composta por regras gramaticais as quais possibilitam que determinado grupo de falantes consiga produzir enunciados que lhes permitam se comunicar e se compreenderem. Não é possível criar uma língua particular e exigir que outros falantes a compreendam.

Geraldi (1984, p.13) define língua como algo produzido socialmente, ou seja, “sua produção e reprodução é fato cotidiano, localizado no tempo e no espaço da vida dos homens”. Para Marcuschi (2002, p.31), a língua é um conjunto de práticas sociais e cognitivas historicamente situadas, de modo que não podemos entendê-la como uma

estrutura autônoma, alheia à realidade dos falantes, e imutável. Abaurre e Pontara (2006, p.3) entendem a língua como um “sistema de representação socialmente construído, constituído de signos linguísticos”. As autoras reconhecem seu caráter social, uma vez que só existe mediante uma negociação, uma troca, entre seus falantes.

Então, podemos dizer que a língua é um instrumento de interação, um código formado por palavras de leis combinatórias por meio do qual as pessoas interagem entre si. A língua é um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz por meio de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução, ou seja, da ação linguística entre os sujeitos envolvidos no processo.

Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar. Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua.

Isso implica a rejeição de uma tradição de ensino apenas transmissiva, preocupada em oferecer ao aluno conceitos e regras prontas, para que ele memorize, sob a ótica de uma perspectiva de aprendizagem centrada em automatismos e reproduções mecânicas. Por isso é que uma adequada proposta para o ensino de língua deve prever não só o desenvolvimento de capacidades necessárias às práticas de leitura e escrita, mas também de fala e escuta compreensiva em situações públicas (a própria aula é uma situação de uso público da língua). (BRASIL, 1998).

A língua só existe em função do uso que locutores (quem fala ou escreve) e interlocutores (quem lê ou escuta) fazem dela em situações de comunicação. O ensinar, o aprender e o empregar a linguagem passam necessariamente pelo sujeito, o agente das relações sociais e o responsável pela composição e pelo estilo dos discursos. Esse sujeito se vale do conhecimento de enunciados anteriores para formular suas falas e redigir seus textos. Além disso, um enunciado sempre é modulado pelo falante para o contexto social, histórico, cultural e ideológico. (BAKHTIN, 1997).

Nessa relação dialógica entre locutor e interlocutor no meio social, em que o verbal e o não verbal influenciam de maneira determinante a construção dos enunciados,

a interação pela linguagem se dá num contexto em que todos participam em condição de igualdade. Aquele que enuncia seleciona palavras apropriadas para formular uma mensagem compreensível para seus destinatários. Por outro lado, o interlocutor interpreta e responde com postura ativa aquele enunciado, internamente (por meio de seus pensamentos) ou externamente (por meio de um novo enunciado oral ou escrito). (BAKHTIN, 1997).

A oralidade e a escrita são duas modalidades (ou realizações) da língua. Quando se trata de oralidade e escrita, vêm-nos à mente duas formas distintas da língua que, a princípio, não podemos conceber uma relação entre elas. Isso porque, durante toda a nossa vida, ouvimos que a escrita deve ser correta, regular, formal, mais perfeita possível. Já na fala, podemos ser informais, e os desvios, “erros” cometidos são aceitáveis, considerando a situação e o momento dessa fala, de que resulta a ideia que a fala é flexível e individual.

As duas modalidades da língua portuguesa, a oral e a escrita, são vistas como práticas sociais, já que o estudo das línguas se funda em usos. Essas modalidades não devem ser vistas de forma dicotômica, mas fazendo parte de um continuum tipológico que vai do texto mais formal ao mais informal, tendo como perspectiva o gênero textual (conversação, carta familiar, entrevista, relatório, artigo de divulgação...) que está sendo observado. A oralidade e a escrita são, portanto, práticas e usos da língua com características específicas, pois apresentam condições de produções distintas. (MARCUSCHI, 2001)

De acordo com Marcuschi (2001), a modalidade oral é nossa língua natural. Quando dizemos que o homem tem aptidão natural para o uso da linguagem, estamos nos referindo à realização oral da língua, que aprendemos pelo simples contato com outros falantes. A escrita é uma modalidade artificial da língua, ou seja, quando nascemos não sabemos escrever. Como vivemos numa sociedade letrada, não nos damos conta desse caráter artificial da escrita. Seu aprendizado não é natural; exige mais do que ficar exposto ao texto escrito, exige um tempo e um esforço muito maior do que na aquisição da língua oral.

Marcuschi (2001, p.16) afirma que oralidade e escrita são duas ações possíveis para o uso da língua, que empregam o mesmo sistema linguístico, têm características próprias e não podem ser vistas como categorias distintas, muito menos dicotômicas. O

autor afirma ainda que as duas modalidades têm diversos graus de formalidade e, dependendo do gênero textual, podem-se encontrar características comuns entre elas.

Sabemos que generalizar as diferenças existentes entre essas duas modalidades de expressão é anular as suas especificidades. A oralidade é a mais antiga forma de comunicação entre os homens e, por ser uma modalidade muito anterior à escrita, foi, por um bom período de tempo, a única forma de transmitir conhecimentos.

Marcuschi (2001, p.25) estabelece que “a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob variadas formas e gêneros textuais fundados na realidade sonora”. Assim, a oralidade vai desde uma realização mais informal a uma mais formal nos mais variados contextos de uso. Como professora dos anos iniciais, podemos dizer que o modelo de texto que o aluno traz para a escola, no início de seu processo de aquisição da escrita, é a do texto oral.

Já a língua escrita não é uma capacidade inata, mas uma invenção humana, um produto sociocultural, cuja origem remonta a um passado relativamente recente, se considerado as dezenas de milhares de anos pelos quais se estende o progresso intelectual da humanidade. O surgimento da escrita é um marco na história da humanidade. Para Higounet, “a escrita faz de tal modo parte de nossa civilização que poderia servir de definição dela própria” (HIGOUNET, 2003, p. 10).

Apesar de ser relativamente recente – cerca de mil anos – em relação à modalidade oral, a escrita rapidamente ganhou lugar de destaque na sociedade contemporânea.

Segundo Marcuschi (2001, p.16), “numa sociedade como a nossa, a escrita, enquanto manifestação formal dos diversos tipos de letramento é mais do que uma tecnologia. Ela se tornou um bem social indispensável para enfrentar o dia a dia, seja nos centros urbanos ou na zona rural”. Em nossa sociedade, a escrita, passou a ser um bem social mais que necessário para que possamos nos relacionar com outros no dia a dia, sobretudo, nos centros urbanos não por virtudes próprias, mas pela forma como se impôs nas sociedades modernas e impregnou culturas.

Portanto, a escrita é muito importante, e em consequência o letramento por ela representado, pois para o homem moderno, aquele que não domina a modalidade escrita é tido como incapaz e é colocado à margem, ou seja, fica automaticamente excluído. Não sendo considerado apto para interagir de forma satisfatória, está fadado a

desempenhar funções menos valorizadas do ponto de vista social. (MARCUSCHI, 2001).

Segundo o autor, a modalidade escrita não pode ser entendida como uma representação da fala, já que não consegue reproduzir muitos dos fenômenos da oralidade, tais como prosódia, gestos, olhar. Por outro lado, a escrita caracteriza-se por apresentar elementos próprios, ausentes na modalidade oral, com o tipo e tamanho de letras, cores, formatos, que desempenham.

Enquanto a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos e interativos que se apresenta sob variadas formas ou espécies textuais, fundadas na realidade sonora, indo de uma realização mais informal até uma mais formal, a escrita seria um modo de produção textual discursiva para fins comunicativos e interativos com certas especificidades, matérias e se caracteriza por sua constituição gráfica, embora envolva também recursos da modalidade oral. (MARCUSCHI, 2001).

A prática da oralidade tem sua característica própria para a produção da interação, pois, nessa modalidade, o indivíduo já sabe uma língua. Então, não se trata de aprendê-la, mas de saber usá-la. Já na escrita, para seu uso, é importante que seja aprendida para que o indivíduo perceba as suas diferentes situações de uso.

Há alguns fenômenos da oralidade que são muito recorrentes na escrita. Muitos desses fenômenos são “reflexos” de aspectos da fonologia. Como exemplo, podemos ter os “erros” de escrita decorrentes da fala: disesperada (desesperada), pidia (pedia), sinhora (senhora), istuprador (estuprador), onde há a troca da vogal “e” pela “i”; tava (estava), ta (está), em que há supressão do início da palavra.

É um paradigma da cultura escolar a crença de que esses dois modos de expressão e comunicação são estanques, dicotômicos. Essa percepção gera uma pedagogia pouco efetiva à heterogeneidade, às diferenças e às causas e efeitos das atitudes dos alunos em preservar as características e especificidades da oralidade. (ABAURRE, 1985).

Sabemos que são muitos os fatores que influenciam o modo como a linguagem deve ser ajustada às circunstâncias do ato da comunicação e da escrita. Por exemplo, não se fala do mesmo modo com um adulto e com uma criança; não se fala em um templo religioso do mesmo modo que se fala em uma conversa entre amigos.

Segundo Marcuschi (2001), o que se verifica é que essa influência é mais perceptível na relação entre falante/escritor, pois é comum em textos, sobretudo de alunos em fase de adequação entre oralidade e escrita, a redução de palavras e/ou expressões que fogem da forma normativa da língua, isto é, da regra do “bem falar” e do “bem escrever”. São diversas as variações da língua.

As duas modalidades da língua – a oral e a escrita – são igualmente importantes e apresentam ambas as possibilidades de uso, tanto em registro formal quanto no informal. As duas modalidades precisam ser trabalhadas na escola tanto do ponto de vista da locução quanto da interlocução. Assim, ouvir e falar, ler e escrever necessitam ser atividades constantes na sala de aula.

Assim, oralidade e escrita são práticas e usos da língua com especificidades e condições distintas de realização, mas não suficientemente opostas para caracterizar dois sistemas linguísticos. Ambas possibilitam a criação de textos coesos e coerentes, permitindo a elaboração de exposições formais e informais, variações estilísticas, sociais, dialetais, entre outras.

1.2 Texto e tipologia textual

Todas as nossas interações se dão por meio da língua e se realizam em textos, que se manifestam ao interlocutor oralmente ou por escrito. Isso significa que vivemos rodeados de textos, muitos orais e muitos escritos. Do momento em que acordamos ao momento em que dormimos falas e escritos nos envolvem, portanto todas as nossas interações se processam por meio de textos.

Há algumas décadas, o texto era considerado apenas como um conjunto de palavras e frases encadeadas que permitiam interpretação e transmitiam uma mensagem; era qualquer obra escrita. O texto era visto como uma unidade linguística de extensão superior à frase, que poderia apresentar tamanho variável e deveria ser escrito com coesão e coerência.

Em estudos mais recentes, a noção de texto tem a ver com um “novo” enfoque de linguagem, entendida como interação, ou seja, como uma ação entre os sujeitos envolvidos nesse processo. Assim, o entendimento de texto ultrapassa essa concepção, pois toda e qualquer unidade de informação, no contexto da enunciação, que se pode dar

pela língua oral ou escrita, pode ser literário ou não literário, e alcança uma concepção mais abrangente, já que é indiscutível que a interação possa dar-se independentemente da linguagem verbal.

Uma tela, uma composição musical, um espetáculo de dança, um filme ou uma história em quadrinhos são considerados textos, pois possuem unidade de informação num contexto interativo tanto quanto uma conversa entre vizinhos, uma coluna de jornal ou a leitura de um romance, que podem por isso mesmo, ser considerados textos. .

Comunicar uma mensagem de qualquer natureza seja ela persuasiva, romântica, informativa, entre outros, é o verdadeiro propósito de um texto, por esse motivo um texto deve possuir sentido, para poder ser compreendido por seu destinatário. O destinatário de um texto pode ser uma ou várias pessoas de forma individual, podemos usar como exemplo individual, uma carta, e um livro destinado ao público em geral, uma receita culinária após degustar uma refeição, e assim por diante. Sendo assim, podemos dizer que o texto, é um evento comunicativo.

Em linguística, a noção de texto é ampla e ainda aberta a uma definição mais precisa. Grosso modo, pode ser entendido como manifestação linguística das ideias de um autor que serão interpretadas pelo leitor de acordo com seus conhecimentos linguístico e culturais. Portanto, um texto é uma ocorrência linguística, escrita ou falada de qualquer extensão.

Temos assim, o texto verbal, criado com palavras, e o texto não verbal, criado por outras linguagens que prescindem da palavra. O desenho, a pintura, a fotografia, a música, a mímica são exemplos da linguagem não verbal, embora possam eventualmente usar também a palavra.

Koch (2000, p.13) conceitua texto como “Um evento sócio comunicativo, que ganha existência dentro de um processo interacional. Todo texto é resultado de uma coprodução entre interlocutores: o que distingue o texto escrito do falado é a forma como tal coprodução se realiza”. A autora expõe ainda, que, no texto escrito, temos que levar em consideração o contexto de produção e o contexto de recepção presentes no momento em que desenvolvemos a escrita; já no texto falado, o que emerge é o próprio momento da interação.

O texto verbal pode ser considerado como toda ocorrência sócia comunicativa que remete a uma unidade verbal concreta oral ou escrita, usada pelos falantes de uma

língua, em uma situação discursiva, com sentido e função interativa, ou seja, de interação. Já o texto não verbal pode ser constituído de outras linguagens diferentes da verbal (escrita ou falada), como a visual (vídeo, fotografia, desenho e pintura); a musical (música e sons); ou a corporal (dança mímica).

Os textos verbais e não verbais que observamos ao nosso redor são utilizados para construirmos significados diferentes. Aprendemos a ver o mundo e utilizamos a escrita para trocar ideias, conhecimentos e modos de pensar, isto é, para nos comunicarmos, interagir e transformar o mundo e a nós mesmos.

Também temos os textos considerados literários e não literários ambos são assim classificados por um conjunto de fatores que não podem ser considerados isoladamente. Dependendo da função maior que um texto exerce na interação, sua classificação pode variar. Nem o tema, nem a maneira de organizar e explorar o vocabulário pode, por si só, justificar uma classificação.(BRASIL, GESTAR II-TP3, 2008, p.67).

Os tipos de texto estão ligados ao tipo de linguagem que é utilizada para a enunciação. A função, ou seja, para que o texto foi escrito, é a primeira característica usada para diferenciar o texto literário do não literário.

Os textos literários apresentam uma função estética. Em geral, são escritos em linguagem expressiva e poética, com o objetivo de atrair o interesse, e emocionar o leitor. O autor segue um determinado estilo e usa as palavras de forma harmoniosa para expressar suas ideias. Há uma predominância da função poética e da linguagem conotativa. São exemplos de textos literários os romances, as novelas, os poemas, as poesias, os contos, os textos sagrados, entre outros.

Podemos afirmar que os textos considerados literários põem, em geral, em relevo o plano da expressão, das sonoridades, do jogo de imagens, mas a definição do que seja texto literário, ou poético, pode variar segundo as escolas literárias. (BRASIL, GESTAR II-TP3, 2008, p.67).

Os textos não literários possuem função utilitária quando informam e explicam ao leitor. São textos informativos sem preocupação estética. Há uma predominância da função referencial e da linguagem denotativa. São exemplos de textos não literários as notícias e reportagens jornalísticas, textos científicos e didáticos, entre outros.

Em geral, os textos não literários (funcionais ou utilitários) têm como finalidade maior a informação e, por isso, aspectos estéticos da linguagem, ou a exploração do

plano sonoro ou da linguagem figurada é considerada em segundo plano. (BRASIL, GESTAR II-TP3, 2008, p.67).

No texto literário, não é possível sintetizá-lo sem que haja perda de significado, ou seja, da sua essência, já no não literário possivelmente se poderá resumi-lo, retirando o que é essencial. Percebe-se, também, que o texto literário pode ter a presença da função emotiva (emoções e sentimentos sendo evidenciados).

Geraldi (1993, p.98) afirma que “um texto é o produto de uma atividade discursiva onde alguém diz algo a alguém”. O texto seria entendido, portanto, como um “produto sempre em processo” (MAGNANI, 1993, p. 269), se considerarmos os significados e sentidos a serem produzidos pelo leitor com sua experiência, sua história leitora e sua vivência no mundo da escrita.

Houve um tempo em que se acreditava que o significado do texto estava essencial e completamente nele mesmo. Quer dizer: independente do leitor e das condições da leitura, o texto se esclarecia por si só; ele teria os elementos capazes de garantir sua significação. Tal concepção trazia implicações importantes para a sala de aula, em qualquer situação de ensino e aprendizagem com textos.(BRASIL, GESTAR II-TP4, 2008, p.71).

Hoje, sabemos que a compreensão de um texto está condicionada ao contexto social e cultural do sujeito escritor e do sujeito leitor. Na comunidade e na escola, desenvolvemos diferentes tipos de textos orais e escritos. O aprendizado depende de uma série de fatores, como: oportunidades, material didático, metodologias, desenvolvimento das relações na comunidade escolar e desenvolvimento pessoal de professores e alunos. O fato é que, quando entramos em contato com diversos textos, eles estabelecem de imediato, determinada situação comunicativa e interativa, na qual a leitura ocorrerá com características específicas.

Geraldi, em meados de 1980, conforme aponta Souza (1996), já se preocupava com o trabalho com texto em sala de aula. Para Geraldi (2003), o texto é o eixo articulador básico para o trabalho com a língua portuguesa, pois, conforme já destacado, nós nos organizamos, nos comunicamos, informamos e interagimos pela linguagem em forma de textos.

Para o autor, é no texto que a língua - objeto de estudo – se revela em sua totalidade, quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento quer enquanto

discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (p.135)

De acordo com as afirmações de Geraldi, até a segunda metade dos anos 1980, o conteúdo levado para as salas de aulas eram as regras gramaticais, tendo o texto apenas como pretexto para introduzir tais regras. Nos anos seguintes, o ensino de língua portuguesa passaria a centrar-se no texto, a partir de três práticas: leitura, produção e análise linguística. (GERALDI, 2003, p. 77).

Houve, portanto, grandes transformações no processo de ensino aprendizagem da língua e, com as contribuições de estudos e pesquisas na área, como as pesquisas de Geraldi (1984; 2003), outras formas de se trabalhar em sala de aula surgiram, dentre elas o trabalho com texto de diferentes tipos e gêneros.

As tipologias textuais ou tipos textuais são composições linguísticas em que predominam certas estruturas sintáticas, tempos e modos verbais, classes gramaticais etc., de acordo com a função e a intencionalidade do gênero textual. Se os gêneros textuais são inúmeros, as tipologias existem em número limitado.

Quando falamos em tipos de texto, normalmente nos limitamos à tripartição: Descrição, Narração e Dissertação (argumentação), mas não podemos nos esquecer do texto expositivo e injuntivo.⁴Vejamos cada um deles, segundo Eron (2009):

Texto Descritivo: a descrição usa um tipo de texto em que se faz um retrato falado de uma pessoa, animal, objeto ou lugar. A classe de palavras mais utilizada nessa produção é o adjetivo, pela sua função caracterizadora, doando ao leitor uma grande riqueza de detalhes.

A descrição, ao contrário da narração, não supõe ação. É uma estrutura pictórica, em que os aspectos sensoriais predominam. Quanto à descrição de pessoas, podemos atribuir-lhes características físicas ou psicológicas.(Ibidem)

Texto Narrativo: essa é uma modalidade textual em que se conta um fato, fictício ou real, ocorrido num determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens. Há uma relação de anterioridade e posteridade, o tempo verbal predominante é o passado.

⁴Proferon. blogspot.com/2009/09/tipologia-e-generos-textuais.html. Acesso em 01/07/2015.

Em geral, a narrativa se desenvolve na prosa, O narrar surge da busca de transmitir, de comunicar qualquer acontecimento ou situação. A narração em primeira pessoa pressupõe a participação do narrador (narrador personagem) e em terceira pessoa mostra o que viu ou ouviu (narrador observador). Na narração encontramos ainda os personagens (principais ou secundários), o espaço (cenário) e o tempo da narrativa. (Ibidem)

Texto Dissertativo: neste tipo de texto há posicionamentos pessoais e exposição de ideias. Tem por base a argumentação, apresentada de forma lógica e coerente a fim de defender um ponto de vista. Assim, a dissertação consiste na ordenação e exposição de um determinado assunto. É a modalidade mais exigida nos concursos, Enem, processos seletivos, entre outros. Está estruturada basicamente em: 1. Ideia principal (introdução); 2. Desenvolvimento (argumentos e aspectos que o tema envolve); 3. Conclusão (síntese da posição assumida). (Ibidem)

Texto Expositivo: apresenta informações sobre determinados assuntos, expondo ideias, explicando e avaliando. Como o próprio nome indica, ocorre em textos que se limitam a apresentar uma determinada situação. As exposições orais ou escritas entre professores numa sala de aula, os livros e as fontes de consulta, são exemplos maiores desta modalidade. (Ibidem)

Texto Injuntivo: esse tipo de texto indica como realizar uma determinada ação. Ele normalmente pede, manda ou aconselha. Utiliza linguagem direta, objetiva e simples. Os verbos são na sua maioria, empregados no modo imperativo. Bons exemplos deste tipo de texto são as receitas culinárias, os manuais, receitas médicas, editais, etc. (Ibidem)

Marcuschi defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem do gênero textual, ele não demonstra interesse pelo trabalho com a tipologia textual, mesmo assim a conceitua como um termo que deve ser usado para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas), (MARCUSCHI, 2008, p.22).

Já Travaglia (2007), defende o trabalho com a tipologia textual. Para o autor, sendo os textos de diferentes tipos, eles se instauram devido à existência de diferentes modos de interação ou interlocução. O trabalho com o texto e com os diferentes tipos de

texto é fundamental para o desenvolvimento da competência comunicativa. De acordo com as ideias do autor, cada tipo de texto é apropriado para um tipo de interação específica.

Para Marcuschi (2002), os livros didáticos trazem de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na verdade, para ele, não se trata de tipo de texto, mas de gênero de texto. O autor diz que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo, muitas vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. Ele apresenta uma carta pessoal como exemplo, e comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Ele chama essa miscelânea de tipos presentes em um gênero de heterogeneidade tipológica.

1.3 Gêneros textuais

Sabemos, por nossa experiência linguística e conhecimentos de mundo, que, em algumas situações, os textos devem ser escritos, e, noutras, devem ser falados. Também os gêneros textuais são realizados por textos orais ou por textos escritos.

Os gêneros textuais estão diretamente ligados às nossas atividades comunicativas, portanto, podemos até dizer que a quantidade de gêneros é quase infinita. Os textos são concretizações dos gêneros, ou seja, quando falamos de gêneros passamos necessariamente pelos textos (verbais, não verbais, orais e escritos).

Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociais comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, notícia, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, resenha, edital de concurso, piada, carta eletrônica, carta do leitor, e assim por diante.

Em uma sociedade letrada como a nossa, veiculam-se diferentes gêneros textuais, com características e finalidades próprias, que nossos alunos precisam ler, compreender e com os quais devem interagir para que possam diferenciá-los e utilizá-los no momento de sua produção.

Os gêneros textuais têm sido objeto de estudo constante por parte dos pesquisadores preocupados com uma prática que privilegie a interação verbal e a diversas situações de interlocução. Entretanto, nas palavras de Marcuschi (2008, p.147), “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. Essa observação indica que, devido ao longo período de observações, o tema apresenta diversos enfoques teóricos ainda hoje.

Ao longo da história ocidental, os gêneros textuais receberam diversas definições. Na antiguidade clássica, os gêneros eram definidos de acordo com os elementos: forma (prosa ou verso), composição (expositiva, representativa ou mista) e conteúdo (subjetivo ou objetivo). Havia, então, três gêneros: o lírico, o épico e o dramático.⁵

Na Idade Média, a distinção referia-se à teoria dos três estilos: elevado, médio e humilde, distinção baseada no aspecto literário e no aspecto social, já que considerava o papel social ocupado pelos personagens na obra para poder classificá-la. Já no século XVIII, o modelo clássico proposto pelos gregos e assumido pelos renascentistas entra em decadência frente às revoluções que ocorreram nesse século. E, a partir do século XIX, o estudo dos gêneros assume novas e importantes perspectivas com o surgimento da ciência da Linguagem, a Linguística. (Ibidem)

Segundo Marcuschi(2008), por todo o século XX e início do XXI, houve o desenvolvimento de variadas perspectivas para a definição de gêneros textuais:

- (a) perspectiva sócio- histórica e dialógica (Bakhtin);
- (b) perspectiva comunicativa (Steger, Gülich, Bergmann, Berkenkotter);
- (c) perspectiva sistêmico-funcional (Halliday): Análise da relação texto e contexto, estrutura esquemática do texto em estágios, relação situacional e cultural e gênero como realização do registro (Hasan, Martin, Eggins, Ventola, Honey, Dudley-Evans);
- (d) perspectiva sociorretórica de caráter etnográfico voltada para o ensino da segunda língua (Swales, Bhatia): basicamente, analisam e identificam estágios [movimentos e passos] na estrutura do gênero. Persiste um caráter prescritivo nessa posição teórica. Há também

⁵Flávia Girardo Botelho Borges. Os gêneros textuais em cena: uma análise crítica de duas concepções de gêneros textuais e sua aceitabilidade na educação brasileira.2012

preocupação com o aspecto socioinstitucional dois gêneros. Vinculação particular com gêneros do domínio acadêmico e forte vinculação institucional. Maior preocupação com a escrita do que com a oralidade. Há uma visão nitidamente marcada pela perspectiva etnográfica com os conceitos de comunidade, propósito de atores sociais;

(e) perspectiva interacionista e sociodiscursiva de caráter psicolinguístico e atenção didática voltada para a língua materna (Bronckart, Dolz, Schneuwly): com vinculação psicológica (influências de Bakhtin e Vygotsky) estão preocupados em particular com o ensino dos gêneros na língua materna. Preocupação em particular com o ensino fundamental e tanto com a oralidade como a escrita. A perspectiva geral é de caráter psicolinguístico ligado ao sociointeracionismos;

(f) perspectiva da análise crítica (N. Fairclough; G. Kress), para a qual o discurso é uma prática social e o gênero é uma maneira socialmente ratificada de usar a língua comum tipo particular de atividade social;

(g) perspectiva socioretórica/sócio-histórica e cultural (C. Miller, Bazerman, Freedman): escola americana influenciada por Bakhtin, mas em especial pelos antropólogos, sociólogos e etnógrafos, preocupa-se com a organização social e as relações de poder que os gêneros encapsulam. Tem uma visão histórica dos gêneros e os torna com altamente vinculados com as instituições que os produzem. A atenção não se volta para o ensino e sim para a compreensão do funcionamento social e histórico, bem como sua relação com o poder. (MARCUSCHI, 2008, p. 152-153).

Em linhas mais gerais, a perspectiva bakhtiniana iniciou uma tradição de estudos não somente no Brasil, mas também nas correntes teóricas citadas anteriormente, e teve influência direta sobre as diretrizes oficiais, por conseguinte, a prática em sala de aula.

Marcuschi (2011) considera ser impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum gênero, assim, como é impossível comunicar-se verbalmente a não ser por algum texto. Assim, o aprendizado dos gêneros textuais pode beneficiar em muito o aprendizado de uma língua, já que, nesse processo, tem-se o intuito de tornar o aprendiz apto a interagir com falantes de uma determinada língua. Isso se tornará possível no momento em que o aluno passar a compreender e produzir diversos gêneros utilizados no seu dia a dia.

Gêneros textuais são maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação. Do mesmo modo que desenvolvemos uma competência sócia comunicativa quando aprendemos comportamentos linguísticos. A identificação

dos gêneros está incluída nesta competência sócio comunicativa. (BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008, p.25)

Todo texto apresenta algo de igual e algo de diferente em relação a outros textos. O igual corresponde ao que é típico da construção textual em determinado contexto social; o que é diferente corresponde às marcas dos usuários da língua. A identificação de um gênero depende desse conjunto de fatores, não apenas de um. (BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.35).

Marcuschi (2002) defende o trabalho com textos na escola a partir da abordagem dos gêneros textuais. Para ele os gêneros não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Um gênero para ele, pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero.

Gênero textual é definido pelo autor como uma noção vaga para os textos materializados que encontramos no dia a dia e que apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica.

Para ele, todos os gêneros textuais têm uma forma e uma função. Assim fica mais fácil entender que os gêneros textuais são entidades:

Dinâmicas;
Históricas;
Sociais;
Situadas;
Comunicativas;
Orientadas para fins específicos;
Ligadas a determinadas comunidades discursivas;
Ligadas a domínios discursivos;
Recorrentes;
Estabilizadas em formatos mais ou menos claros (MARCUSCHI, 2008 p.159).

Também, para Marcuschi (2011, p.19), o fato de o gênero não ser estático e nem puro é importante para sua análise, pois, quando “ensinamos a operar com um gênero, ensinamos um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Mas, segundo Marcuschi (2002, p.33) é preciso que tenhamos cautela com a ideia de gêneros orais e escritos, dada sua complexidade, pois somos sabedores de que

“os gêneros distribuem-se pelas duas modalidades num contínuo, desde os mais informais aos mais formais e em todos os contextos e situações da vida cotidiana”. Há gêneros, segundo o autor, que só podem chegar a nós por meio da oralidade, como as notícias ouvidas pelos veículos radiofônicos e televisíveis.

Travaglia (2002), afirma que cada gênero textual se caracteriza por exercer uma função social específica. Para ele, estas funções sociais são pressentidas e vivenciadas pelos usuários. Isso equivale dizer que, intuitivamente, sabemos qual gênero usar em momentos específicos de interação, de acordo com a função social dele.

De acordo Cavalcanti:

Nas práticas de uso da língua, todos os textos se organizam como gêneros textuais típicos, que usamos para contextos determinados social e historicamente, a partir das estratégias interativas construídas na sociedade em que estamos inseridos. Tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados àquele contexto comunicativo. (CAVALCANTI, 1999, p. 29),

Para Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz(2004), o trabalho com um gênero em sala de aula é o resultado de uma decisão didática que visa proporcionar ao aluno conhecê-lo melhor, apreciá-lo ou compreendê-lo para que ele se torne capaz de produzi-lo na escola ou fora dele.

De maneira abrangente, e considerando o pensamento dos autores mencionados, podemos dizer que gêneros textuais são maneiras de organizar as informações linguísticas de acordo com a finalidade do texto, com o papel dos interlocutores e com as características da situação. Aprendemos a reconhecer e utilizar gêneros textuais no mesmo processo em que “aprendemos” a usar o código linguístico: reconhecendo intuitivamente o que é semelhante e o que é diferente nos diversos textos. Temos então, um critério de caracterização de gênero textual: gênero é mais uma questão de uso do que de forma linguística. (BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.27).

Alguns textos têm definido de antemão, o gênero em que já devem ser produzidos; outros admitem certa flexibilidade, uma carta pessoal, por exemplo, pode ser escrito em verso, Um texto argumentativo que visa convencer o leitor de uma determinada ideia pode usar um conto, ou uma ilustração, como argumento.

Dependendo da situação de comunicação, os gêneros admitem certas misturas, de modo que nem sempre é um gênero “puro”.(BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.29).

Não só palavras, mas também os próprios gêneros frequentemente são utilizados em sentido figurado. Por isso, classificar gêneros não é seguir uma fórmula lógica matemática, uma fórmula fixa. Há sobreposições e variações culturais e estilísticas, há certa “mistura”, porque os contextos sociais não são homogêneos. As intenções dos falantes podem tornar flexível até um padrão mais rígido de gênero textual, e transpô-lo para situações sociocomunicativas diferentes daquela de seu emprego habitual.(BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.40).

Todo texto se manifesta num ou noutro gênero textual. Mesmo que um gênero seja usado para finalidades diferentes daquelas para as quais o gênero é normalmente construído, em todas as atividades textuais corresponde um gênero. Ou seja, para que um texto tenha sua eficácia como trabalho linguístico deve-se respeitar as exigências sociais e discursivas de cada situação de comunicação.(BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.40).

Cada vez que nos expressamos linguisticamente, estamos fazendo algo social, estamos agindo, estamos trabalhando. Cada produção textual, oral ou escrita, realiza um gênero porque é um trabalho social e discursivo. As práticas sociais ou discursivas, por sua vez, determinam o gênero adequado. (BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.40).

É natural que alguns gêneros sejam mais facilmente reconhecidos, outros menos. Àqueles com maior circulação no nosso dia a dia, somos capazes de atribuir as características fundamentais que os destacam dos outros. Para alguns outros, temos que depreendê-los pela análise de sua estrutura.

Como as classificações de gêneros textuais são ligadas à situação de uso do texto, as finalidades para as quais um texto é produzido podem alterar a classificação inicial. Por isso, cada texto só admite classificação após a análise de todos os fatores que envolvem sua construção: a estrutura linguística, as finalidades do texto e a situação social dos interlocutores.

Nossa experiência diária nos coloca frente a frente com diversos gêneros textuais, que podem ser definidos como enunciados relativamente estáveis, mas não estáticos. São estáveis porque devemos ver neles o que têm de igual e o que têm de diferente em relação a outros textos. Considera-se estabilidade o conjunto de marcas na

organização textual que nos leva a decidir se um texto é uma carta, uma biografia, uma anedota, uma receita, entre outros.

No entanto, estabilidade não quer dizer rigidez e, por isso, gêneros textuais não são estáticos: em longo prazo, são suscetíveis às alterações históricas, culturais e sociais no seio das quais se realizam; em curto prazo, podem ter as marcas de estilo dos sujeitos que os produzem. (BRASIL. GESTAR II, TP3. 2008 p.30).

Quando dominamos um gênero textual, dominamos uma forma de realizar linguisticamente objetos específicos em situações sociais particulares. De acordo com Bronckart (1999, p.72); “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”. Os gêneros operam, em certos contextos, como formas de legitimação discursiva, á que se situam numa relação sócio- histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação, muito além da justificativa individual. (MARCUSCHI, 2002, p.29). A possibilidade de operação e maleabilidade dá aos gêneros enorme capacidade de adaptação e ausência de rigidez. (MARCUSCHI, 2002)

Bakhtin (1997) indica a “construção composicional”, ao lado do “conteúdo temático” e do “estilo”, como as três características dos gêneros. Os gêneros são os reflexos das estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura. São modelos comunicativos e servem, muitas vezes, para criar uma expectativa no interlocutor e prepará-lo para determinada reação. Operam abrindo o caminho da compreensão, como frisou o pensador russo.

Os gêneros são, em geral, determinados com base nos objetivos dos falantes e na natureza do tópico tratado. Os gêneros textuais fundem-se em critérios externos (sociocomunicativos e discursivos) e os tipos textuais se fundem em critérios internos (linguísticos e formais).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) propõem que, no ensino de língua portuguesa, estejam presentes os gêneros textuais, de maneira que:

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes d diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita de

textos pertencentes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico, que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (BRASIL, 1998, p. 23,24).

Tomando por base os Parâmetros Curriculares Nacionais, que considera fundamental o trabalho com os gêneros textuais em sala de aula, destaca-se que o papel da escola é levar o aluno, de qualquer classe social, a poder interagir nas mais variadas situações concretas de discurso, de modo que o que se deve esperar da escola é levar o aluno a dominar os diferentes universos semânticos que são importantes para uma dada sociedade ou cultura. A influência da escola é fundamental, tanto para os alunos de classe desfavorecida como para os de classe favorecida. Por isso a importância em diferenciar gênero de tipo textual ou sequência tipológica, como narração, descrição e dissertação, mais trabalhadas no ambiente escolar.

Conforme se observou no item anterior, faz-se necessário ter claras a diferença, ou as características específicas de tipologia textual e gênero textual, pois conforme Marcuschi:

[...] para noção de tipo textual predomina a identificação de seqüências linguísticas típicas como norteador; já para a noção de gênero textual, predominam os critérios de ação prática, circulação sócio histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade. [...] Importante é perceber que os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidade de práticas sócias [...] (MARCUSCHI 2002, p.24-25).

Em consonância com o autor podemos afirmar que no nosso dia-a-dia, usamos equivocadamente a expressão tipo de texto para designar um gênero, e isso se deve a observarmos que nos livros didáticos o mesmo fator ocorre frequentemente. Precisamos entender e observar que nos gêneros encontramos a realização dos tipos textuais, podendo ocorrer mais de um tipo de texto no mesmo gênero (no caso, a carta pessoal, *corpus* dessa pesquisa).

Faz-se necessária atenção especial e esse fato para que não incorramos no equívoco apresentado pelo autor, concebendo sequência tipológica como gêneros, pois

os gêneros não podem ser desvinculados das práticas sociais de linguagem. Além disso, a classificação dos gêneros é infinita, e modifica-se conforme as mudanças que ocorrem na sociedade: ora desaparecem, ora se criam novos gêneros para atender às necessidades de um propósito comunicativo específico. Isso fica claro se pararmos para observar a transformação dos gêneros textuais, desde os tempos remotos, até a grandiosa explosão dos gêneros da atualidade.

Antigamente, os povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros, mas, por volta do século VII a.c. com a invenção da escrita alfabética, os gêneros textuais começaram a se multiplicar, surgindo, assim, os gêneros típicos da escrita. A partir do século XV, os gêneros expandiram-se, com aparecimento da cultura impressa para a fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII. Hoje, em plena fase da denominada cultura eletrônica, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, houve uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (MARCUSCHI 2002, p.19).

Portanto, os gêneros textuais surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem. Nos últimos dois séculos, foram às novas tecnologias, em especial as ligadas à área da comunicação, que propiciaram o surgimento de novos gêneros textuais. Assim, os grandes suportes tecnológicos da comunicação, tais como o rádio, a televisão, o jornal, a revista, a internet, por terem uma presença marcante e grande centralidade nas atividades comunicativas da realidade social que ajudam a criar, vão propiciando e abrigando gêneros novos bastantes característicos. Então, surgem formas discursivas novas, tais como editoriais, artigos, notícias, telefonemas, telegramas, telemensagens, teleconferências, videoconferências, cartas eletrônicas, e assim por diante. (MARCUSCHI 2002, p.20).

Esses novos gêneros não são inovações absolutas; eles têm sua essência em outros gêneros já existentes. Bakhtin (1997) já falava em transmutação dos gêneros e na assimilação de um gênero por outro gerando novos gêneros. A tecnologia favorece o surgimento de formas inovadoras, mas não absolutamente novas. O e-mail gera mensagens eletrônicas que têm nas cartas e nos bilhetes, seus antecessores, porém as cartas eletrônicas são gêneros novos com identidades próprias.

Esses gêneros que emergiram no último século, no contexto das mais diversas mídias, criam formas comunicativas próprias, com certo hibridismo que desafia as relações entre oralidade e escrita, e inviabiliza de forma definitiva a velha visão dicotômica ainda presente em muitos manuais de ensino de língua. (MARCUSCHI 2002, p.21).

Tendo em vista as incontáveis relações sociais presentes em cada cultura e como consequência a enorme variedade de gêneros, Bakhtin os divide em dois grupos-primários e secundários:

Não há razão para minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso e a consequente dificuldade quando se trata de definir o caráter genérico do enunciado. Improvável, nesse ponto, levar em consideração a diferença essencial existente entre o gênero do discurso primário (simples) e os gêneros do discurso secundário (complexo). (BAKHTIN, 1997, p.280)

Os gêneros primários, conforme o autor relaciona-se às situações comunicativas cotidianas, espontâneas, informais, como a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano, ele apresenta uma função imediata. Já os gêneros secundários se constituem como situações comunicativas mais complexas. Esses gêneros estão no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas que uma vez constituídos medeiam às interações sociais: na esfera artística, científica, religiosa, jornalística etc.

De acordo com Bakhtin, os gêneros secundários podem absorver e modificar os gêneros primários, justamente porque os secundários possuem um grau de complexidade maior. Segundo o autor essa transmutação dos gêneros primários ocorre da seguinte maneira:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios... (BAKHTIN, 1997, p.281).

É importante lembrar que a matéria dos gêneros primários e secundários é a mesma: os enunciados verbais. O que diferencia é o grau de complexidade e elaboração em que se apresentam.

Como se pode constatar diante do até aqui exposto, há uma variedade muito grande de gêneros; alguns mais antigos; outros mais recentes e que acompanham as transformações e a chegada de novas tecnologias em nossa sociedade, Cabe ressaltar que, ao selecionar um gênero a ser trabalhado, conforme o ano ou grau de ensino, proposta curricular da escola e clientela, o professor precisa considerar os objetivos a que visa e o lugar social, uma vez que, ao introduzir o estudo de um gênero, faz-se necessário refletir com os alunos sobre a situação de produção, reconhecer os objetivos da comunicação, compreender o papel social que desempenham e as condições de circulação do gênero selecionado.

Sendo assim, faz-se necessário, destacar os gêneros textuais que são trabalhados na série que atuamos, uma vez que a qual nos propõe a realizar essa pesquisa. Vários gêneros são trabalhados no decorrer do ensino fundamental I, perpassando pelas cinco tipologias textuais, mas especificamente no 5º ano, há, como proposta, o desenvolvimento dos seguintes gêneros no decorrer do ano letivo: reportagem, história em quadrinhos, crônica, lenda, declaração, cordel, romance de aventura, entrevista, manual de instrução, sinopse, peça teatral e texto de divulgação científica. Esses gêneros são os propostos na apostila do Sistema Aprende Brasil, utilizada em sala de aula. Mas, há também, outros gêneros trabalhados, que são propostos por projetos pedagógicos oferecidos pela secretaria de educação, e alguns outros propostos por concurso realizado pelo correio (no caso o gênero carta pessoal), fibra (que fornece um material para ser trabalhado em sala de aula, como o jornaleco, onde há a presença da carta do leitor), entre outros.

Podemos concluir que as cinco tipologias são trabalhadas e consolidadas nessa série, por isso nos propomos a trabalhar a carta pessoal, onde podemos encontrar traços não só de uma, mas de várias tipologias, e carta do leitor, na qual os alunos tiveram a oportunidade de se expressarem de forma mais crítica, utilizando outros gêneros como texto suporte para a produção escrita proposta, entre eles as histórias em quadrinhos, cartaz, revista e jornal.

É preciso, pois, levar os alunos a reconhecer os gêneros e suas funções sociais e saber usá-los conforme a situação social e a finalidade nas produções textuais. Assim, considerando que há uma diversidade de gêneros, enfocamos, no próximo item, os gêneros propostos e trabalhados na sequência didática desenvolvida para a coleta dos dados aqui analisados.

1.4 Gênero textual: carta pessoal

Desde a antiguidade, a carta é uma prática social destinada ao intercâmbio, cuja função dominante é comunicar algo a outro indivíduo que está distante. Ela se materializa com a necessidade ou o desejo de interagir com esse outro.

O termo carta originalmente “designa o papiro preparado para escrever, e daí o rolo que por regra geral compreende um livro”. (CURTIUS, 1995, p.432).

Segundo Bouvet:

Uma carta não se restringe nem a uma situação prática (a ausência do destinatário), nem a uma conduta social (uma extensão da voz), nem a um referente objetivo (seu conteúdo), nem a determinações exteriores (as circunstâncias), nem a uma atitude psicológica (a sinceridade ou seu contrário, o artifício), nem a uns caracteres formais (uma retórica, um estilo), nem inclusive a uma enunciação dialógica que reúne não obstante o critério do reconhecimento mais constante. Com eleito, é possível imaginar um texto em primeira pessoa que não inscreva em nenhum lado seu destinatário e que seja igualmente destinado, posto em um envelope e dirigido a um destinatário. Podemos inclusive imaginar uma página em branco, sem o menor signo manuscrito, exceto a subscrição do destinatário. Uma carta é o conjunto desses elementos “postos em carta”, ou seja, menos um estado do escrito que um movimento de escritura. (BOUVET 2006, p.12)

Podemos dizer que a escrita de cartas é uma prática que existe há mais de quatro mil anos e perpassa diversas atividades sociais e, em cada uma delas, adquire configurações específicas. Entretanto, do ponto de vista composicional e temático, seu caráter proteiforme a faz redutível a um modelo único. (BOUVET, 2006).

A carta não deve ser vista apenas como uma forma textual que permite a troca de informação. Além do seu conteúdo, isto é, além do que efetivamente se diz a carta sempre diz algo mais: fala por si mesma, revela o ato de ter sido escrita, é testemunha de sua própria existência.

Silva (1997) reconhece que, nas cartas em geral, seu corpo permite variados tipos de comunicação (pedido, agradecimento, informações, cobrança, intimação, notícias familiares, prestação de contas, propaganda e outros), o que leva a autora afirmar que, embora sendo cartas, não são da mesma natureza, pois circulam em campos de atividades diversos, com funções comunicativas variadas: nos negócios, nas relações pessoais, na burocracia, nos trabalhos.

Assim, esses tipos de cartas podem ser considerados como subgênero do gênero maior “carta”, pois todos têm algo em comum: sua estrutura básica, a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida, mas são diversificadas em suas formas de realização, em sua intenção. É assim que temos carta pedido, carta resposta, carta programa, carta circular, carta do leitor, carta ao leitor, carta pessoal (da qual falamos neste espaço), entre outras.

Quando escrevemos uma carta pessoal, queremos nos comunicar com alguém próximo de nós, como amigos ou familiares. As características desse gênero textual são simples, não havendo muitas regras e estruturas a serem seguidas. O assunto é sempre livre e geralmente o remetente demonstra intimidade e sentimentos. O tamanho varia entre médio ou grande, pois, quando é pequena, é considerado um bilhete, e não uma carta. O tipo de linguagem acompanhará o grau de intimidade entre remetente e destinatário. Portanto, cabe ao escritor saber se pode usar termos coloquiais ou mesmo gírias. Quanto à estrutura, a carta pessoal segue uma sequência: local e data escritos à esquerda; vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura.

Como o grau de intimidade é variável, o vocativo, por consequência, também: Minha querida, Amado meu, Querido Amigo Fulano, Fulaninho, Caro Senhor, Estimado cliente, etc. A pontuação após o vocativo pode ser vírgula ou dois-pontos. Assim também é em relação à despedida, a qual pode variar entre Atenciosamente, Cordialmente etc. até Adeus, Saudades, Até em breve etc. Quanto à assinatura, pode ser desde só o primeiro nome até o apelido, dependendo da situação.

Caso se esqueça de dizer algo importante e já tenha finalizado a carta é só acrescentar a abreviação latina P.S (post scriptum) ou Obs. (observação). A carta pessoal geralmente é entregue em mãos ou enviada pelo correio, pois é manuscrita.

Nos dias atuais, a carta vem sendo substituída por e-mail, que é uma forma de correio eletrônico, mas ainda há pessoas que, pelo simples prazer de trocar

correspondência “física” prefere utilizar o método da carta. Por isso, a escolha desse gênero para a sequência didática, pois, além de trabalhar com a escrita, proporciona aos alunos o gosto por esse gênero tão antigo, mas que ainda pode proporcionar muito prazer, estabelecendo relações entre pessoas que estão distantes uma das outras.

Apesar das especificidades da modalidade oral e escrita da língua, a carta pessoal (que é escrita) estabelece vínculos com a conversação cotidiana (oralidade) que lhe confere marcas de oralidade, evidenciadas nos elementos verbais que envolvem a situação discursiva por ela simulada.

Alguns gêneros textuais são considerados essenciais para atender à realidade social e linguística do aluno, aprendiz da escrita. Dentre esses gêneros, podemos citar a carta, pois sua produção atende ao que hoje se pretende seguir na escola: o desenvolvimento de um trabalho com a escrita, observando de um lado a relação oral/escrita, e de outro a necessidade de que a prática da escrita esteja voltada para situar o aluno como cidadão consciente do uso social de sua língua materna.

A carta pessoal é um texto exemplar para iniciar o estudante nos estudos de língua materna e de gêneros textuais, servindo como meio para que o professor possa trabalhar as duas modalidades da língua, suas semelhanças e diferenças, bem como suas condições de produção.

A necessidade da troca de informações ainda é uma prática social importante, e por isso precisa ser aprendida na escola. Sendo assim, acreditamos que o ensino do gênero textual carta deve ser incentivado na escola, pois possibilita o desenvolvimento da competência de leitura e escrita do aluno para este gênero.

Entendemos que escrever uma carta é produzir um texto que é elaborado de acordo com as relações existentes entre os sujeitos e o seu propósito de comunicação. Por este motivo, acreditamos ser tão importante a prática desse gênero nas escolas, pois pode possibilitar uma maior integração entre o cotidiano do aluno e o que é efetivamente aprendido na escola.⁶

Para concluir, vejamos as considerações de Geraldi sobre a importância do ensino de carta na escola: “Em aula, os alunos poderão escrever cartas familiares, aprendendo também a preencher envelopes. Lembro perfeitamente que meus pais

⁶ www.filologia.org.br/xvcnlf/tomo_3/186.pdf. Acesso em 02/07/2015

reclamavam que eu não sabia escrever uma carta para algum familiar distante, e, no entanto, estava no colégio”. (2003, p.67)

E, exatamente com a finalidade de integrar o que aprendemos na escola e no cotidiano é que pretendemos incentivar o ensino do gênero carta nas escolas. Assim, a escolha do gênero textual carta deve-se ao fato do mesmo estar presente na grande maioria das práticas sociais.

1.5 Gênero textual: carta do leitor

A carta do leitor é um texto que circula na esfera jornalística, em seção fixa de revistas e jornais, denominada comumente de cartas, carta à redação, carta do leitor, painel do leitor, em seção reservada à correspondência dos leitores.

Entre um dos objetivos que justificam a prática comunicativa desse gênero destaca-se aquele que viabiliza a criação de um espaço de interlocução entre leitor e editor/leitores do jornal ou revista, de modo que o leitor (na condição de remetente) possa manifestar mediada por cartas, a sua opinião sobre as matérias ali editadas.

É por meio das cartas à redação (do leitor), que os leitores comuns podem participar do debate público, fazer-se ouvir, opinar sobre o que está acontecendo nas diferentes esferas sociais, enfim, podem tomar parte nas discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco.

É um texto utilizado em situação de ausência de contato imediato entre remetente e destinatário, que não se conhecem (o leitor e a equipe da revista/jornal). Serve para atender a diversos propósitos comunicativos: opinar, agradecer, reclamar, solicitar, elogiar, criticar entre outros.

O gênero carta do leitor apresenta, geralmente, maior carga de intenção persuasiva, já que a carta tem como foco a manifestação do leitor e, conseqüentemente, uma espécie de necessidade de adesão a essa manifestação.

Em relação à composição, não se difere muito da carta pessoal, ela geralmente é constituída por data, vocativo, corpo, despedida e assinatura do remetente.

A carta do leitor pode ser dividida em três grandes grupos

1 – Direito de resposta: comporta carta de pessoas ou empresas que, asseguradas pelo artigo 5º, inciso V da Constituição Federal, têm o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização, pelo dano material, moral ou à imagem.

2 – Carta-Opinião: os leitores se dirigem de forma clara e direta à revista ou ao jornal e devem fazer uma breve contextualização ao longo da argumentação como referência ao texto (autor e título) ou matéria referida, assim, a reação do leitor seja de aprovação ou desaprovação é propositalmente explícita.

3 – Carta- Manifestação: as correspondências dos leitores abordam temas atuais em discussão na sociedade, tratados pela revista ou jornal em edições anteriores, sem referência direta à matéria publicada ou ao tratamento dado pelo veículo.⁷

A linguagem da carta do leitor costuma variar conforme o perfil dos leitores da publicação. Pode ser mais descontraídas, se o público é jovem, ou ter um aspecto mais formal.

Quando necessário, a equipe de redação do jornal ou revista adapta as cartas do leitor a seu estilo e as reduz para encaixá-las na seção reservada a elas, mantendo apenas uma parte do corpo.

As cartas do leitor diferenciam-se um pouco das cartas tradicionais por abordarem diretamente o assunto a ser discutido, por serem curtas e não apresentarem as saudações (prezado senhor, querido amigo), nem as despedidas tradicionais (um grande agrço).⁸

Quando uma carta é enviada para publicação, o leitor precisa identifica-se, colocando nome completo, o número da identidade e endereço e é responsabilizado pelo que escreve. A publicação das cartas segue normas, que variam de acordo com cada revista ou jornal. (Ibidem)

Quando publicadas, as cartas costumam ser agrupadas por assunto. Assim, reúnem-se as que se refiram a mesma notícia ou reportagem em um mesmo bloco, que recebe um título. (Ibidem).

Em consonância com Vasconcellos (1997, p. 86), podemos afirmar que as cartas do leitor, comuns em jornais e revistas, são textos tipicamente organizados de forma a mostrar um conflito entre duas visões, uma delas a do autor da carta. Segundo a

⁷www.sistemas.ufrn.br/shared/verArquivo?idArquivo=2029125&Key. Acesso em 02/07/2015

⁸www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1022-4.pdf .Acesso em 02/07/ 2015

autora, esse tipo de carta apresenta uma estrutura textual típica que é sinalizada através de elementos linguísticos, o que aumenta a eficiência do leitor ao processar as relações contidas no texto.

Bezerra (2005) afirma que o gênero cartas do leitor é uma espécie de subgênero carta. Isto porque as cartas têm em comum a estrutura básica. No entanto, as cartas são variadas em suas formas de realização, em seus objetivos, intenções, e propósitos.

Podemos concluir que as funções reais de uma carta do leitor são variadas, já que podem e atendem a diversos propósitos comunicativos. Sendo assim, compreendemos que o gênero textual cartas do leitor é capaz de promover o ensino da língua materna dentro de uma concepção de língua como interação entre usuários e de ensino como trabalho produtivo, portanto deve ser trabalho em sala de aula.

1.6 Produzindo textos na escola

"Eu escrevo sem esperança de que o que eu escrevo altere qualquer coisa. Não altera em nada... Porque no fundo a gente não está querendo alterar as coisas. A gente está querendo desabrochar de um modo ou de outro..." (Clarice Lispector)

Muitos pensam que, fazendo o aluno ler muito, naturalmente ele desenvolverá a escrita. Sabe-se, no entanto, que, apesar de a leitura e a escrita serem processos relacionados, o aprendizado da escrita depende de uma boa orientação quanto às práticas de leitura dos diferentes gêneros na escola e, sobretudo, da prática da escrita em situações sociocomunicativas diversificadas. A leitura é uma prática necessária, mas não unicamente suficiente para o desenvolvimento da escrita; o aluno só aprende a escrever num processo de escrita e reescrita constante.

Escrever, portanto, é uma atividade importante tanto dentro como fora da escola. A escrita ocorre porque exercem diferentes funções comunicativas e finalidades. Em sala de aula, a prática da escrita deve preparar os alunos para se comunicarem adequadamente nas diferentes funções de trabalho que venham a ocupar, na continuidade dos estudos, no lazer, nas resoluções de problemas do cotidiano, na religião, entre outras atividades.

De acordo com os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998,p.29), “o trabalho com produção de textos tem como finalidade formar escritores competentes capazes de produzir textos coerentes, coesos e eficazes”.

Quanto ao desenvolvimento pessoal da escrita, sabe-se que, à medida que o aluno vai experimentando novos usos, a relação entre os modos comunicativo oral e escrito vão-se transformando.

Segundo Geraldi (1993, p.135);

A produção de textos (orais e escritos) é considerada como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensinoaprendizagem da língua [...] É no texto que a língua - objeto de estudo – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu aparecimento quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

A produção escrita pode ser considerada como ação deliberada do aluno com vistas a realizar determinado objetivo, num determinado contexto. A escrita na escola, assim como nas práticas sociais fora dela, deve servir a algum objetivo, ter uma função e dirigir-se a algum leitor.

Para Bentes (2001, p.254), a produção de textos é uma atividade consciente, intencional, pela qual o falante/escritor/autor dá a entender seus propósitos. Onde ele tem um papel ativo “na mobilização de certos tipos de conhecimentos, de elementos linguísticos, de fatores pragmáticos e interacionais, ao produzir um texto”. As escolhas feitas pelo sujeito escritor indicam visões de mundo e modos de construir a realidade que esse sujeito tem.

Geraldi (1993, p.137) afirma que, para produzir textos (em qualquer modalidade), é preciso que:

- a) Se tenha o que dizer;
- b) Se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
- c) Se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
- d) O locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz (ou, na imagem wittgensteiniana, seja um jogador no jogo);
- e) Se escolham as estratégias para realizar a – b – c – d.

Na escola, sempre houve a tendência de se isolar a produção textual escrita e a leitura de seus usos efetivos da linguagem, privilegiando a reprodução mecânica de fatos gramaticais, pois se considerava que o domínio de estruturas gramaticais garantia uma produção textual escrita proficiente. Julgava-se que a memorização dessas categorias possibilitaria ao aluno produzir diferentes textos. Ao adotar essa visão, a escola desconsiderava fatores de ordem cognitiva, pragmática, social e ideológica, que, junto como fator linguístico, pode transformar uma sucessão de orações em um texto escrito de qualidade.

O ensino de Língua Portuguesa não deve-se preocupar apenas com o estudo do código linguístico, mas também com suas funções sociais, com sua comunicabilidade. Muitas vezes, pensamos que nomear e definir os conceitos que constituem as situações sociocomunicativas torna o ensino produtivo e significativo para o aluno. O ensino da escrita como produção é, porém, muito mais significativo se o professor dominar esses conceitos e chamar a atenção para eles durante o diálogo reflexivo, na prática de produção da leitura e de revisão textual em sala de aula.

Segundo os PNC de língua Portuguesa (BRASIL, 1998, p.25), a escola é “o único espaço que pode proporcionar aos alunos o acesso a textos escritos, textos estes que se converterão inevitavelmente em modelos para produção”. Importa acrescentar, ao dizer dos PNC, que vivemos em uma sociedade letrada e que, portanto, o aluno já chega à escola com um repertório amplo em relação ao contato com textos escritos.

Faz-se necessário, portanto, que o professor, a partir de textos modelos, e, antes de solicitar qualquer atividade de produção textual escrita a seus alunos, mostre-lhes a organização esquemática e as peculiaridades do tipo de texto e gênero textual que pretende trabalhar, para que sejam conhecidas e armazenadas na memória dos alunos. É nessa perspectiva que vamos trabalhar as produções escritas dessa pesquisa.

Além de organizar momentos de discussão e de aprendizagem conjunta, enfatizando um ou outro elemento do processo, de acordo com o currículo, a situação comunicativa e com o que seus alunos estejam produzindo, o professor pode dialogar com eles quando estiverem escrevendo, discutindo e revendo os materiais escritos. Também deve fazer uma ou outra pergunta que os guie no processo de reflexão sobre sua escrita, lembrando-se, no entanto, de que é o aluno que está desenvolvendo, ou construindo sua voz como escritor.

A produção textual tem como trabalho centrar a escrita do texto. Todas as etapas estão interligadas, mas podemos ensinar os alunos que, durante a escrita, podem planejar novamente e revisar o que escreveram, dialogando com seu texto, fazendo perguntas ao seu texto como as indicadas por Calkins (2002, p.166-7): “O que eu disse até agora? O que estou tentando dizer? De que outra forma eu poderia abordar esse tema? Qual a coisa mais significativa para mim? Como posso torná-la significativa para os meus leitores?”.

Essas perguntas podem guiar os alunos durante a escrita de um texto, levando-o a notar que, a partir da situação comunicativa posta, de seu planejamento, e do que escreveu até então, pode continuar desenvolvendo seu texto como proposto ou mesmo mudá-lo. Uma atividade crucial durante a escrita é a possibilidade de se desenvolver com o processo de monitoramento do que escreveu, do que está escrevendo e do que vai ser escrito a seguir. O desenvolvimento desse procedimento ocorre, ao longo dos anos, à medida que o aluno internaliza os passos e as perguntas para estabelecer um diálogo com seu texto e a situação comunicativa.

Considerando que os gêneros são diferentes formas de uso da linguagem que podem variar conforme a intencionalidade, a finalidade, e as diferentes esferas de atividades sociais do homem e servem, no ambiente escolar, como modelo, permitindo que funcionem como instrumentos de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; pode-se afirmar que o professor é um dos grandes responsáveis pelo trabalho com a diversidade de gêneros, em especial na produção textual.

Portanto, que a produção textual, assim como apontada em relação ao trabalho do aluno, precisa ser planejada pelo professor de forma sistemática, por meio de sequências didáticas, que, segundo Zabala (1998), permitem ao professor o conhecimento, controle de variáveis que podem intervir na produção, avaliações e replanejamento de proposta caso haja necessidade.

Para Zabala, analisar a prática educativa implica eleger, como unidade de análise básica, a atividade, vez que ela possui, em seu conjunto, todas as variáveis que incidem nos processos de ensino-aprendizagem. No caso desta pesquisa, a atividade, ou conjunto de atividades a ser analisado, refere-se à produção textual a partir do Gênero carta pessoal e carta do leitor, tendo como elemento norteador do trabalho a

sequência didática, enquanto conjunto de atividades “ordenadas, estruturadas e articuladas” (ZABALA, 1998, p. 18) para realização dos objetivos propostos.

É sabido que não é possível ensinar nada sem partir de uma ideia de como as aprendizagens se produzem (ZABALA, 1998). Nesse sentido e tendo como foco a produção textual a partir dos gêneros textuais mencionados, nosso papel como professores é planejar nossa atuação docente de forma flexível, prevendo intervenções por nossa parte e permitindo a produção de conhecimentos pelos próprios alunos.

Trabalhar a produção textual a partir de uma sequência didática, tendo como eixo os gêneros textuais, implica considerar que o ensino de língua portuguesa insere-se em um contexto mais amplo, no qual, além dos conhecimentos gramaticais ou estruturais da língua presente nos textos, há o espaço social onde essa língua se realiza: a sociedade letrada em que vivemos e os grupos sociais em que se inserem os alunos.

Assim, na próxima parte, apresentamos algumas considerações sobre sequência didática, por meio da voz de autores como Geraldi (1993), Zabala (1998) e Schneuwly, Dolz (2004), a que segue a sequência didática proposta, e desenvolvida em uma sala de aula de 5º ano de uma escola pública municipal de Três Lagoas, MS, para a produção textual a partir de um tema - alimentação saudável – com o gênero textual carta (pessoal e do leitor).

PARTE II

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA: APOIO
TEÓRICO, ELABORAÇÃO,
APLICAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS
COLETADOS.**

A produção textual, é um processo importante no desenvolvimento da escrita dos alunos, por isso cabe ao professor assumir sua responsabilidade na formação deste aluno, e lhe proporcionar um ensino de forma desafiadora, mostrando que por meio dos gêneros textuais, também podemos ensinar, e que podemos utilizar uma modalidade de planejamento que satisfaça as necessidades de aprendizagem, ou seja, as sequências didáticas. (SD)

Esse termo sequência didática surgiu no Brasil nos documentos oficiais dos Parâmetros Curriculares Nacionais como “projetos” e “atividades sequenciadas”. Atualmente, as sequências didáticas estão vinculadas ao estudo do gênero textual, porém, quando surgiram eram abertas a diferentes objetos de conhecimento.

Dessa forma, podemos nortear a construção e interiorização da escrita de forma processual, com um conjunto amplo de atividades que visem o texto como uma unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos desse ensino.

Os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental (BRASIL, 1998) propõe, como principal objetivo, levar o aluno a “utilizar a linguagem na escuta e produção de textos orais e na leitura e produção de textos escritos de modo a atender a múltiplas demandas sociais, responder a diferentes propósitos comunicativos e expressivos, e considerar as diferentes condições de produção do discurso”.

Schneuwly e Dolz desenvolveram uma proposta que engloba aspectos relevantes na construção da escrita processual e exige não um trabalho maçante em volta do texto, mas um conjunto amplo de atividades que visem o texto como unidade de ensino e os gêneros textuais como objetos de ensino.

Para Schneuwly e Dolz (2004), as sequências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros dos grupos e intervenções formalizadas nas instituições escolares tão necessárias para a organização da aprendizagem em geral e para o progresso de apropriação de gêneros em particular.

Para eles, a criação de uma sequência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais dos alunos.

Segundo Dolz (*apud* BARROS, 2012), “escrever se aprende escrevendo em situações reais – ou aproximadas desse real –, e isso exige tempo e projetos que tenham certo fôlego”. Schneuwly e Dolz definem sequência didática como:

Conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. Que tem finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira adequada numa dada situação de comunicação. (SCHNEUWLY, DOLZ: 2004: 97).

Para Zabala (1998:18), a sequência didática é vista como “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que tem um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”.

Nessa mesma perspectiva, Rojo e Glaís (2004, p.97), diz que “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito. [...] Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. [...] Os textos escritos ou orais que produzimos diferenciam-se uns dos outros e isso porque são produzidos em condições diferentes.”

A sequência didática pode, então, ser definida como um processo de ensino, em que o conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem, pois ajuda o aluno a dominar melhor um gênero de texto levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação de comunicação.

Portanto, são conjuntos de oficinas práticas, abordando um aspecto do gênero textual que se quer ensinar: leitura de exemplares do gênero, sua situação de produção, sua organização textual típica, elementos gramaticais e finalmente, escrita de um texto que se aproxime do gênero estudado, são atividades ligadas entre si, planejadas para ensinar um conteúdo, etapa por etapa e são organizadas de acordo com os objetivos que o professor quer alcançar para aprendizagem de seus alunos e envolvendo sempre atividade de aprendizagem e avaliação.

As sequências didáticas não têm necessariamente um produto final, embora seja interessante e até necessário que os alunos se engajem em situações de escrita, sabendo que vão produzir algo a ser socializado com diferentes interlocutores.

Zabala (1998) argumenta que:

A identificação das fases de uma sequência didática, as atividades que a conformam, e as relações que se estabelecem devem nos servir para compreender ao valor educacional que têm as razões que as justificam e a necessidade de introduzir mudanças ou atividades novas que a melhorem. (ZABALA, 1998:54)

O autor cita ainda as fases de uma sequência didática:

- a) Atividade motivadora relacionada com uma situação conflitante da realidade experiencial dos alunos;
- b) Explicação das perguntas ou problemas que esta situação coloca;
- c) Respostas intuitivas ou “hipóteses”;
- d) Seleção e esboço das fontes de informação e planejamento da investigação;
- e) Coleta, seleção e classificação dos dados;
- f) Generalização das conclusões tiradas;
- g) Expressão e comunicação.

Para Schneuwly e Dolz (2004: 98), a estrutura de base de uma sequência didática obedece a um esquema em que aparece os seguintes componentes de forma sequenciada:

- 1 - Apresentação da situação (apresentar a proposta, avaliar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero, apresentar o gênero escolhido, leitura de exemplares);
- 2 - Produção inicial (propor que os alunos escrevam um texto inicial do gênero, mesmo que imperfeito);
- 3 - Módulos (ampliar o repertório do aluno, com mais textos do gênero, organizar e sistematizar o conhecimento sobre o gênero, elementos, situação de produção e circulação-, fazer uma produção escrita coletiva);
- 4 - Produto final (fazer uma produção individual, com revisão e reescrita).

Sabemos que os processos de leitura e produção de texto demandam um domínio de funcionamento de cada gênero, sendo essa uma tarefa complexa, podemos dizer que essas demandas são de aprendizagem de caráter psicológico, linguístico, social e cultural. Cabe então, ao aluno, exercitar habilidades de compreensão e produção textual, se apropriar de conhecimentos sobre a estrutura textual do gênero que está estudando,

sua linguagem, característica, além de se situar em relação aos propósitos culturais e usos sociais característicos do gênero.

Optamos pela sequência didática em conformidade com Zabala (1998: 63-64) que nos afirma que na sequência didática existem atividades que:

- a) nos permitam determinar os conhecimentos prévios que cada aluno tem em relação aos novos conteúdos de aprendizagem;
- b) cujos conteúdos são propostos de forma que sejam significativos e funcionais para os meninos e meninas;
- c) possamos inferir que são adequadas ao nível de desenvolvimento de cada aluno;
- d) representem um desafio alcançável para o aluno, que dizer que levam em conta suas competências atuais e as façam avançar com a ajuda necessária, portanto que permitam criar zonas de desenvolvimento proximal e intervir;
- e) provoquem um conflito cognitivo e promova a atividade mental do aluno, necessária para que estabeleça relações entre os novos conteúdos e os conhecimentos prévios;
- f) promovam uma atitude favorável, quer dizer, que sejam motivadoras em relação à aprendizagem dos novos conteúdos;
- g) estimulem a autoestima e o auto conceito em relação às aprendizagens que se propõem, quer dizer, que o aluno possa sentir que em certo grau aprendeu, que seu esforço valeu a pena;
- h) ajudem o aluno a adquirir habilidades relacionadas com o aprender a aprender, que lhe permitam ser cada vez mais autônomas em suas aprendizagens.

Segundo o autor, o professor necessita diversificar as estratégias, propor desafios, comparar, dirigir e estar atento à diversidade dos alunos, o que significa estabelecer uma interação direta com eles. O professor possui uma série de funções nessas relações interativas: o planejamento e a plasticidade na aplicação desse plano, o que permite uma adaptação às necessidades dos alunos, levar em conta as contribuições dos alunos no início e durante as atividades, auxiliá-los a encontrar sentido no que fazem, comunicando objetivos, levando-os a enxergar os processos e o que se espera deles, estabelecer metas alcançáveis, oferecendo ajuda no processo de construção desse aluno enquanto ser social.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o principal objetivo de uma sequência didática no ensino de um gênero, é permitir aos alunos utilizar a língua em várias situações comunicativas do cotidiano com competência. Ainda segundo os autores, a sequência didática tem como finalidade levar o aluno ao domínio de um gênero textual,

permitindo o uso da fala e da escrita de maneira mais adequada em determinada situação de comunicação. Outra vantagem do trabalho com as sequências didáticas é o fato de o ensino-aprendizagem da leitura, escrita, oralidade e dos aspectos gramaticais poderem ser trabalhos em conjunto, o que faz mais sentido para quem aprende.

Considerando o exposto sobre SD; a proposta pedagógica contida no material do Positivo: sistema aprende Brasil, adotado pela rede de ensino municipal de Três Lagoas, que prevê, para o ensino de língua portuguesa, o trabalho didático pedagógico com diferentes gêneros textuais, considerando, ainda, o recebimento de três materiais sobre alimentação equilibrada e saudável, como subsídios para a discussão do tema em sala de aula utilizamos: HQ – *Arroz e Feijão, o par perfeito* (Emília e a turma do Sítio), *De olho no seu prato: De grão em grão* – Fundação Cargill – volume 5; Jornaleco: Jornal de Educação Ambiental da Fibria- Ano XIX, e um cartaz da Fundação Cargill: *10 boas ações na hora de comer*. Assim, iniciamos a elaboração de uma SD sobre produção textual com o gênero carta pessoal, e depois carta do leitor, a partir do alimentação saudável.

O que se segue é, portanto, a descrição da SD a partir de critérios, considerados fundamentais para uma SD, por autores como Zabala (1998), como: tema, justificativa, objetivos, conteúdos e habilidades, atividades, critérios de avaliação, recursos didáticos e referências.

A sequência didática foi aplicada, em forma de oficinas de produção textual, em uma sala de aula com 30 alunos do 5º ano do ensino fundamental I, da rede pública municipal de Três Lagoas, aqui descrita, enfatiza o gênero carta pessoal e carta do leitor. Assim, apresentamos a SD seguida de planejamento específico para o gênero carta pessoal, e depois na sequência, uma para carta do leitor, ambas descrevendo todos os passos propostos e executados no decorrer do desenvolvimento das SD.

2.1 Sequência Didática: passos propostos

Tema: O ensino de língua portuguesa mediado pela produção textual com o gênero carta pessoal e carta do leitor, tendo como tema gerador a alimentação saudável.

Justificativa: A produção textual, tendo como modelo o trabalho com gênero textual por meio de sequência didática, apresenta-se como um excelente meio para que

os alunos e professores produzam conhecimentos sobre a linguagem e língua em diferentes situações de uso, intencionalidade e finalidade.

A sequência didática é um processo de essencial importância no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa, já que permite uma interação entre professor – aluno – texto (gênero textual).

A escolha desse gênero textual justifica-se pelo fato de os alunos já conhecerem (o gênero carta (pessoal) já fora introduzido na série anterior) e, por ser propostos, no material didático utilizado pela rede municipal de ensino, para o trabalho no 5º ano do ensino fundamental I (jornaleco, jornal fornecido pela Fibra, que contém carta do leitor). Assim, o gênero carta pessoal e do leitor, já era conhecido pelos alunos, entretanto não tinham domínio da estrutura, forma de elaboração e organização desse gênero. Nesse sentido, o trabalho proposto com esse gênero objetiva ampliar o conhecimento dos alunos, levando-os ao domínio de sua estrutura, forma de elaboração e organização. Objetivando-se também o desenvolvimento da capacidade linguística dos alunos em relação à produção textual desse gênero, atentando para suas peculiaridades; a intencionalidade e finalidade, ampliando, dessa forma, a capacidade crítica e criativa dos alunos, além da competência textual.

Objetivos: Contribuir para uma escrita significativa dos alunos diante do gênero proposto: carta pessoal e carta do leitor, com o tema em questão: alimentação saudável;

Duração: 09 oficinas

1º oficina

1º dia – 04 horas

Seguindo as orientações de Zabala (1998), Schneuwly, Dolz (2004) e Geraldini (1993), iniciamos a primeira oficina com uma roda de conversa, onde conversamos sobre a nossa alimentação em casa, na escola e nos diversos espaços sociais. Perguntamos sobre os alimentos que mais frequentam a mesa de suas casas, nas três principais refeições: café da manhã, almoço e jantar. Falamos sobre a merenda escolar e os principais alimentos consumidos por todos os alunos: pão, arroz e feijão. Em meio ao diálogo, elencamos os alimentos que mais gostam que menos goste aqueles que consideram saudáveis e aqueles prejudiciais à saúde.

A proposta da roda de conversa foi contextualizar o tema a ser trabalhado e a partir de determinada forma de uso da linguagem, o gênero textual. No dizer de Geraldini (1993), é a contextualização do assunto, que ajudará o aluno na compreensão e produção textual a partir do tema. O aluno terá o que dizer. Sabemos que os alunos já ouviram, leram, viram, escreveram sobre o assunto – conhecem o tema. Isso possibilita questionamentos e discussões sobre o que é uma alimentação saudável? Como são gerados os alimentos? Como são produzidos? Onde? Quem os planta e colhe, no caso dos vegetais? Quem conhece algum local de produção de alimentos (vegetal ou animal)? Por que devemos ingerir determinados alimentos? Que tipos de alimentos gostam mais: guloseimas, arroz e feijão, frutas, verduras, entre outros? Onde circulam informações sobre os alimentos saudáveis? Na mídia, onde mais? Você leu algum texto sobre esse assunto? Como era o texto?

Nosso papel, enquanto professor, durante esse processo de contextualização do assunto é, primeiro mediar e organizar as ideias postas por eles, intervindo se necessário para elucidar dúvidas ou colocações equivocadas sobre os alimentos; segundo, acrescentar novas informações e sistematizar os conhecimentos levantados pelos alunos, explicando-os, registrando-os na lousa.

Conteúdo:

- o assunto, ou tema gerador: alimentação saudável;
- produção e distribuição de alimentos no Brasil e no mundo;
- a importância do equilíbrio alimentar para a saúde do homem;
- introdução de discussões sobre os gêneros textuais que podem veicular informações sobre alimentação saudável: mídia (impressa, falada, TV); internet (redes sociais, e-mail); livros didáticos; outdoor, panfletos, entre outros;
- aprofundamento da discussão sobre os gêneros carta pessoal, e carta do leitor;
- leitura e produção textual sobre o assunto no gênero solicitado;
- reescrita do texto, reflexões sobre o uso da linguagem e da língua nos dois gêneros, reconhecendo suas características;

Habilidades:

- buscar informações em diferentes gêneros textuais sobre o tema proposto;

- reconhecer as diferenças, semelhanças, intencionalidade e finalidade, no tratamento do mesmo assunto, em diferentes gêneros;
- identificar a estrutura e principais características no uso da linguagem e da língua, no gênero carta pessoal, e carta do leitor;
- produzir textos nos gêneros trabalhados;
- desenvolver o hábito de ler e reescrever os textos produzidos, por meio de trabalho linguístico e metalinguístico mediado pelo professor.

1ª atividade

Leitura da História em quadrinhos da Emília e a Turma do Sítio em: *Arroz e Feijão – um par perfeito*. A história em quadrinhos traz, por meio da fala dos personagens, a importância de se comer arroz e feijão; de se ter uma alimentação equilibrada e saudável e algumas informações nutricionais. Nessa atividade incentivamos os alunos a observar o uso da linguagem, os recursos gráficos, a mensagem, a sequência e organização dos quadrinhos, título, enfim, as características específicas desse gênero. Questionamos novamente sobre outros textos onde o assunto “alimentação saudável” pode se fazer presente. As questões foram postas e respondidas oralmente, com a participação de todos os alunos, acompanhada da organização das ideias e registro das características desse gênero, pelo professor, na lousa.



Critérios de avaliação: usamos a oralidade com forma de expressão nessa atividade, portanto, os alunos foram avaliados quanto à participação, interesse e responsabilidade nas participações orais, tanto na leitura, quanto na socialização de ideias acerca do tema em questão.

Critérios de participação nas discussões: foi dada aos alunos a oportunidade de falarem, um após o outro, seguindo a sequência na roda, e, sempre que um aluno desejava falar novamente, precisava apenas erguer a mão e esperar o colega terminar que a vez de voz lhe era concedida.

Recursos: os recursos utilizados foram: material - gibi com a história em quadrinhos, lousa, giz; pessoal – professora e alunos.

2º Oficina

2º dia – 04 horas

Retornamos, no início, a aula anterior, a leitura da história em quadrinhos, o assunto, as características, os recursos gráficos, o título, enfim, a linguagem em uso, em gênero específico. Trouxemos novamente a questão sobre outro gênero que possa circular o mesmo assunto.

2º atividade





Apresentamos, para leitura, a Revista da Fundação Cargill: *De olho no seu prato*, volume 5 (caderno do educador e do aluno). Essa revista traz informações sobre os grupos de alimentos, os alimentos e seus nutrientes, os alimentos e suas funções no nosso corpo, os alimentos e a saúde, e até a cultura alimentar do Brasil, todas essas informações aliadas a várias atividades de escrita, incorporadas à reflexão sobre o tema em questão e, também reflexões sobre o uso da língua e da linguagem a partir do gênero textual aqui apresentado.

Após a leitura do texto da revista, procedemos à “leitura comparativa” entre os dois textos: o da HQ e o da revista, questionando: qual a diferença entre um texto e o outro? Enquanto a HQ, por meio da fala dos personagens, imagens gráficas, suspense e surpresa, apresenta o tema alimentação saudável de forma lúdica, a revista por meio de textos informativos, concisos, claros e interessantes, apresenta também o tema alimentação saudável, mas são gêneros textuais diferentes.

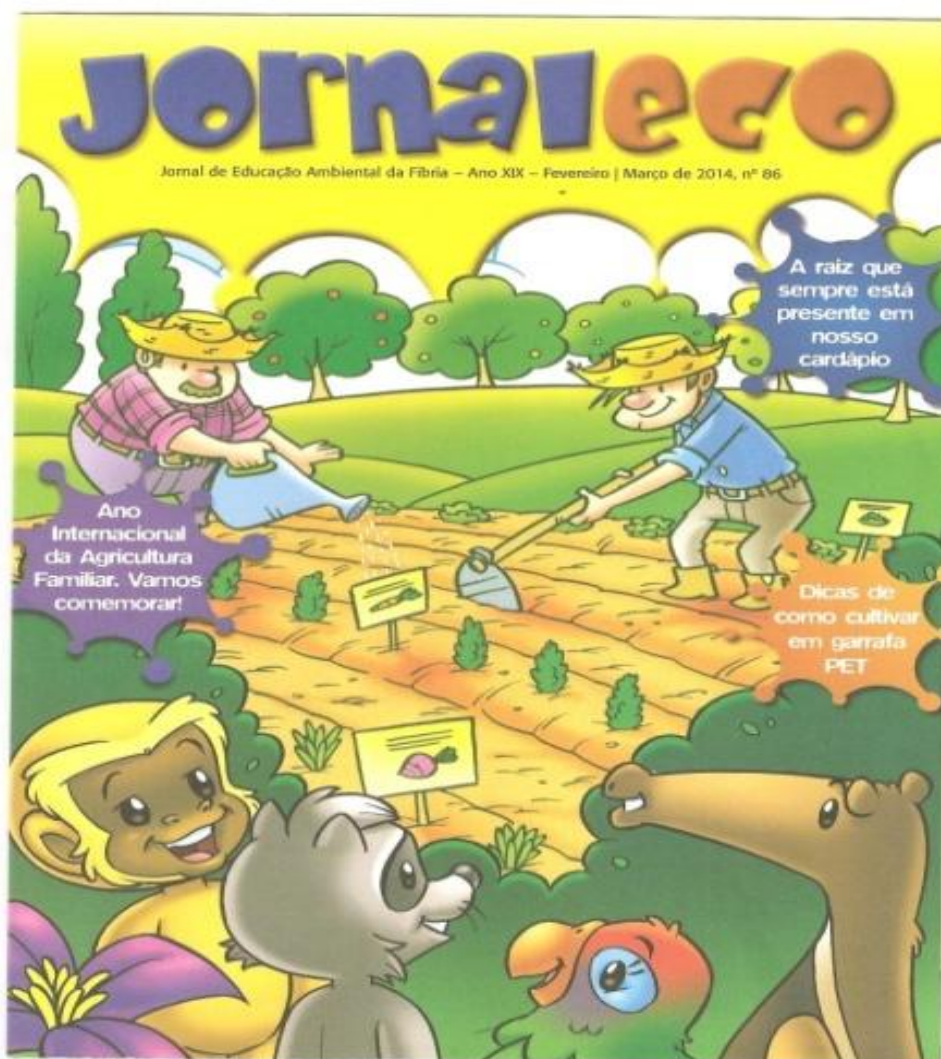
Na sequência, os alunos realizaram várias atividades propostas pela revista, atividades de escrita: perguntas e respostas, complete, caça-palavras, cruzadinha, relacione a figura com a frase, e também algumas atividades de experiência. Desse modo, a proposta da rede municipal de ensino, para o trabalho didático com esses dois materiais, foi cumprida em relação ao conteúdo e o uso do material distribuído ao professor e aluno, mas de forma diferenciada, passo a passo estabelecendo a comparação entre os gêneros, o uso da linguagem e língua, os recursos, para que, na próxima oficina, fosse introduzido um novo veículo comunicativo, um novo portador de texto, outro gênero textual: jornal. Observa-se que esse trabalho teve como objetivo primordial, expandir os conhecimentos dos alunos a respeito do tema gerador “alimentação saudável”, dotando de conhecimento necessário para que tenha “o que dizer”, mas, sobretudo apresentar-lhes as inúmeras possibilidades de uso da linguagem e da língua, conforme o gênero textual selecionado.

3º Oficina

3º dia – 04 horas

3º atividade

Entrega e leitura do *Jornaleco*, um pequeno jornal com informações e atividades sobre o mesmo tema trabalhado. Os alunos tiveram a oportunidade de observar a linguagem em funcionamento: linguagem verbal e não verbal; imagética; recursos gráficos específicos para o gênero HQ; o uso da língua portuguesa em textos informativos e diferentes veículos (Revista, Jornal) de circulação de diversos gêneros textuais sobre um mesmo tema: alimentação saudável.



4º atividade

Para finalizar o processo de contextualização do assunto e do material fornecido pela rede, foi afixado um cartaz que sintetiza as discussões sobre alimentação saudável, parte final do material e que traz “dicas” de 10 boas ações na hora de se alimentar. Esse recurso foi utilizado para consolidar e reafirmar as ideias sobre o tema em questão, já que traz escrita e imagens de forma que transmitem, em forma de síntese, as principais ideias sobre alimentação saudável.

Lemos o cartaz e, em seguida, fizemos uma roda de conversa para consolidar a aprendizagem sobre alimentação saudável, e foi feito o registro escrito das 10 boas ações na hora de comer. (Ver anexo 1)

A seguir o cartaz usado para sintetizar as ideias sobre alimentação saudável:

10 BOAS AÇÕES NA HORA DE COMER



Uma lista de atitudes saudáveis que você pode ter em defesa da sua saúde. Elas foram sugeridas pelo Guia Alimentar para a População Brasileira, desenvolvido pelo Ministério da Saúde

VOLUME 3

1 OS ALIMENTOS SAUDÁVEIS E AS REFEIÇÕES



Coma diversos tipos de alimentos em pelo menos três refeições diárias, intercaladas por lanches saudáveis. Faça das refeições um encontro agradável. Use alimentos regionais como base de sua refeição.

2 CEREAIS, TUBÉRCULOS E RAÍZES



A alimentação deve ser rica em cereais, pães e massas, preferencialmente integrais.

3 FRUTAS, LEGUMES E VERDURAS



Coma três frutas e hortaliças no almoço e no jantar todos os dias. Lembre-se de variar esses alimentos, que são fontes de vitaminas, minerais e fibras.

4 FEIJÕES E OUTROS ALIMENTOS VEGETAIS RICOS EM PROTEÍNAS



Arroz com feijão, a mais brasileira das combinações, fornece proteínas completas. Consuma diariamente as leguminosas (feijão, lentilha, ervilha, grão-de-bico, soja) e inclua as oleaginosas (castanhas) e sementes, pois são fontes de vitaminas e boas gorduras.

5 PRODUTOS LÁCTEOS, CARNES E OVOS



Leite e produtos lácteos são ricas fontes de cálcio e as carnes, aves, peixes e ovos fornecem proteínas de alto valor biológico, além de ferro. Adultos devem consumir leite desnatado; crianças e adolescentes, o integral, se não houver contraindicação médica.

6 GORDURAS, AÇÚCAR E SAL



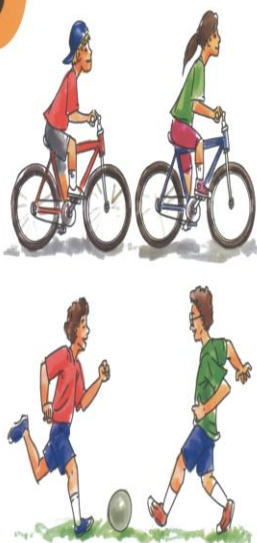
Gorduras e açúcar fornecem muita energia. Use alimentos e preparações ricas em gorduras, sal e açúcar em quantidades moderadas, pois o consumo em excesso está relacionado com obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares.

7 ÁGUA



Tome água ao longo do dia nos intervalos das refeições.

8 ATIVIDADE FÍSICA



Mantenha o seu peso controlando a alimentação e fazendo exercícios físico. Faça, no mínimo, 30 minutos de atividade física diariamente.

9 QUALIDADE SANITÁRIA DOS ALIMENTOS



Coma sempre com higiene, pois o preparo e a conservação inadequados são fatores de risco para muitas doenças. Alimentos crus devem ser higienizados com água corrente e, depois, imersos em solução de hipoclorito de sódio.

10 A BUSCA CONSTANTE PELA QUALIDADE



Em qualquer situação econômica é sempre possível escolher os alimentos mais saudáveis.

REALIZAÇÃO

Cargill

Fundação Cargill

PRODUÇÃO

Horizonte

Crêterios de avaliação: usamos tanto a oralidade, como a escrita para desenvolver as atividades propostas, portanto, esses quesitos são avaliados constantemente durante o desenvolvimento das atividades.

Crêterios de participação nas discussões: como foi feito uma retomada de ideais da aula anterior, foi concedido o direito de vez e voz àquele que lembrava com autonomia sobre o assunto.

Recursos: os recursos utilizados foram: material- gibi com a história em quadrinhos, revista da Cargill, cartaz com as 10 boas ações na hora de comer, jornaleco (um jornal fornecido pela Fibra), lousa, giz, folha para produção escrita; pessoal – professora e alunos.

Após o desenvolvimento das três oficinas e suas respectivas atividades, julgamos que os alunos já haviam armazenado um quantitativo de conhecimentos suficientes para que pudesse introduzir o gênero Carta pessoal. Nesse sentido, passamos para o desenvolvimento de uma sequência de atividades, na qual trabalhamos o gênero carta pessoal, e, na sequência, carta do leitor, com o tema: alimentação, com foco na alimentação saudável.

4  Oficina

4  dia – 04 horas

Gênero que circula socialmente, mesmo que em pequena proporção, e que vários leitores podem ter acesso:

.2.2 Carta pessoal

Objetivos: conhecer a estrutura da carta; reconhecer a carta como um meio de comunicação escrita, normalmente para mandar notícias, contar novidades, pedir favores, para pessoas que estão distantes; desenvolver uma escrita comunicativa coerente e coesa.

Apresentação da situação: socialização de ideais sobre carta, amostra de cartas escritas, para que os alunos possam conhecer a estrutura da carta, ou seja, as partes que compõem uma carta, bem como remetente, destinatário, preenchimento do envelope.

Produção inicial: Escrita de uma carta coletiva na lousa, onde os alunos contaram a um destinatário o que aprenderam sobre alimentação saudável.

Para dar início, fizemos uma roda de conversa para relembrar e socializar ideais sobre a alimentação saudável, e sobre os diversos gêneros e suportes textuais que encontramos sobre o tema, enfatizamos também, que o meio de comunicação escrita que mais circula hoje entre os alunos estão relacionados à internet. Introduzimos os e-mails e destacamos que antes das redes sociais e da internet um dos principais meios de comunicação era a carta e que, diferentemente do e-mail e da rapidez das tecnologias atuais, as cartas demoravam a chegar aos destinatários e que, dependendo do local, e da época, demoravam mais que quinze dias ou meses para chegarem ao destino (o meio de transporte era cavalos, navios e, depois, carros e aviões). Hoje com a chegada das tecnologias (e-mail, redes sociais) pouco se escreve para os amigos, familiares, entre outros. Mas podemos informar e narrar sobre a importância de uma alimentação saudável por meio do gênero carta pessoal.

Após a conversa inicial, iniciamos um planejamento coletivo de uma carta, chamando atenção para sua estrutura, linguagem, e organização. Em seguida, passamos para a produção coletiva de uma carta na lousa. Durante a produção fomos chamando a atenção para as ideias que eles julgavam importantes sobre o tema, fizemos uma lista de “frases ideias” na lousa.

- afalta de vitaminas causa doenças;
- devemos evitar o consumo de alimentos industrializados, pois são ricos em gorduras e sódio, que é o sal;
- podemos consumir guloseimas como bolachas recheadas, salgadinhos, doces, balas, etc., só de vez enquanto;
- podemos comer de tudo, mas em pequenas porções;
- nossa alimentação deve ser o mais natural possível, e bem colorida;
- precisamos praticar algum tipo de atividade física para controlar o peso e termos mais saúde;
- usar sal e açúcar com moderação.
- dar preferência a temperos naturais;
- os alimentos são classificados em construtores, reguladores e energéticos;
- os construtores fornecem materiais para crescermos e desenvolvermos.
Exemplo: proteínas; Os reguladores ajudam no bom funcionamento do corpo.
Exemplos: vitaminas e minerais;
- os energéticos fornecem energia para nos movimentar, pensar, etc.; Exemplo: carboidratos e gorduras;
- o feijão previne doenças: anemia, câncer...
- o arroz e o feijão é um par perfeito para nossa alimentação, pois contém vitaminas B1, B2, niacina e folacina;
- o arroz e o feijão tem baixo teor de gordura, e o feijão é rico em fibras e ferro;
- para termos uma alimentação saudável devemos comer frutas, legumes e verduras todos os dias, e variar bem para termos todas as vitaminas no nosso organismo;

Na sequência, organizamos em uma sequência lógica e, em seguida, juntos, agrupamos as frases de forma a dar sentido, sempre chamando a atenção para o uso da linguagem e da língua em seus aspectos estruturais (paragrafação), sequenciação, coesão e coerência (pontuação e usos de operadores) e ortografia.

Unindo aqui, acrescentando ali, eliminando acolá, construímos a nossa carta coletiva. Nesse momento, como já aponte, centramos atenção especial à paragrafação, pontuação e ortografia, pois os alunos têm muitas dificuldades, além de ser o conteúdo proposto para o 5º ano. No trabalho com a ortografia, o uso do dicionário se faz necessário. A todo o momento chamamos à atenção para estrutura de uma carta: 1.

Local e data escritos à esquerda, 2. Vocativo, 3. Corpo do texto e 4. Despedida e assinatura.

Os alunos fizeram a escrita dessa carta em folha própria para produção escrita. Cabe ressaltar que as datas e nomes usados nas cartas tanto na carta pessoal quanto na carta do leitor, são datas e nomes fictícios, pois houve um pré acordo com os alunos para que isso acontecesse, já que eles foram informados que seus textos seriam utilizados para compor o *corpus* dessa pesquisa.

Crítérios de avaliação: usamos tanto a oralidade, como a escrita para desenvolver as atividades aqui propostas, portanto, os alunos foram avaliados nessas duas modalidades da língua.

Crítérios de participação nas discussões: foi concedido o direito de vez e voz àquele que lembrava com autonomia sobre o assunto, quem quisesse participar sugerindo durante a produção escrita.

Recursos: os recursos utilizados foram: material- gibi com a história em quadrinhos, revista da Cargill, cartaz com as 10 boas ações na hora de comer, jornaleco (um jornal fornecido pela Fibra), lousa, giz, caderno, caneta; pessoal – professora e alunos.

Módulos

1 – Propusemos aos alunos que escrevessem individualmente, uma carta contando a alguém o que aprenderam sobre alimentação saudável.

2 – Reescrevemos coletivamente duas cartas, uma com bom conteúdo e sem estrutura correta, e outra com estrutura, mas sem informações básicas e necessárias sobre alimentação saudável.

3- Trocaram de cartas produzidas individualmente com os colegas, para que identificassem o que estava fora do padrão sugerido. Solicitamos ainda, nesse momento, que fizessem anotações indicando aos colegas escritores da carta, o que precisava ser mudado ou acrescentado.

Produção final: Devolução das cartas para reescrita, pelos próprios autores.

Exemplo da escrita da carta coletiva:

Três Lagoas, 05 de abril de 2014.

Querida amiga Ester, como você está? Espero que esteja bem, pois eu apesar da saudade que sinto de você, estou bem.

Estou escrevendo essa carta para te contar que essa semana, eu tive uma aula super legal e interessante sobre alimentação saudável.

Como eu sei que eu e você nos alimentamos muito errado, pois adoramos doces e massas, pensei que assim como aprendi que devo me alimentar melhor, você gostaria e aprender também, para ter uma alimentação saudável.

Veja as dicas que aprendi:

- O arroz e o feijão é um par perfeito, pois são ricos em fibras e várias vitaminas que o nosso organismo precisa, por isso, não podemos excluí-los da nossa refeição. Ah! Ester, o feijão é muito rico em ferro também, então é ótimo para prevenir anemia e câncer.

- A nossa alimentação deve ser composta de frutas, verduras e legumes, e devemos ingerir no mínimo dois litros de água ao dia.

- Devemos consumir sal e açúcar com moderação.

- O excesso de carne vermelha é prejudicial a nossa saúde, por isso, devemos comer mais carne branca.

- Precisamos praticar algum tipo de atividade física.

Ester seguindo essas dicas, podemos comer de tudo, em pequena porção, e teremos uma vida mais saudável.

Amiga, eu já mudei minha alimentação, e estou me sentindo muito bem, gostaria que você aproveitasse as dicas e mudasse a sua alimentação também.

Beijos!

Com carinho

Karen

.5º Oficina

5º dia - 02 horas

1ª atividade

1º produção individual - Na sequência, os alunos produziram a escrita de sua carta, sobre alimentação saudável, considerando as ideais assimiladas nas atividades anteriores, bem como o estudo sobre carta pessoal e sua estrutura, que já havia sido

apresentada. Nesse momento fizeram uso do gibi com a história em quadrinhos, da revista *De olho no seu prato*, do *Jornaleco* e também do cartaz fixado na parede da sala de aula. Ao final da atividade, as produções foram recolhidas e levadas para casa, fizemos a leitura e anotamos as possíveis correções. Na sequência, fizemos o levantamento de conteúdos que exigiam retomadas por meio de análise linguísticas dos textos, incluindo a reescrita coletiva e individual.

6º dia – 04 horas

1ª atividade

Nessa atividade, levamos para sala de aula, em forma de cartaz, e fixamos na parede, duas produções individuais, que foram escolhidas por apresentarem situações problemas diferentes: a primeira apresentava estrutura, mas pouca informação sobre o tema; a segunda trazia algumas informações essenciais sobre o tema alimentação saudáveis, porém apresentava problemas de estrutura, ortografia, paragrafação, entre outros.

Primeira carta pessoal para ser reestruturada coletivamente

Três Lagoas 21 de abril de 2014

Querido primo mariolo esta tudo bem? Pois pramim está tudo bem a nuncerus dia atrás minha pressão caio ficou tudo bem, outro dia mesmo descobril que minha pressão caio por eu não comia feijão vou te contar como eu descobri isto.

Eu tive uma aula sobre alimentação descobri que o feijão tem ferro porisso eu caio no chão, tem bem soube que você tagoudinho vi no seu face também sei que você ficou assim por que bebeu muito leite e o leite tirado diretamente da vaca.

Contem mais gordura, ai nafasjenda você não corre não brinca só fica enfrente da televisão isso fais muito mal para as pessoas, comerbinca

Então siga minha dicas que você vai ficar mai magro tabom espero resposta.

Beijos com amor

Bia.

Segunda carta pessoal para ser reestruturada coletivamente:

Três Lagoas, 19 de abril

Ola querido amigo márcio como vai com você espero que esteja bem pois apesar do saudade que sinto de você estou bem

Eu estive uma aula bem legal sobre alimentação saudavél e dai lembrei de você e eu que nas alimentamos errdo eu aprendi que a gente tem que comer coisa saudavél como feijão que combate o câncer e a anemia porque o feijão tem muito ferro e a gente não pode comer muito doces e também muita moça e danone salgados bala chiclete pirulito e tudo mais. Aguardo resposta dica com deus.

Everton

Juntamente com os alunos, fomos reestruturando e reescrevendo essas cartas. Primeiro, a que tinha estrutura, mas faltavam argumentos, ideias, e depois a segunda, que tinha argumentos e ideias, mas apresentava problemas na estrutura. Os próprios alunos foram organizando as ideias, e a professora sendo a escriba, aproveitando, a todo o momento, a oportunidade de trabalhar ortografia, paragrafação e também a estruturação de uma carta (partes que compõe a escrita de uma carta). Os alunos registraram em folha própria para produção de escrita as duas cartas na versão antes e depois de terem sido reestruturadas.

Primeira carta pessoal reestruturada coletivamente:

Três Lagoas, 21 de abril de 2014.

Querido primo Mariolo, está tudo bem? Pois para mim está tudo bem, a não ser há alguns dias atrás que minha pressão caiu, mas ficou tudo bem.

Outro dia mesmo, descobri que minha pressão caiu porque eu não comia feijão, vou te contar como eu descobri isto.

Eu tive uma aula na escola sobre alimentação saudável. Nessa aula descobri que o feijão tem ferro e muitas outras vitaminas. Como eu não comia feijão, meu organismo não tinha ferro e nem essas vitaminas, então fiquei com anemia e por isso, estava desanimado no chão.

Vendo você pelo face, percebi que você está um pouco acima do peso. Sei que você bebe muito leite tirado diretamente da vaca e esse leite é rico em gorduras.

Sei também, que na fazenda você não corre, não brinca, e só fica em frente da televisão, e isso é prejudicial à saúde, pois todos nós devemos praticar alguma atividade física diariamente.

Devemos comer frutas, legumes e verduras todos os dias e em todas as refeições, por isso nosso prato deve ser bem colorido.

Espero que você siga essas dicas e consiga emagrecer e ter mais saúde.

Espero resposta suas, me escreva.

Beijos

Com amor

Bia

Segunda carta pessoal reestruturado coletivamente:

Três Lagoas, 15 de abril de 2014.

Olá querida amiga Márcia como vai você? Espero que esteja bem, pois apesar da saudade que sinto de você, estou bem.

Aprendi a me alimentar melhor, sabe por que? Porque na escola foi realizado um projeto sobre alimentação saudável.

Eu tive uma aula bem legal sobre alimentação saudável. Lembrei de nós dois, quando nos alimentamos errado.

Aprendi que temos que comer alimentos saudáveis, como feijão, que combate o câncer e a anemia, porque o feijão tem muito ferro, e nós não podemos comer muitos doces, massas, danones, salgados e tudo mais.

Aguardo resposta, fique com Deus.

Com amor

Adriano.

Critérios de avaliação: usamos tanto a oralidade, como a escrita para desenvolver as atividades aqui propostas, portanto, avaliamos tanto a oralidade quanto a escrita.

Critérios de participação nas discussões: foi concedido o direito de vez e voz a todos os alunos, onde deveria esperar o colega terminar para que pudesse sugerir como deveria ficar o parágrafo que estava sendo trabalhado no momento.

Recursos: os recursos utilizados foram: material- cartaz, lousa, giz; pessoal – professora e alunos.

Como se pode constatar na leitura das duas reescritas, alguns problemas de conteúdo gramatical permaneceram, mas houve, sob nosso ponto de vista, significativa mudança qualitativa no nível de competência textual, unidade temática, progressão textual, textualidade (coesão e coerência), paragrafação, ortografia, acentuação e

pontuação. Ressaltamos que durante toda a reescrita chamamos a atenção para a introdução de ideias e seu desenvolvimento para que o destinatário pudesse entender, ter clareza do assunto que estávamos tratando.

6º Oficina

7º dia – 04 horas

Nesse momento os alunos retomaram seus textos escritos individualmente, para observarem e refletirem sobre suas primeiras tentativas de escrita individual sobre o tema abordado, refletindo sobre o uso da língua, para fazerem a reescrita dos seus próprios textos. Mas, antes de partirem para a reescrita propriamente dita, trocaram de textos entre si, para um sugerir correções na produção do outro, e assim, *vice-versa*, só então fizeram sua própria reescrita.

7º Oficina

8º dia – 04 horas

2.3 Carta do leitor

Objetivos: Despertar o interesse pela leitura e escrita do gênero carta do leitor; ampliar as competências discursivas relativas à leitura e a escrita; conhecer o gênero carta do leitor, tão presente e vivo em nossa sociedade; expressar opinião, posicionando-se diante de uma matéria lida, produzir o gênero proposto.

Apresentação da situação: socialização de ideais sobre carta do leitor, amostra e leitura de várias cartas do leitor, observando qual o suporte que as veicula (revistas e jornais) para que os alunos pudessem conhecer a estrutura desse tipo de carta; entrega, para comparação, de uma carta do leitor escrita e depois publicada para que os alunos observassem a diferença da carta primária (quando foi escrita) e da carta secundária (quando foi publicada).

Produção inicial: Escrita de uma carta coletiva na lousa, oportunidade em que os alunos tiveram a oportunidade de opinar sobre a reportagem que leram no *Jornaleco* sobre alimentação saudável.

Para dar início, fizemos uma roda de conversa para relembrar e socializar ideais sobre a alimentação saudável que o *Jornaleco* nos apresentava, e sobre os suportes textuais que encontramos sobre o tema, enfatizamos também, que a nossa escrita seria a versão primária da carta e que poderia ser modificada para a publicação.

Após a conversa inicial, iniciamos um planejamento coletivo de uma carta, chamando atenção para sua estrutura, linguagem, e organização. Em seguida, passamos para a produção coletiva de uma carta na lousa. É importante registrar que a produção coletiva e, após, a individual, seguiram o modelo apresentado no suporte *Jornaleco*, no qual se propõe a entrada direta da opinião. Ou seja, os elementos iniciais como local e data são tratados de forma diferente; a data é dispensada e o local é deslocado para o final da carta, após a assinatura.

Exemplo da carta do leitor coletiva:

Achei muito interessante e importante as informações da seção agricultura familiar e a alimentação.

Ela trouxe dicas legais sobre como nos alimentar de forma saudável e mais barata, dando preferência a alimentos da época.

Alunos do 5º ano A

E. M. ProfªelsonLotRigo

Durante a produção fomos chamando a atenção para as ideias que eles julgavam importantes sobre o tema, sempre atentos para o uso da linguagem e da língua em seus aspectos estruturais. Usando uma linguagem clara e objetiva onde a opinião ficasse bem fundamentada. Os alunos fizeram a escrita dessa carta, em folha própria para produção escrita.

Crêterios de avaliação: usamos tanto a oralidade, como a escrita para desenvolver as atividades aqui propostas, portanto, os alunos foram avaliados nessas duas modalidades da língua.

Crêterios de participação nas discussões: foi concedido o direito de vez e voz àquele que lembrava com autonomia sobre o assunto, quem quis participar sugerindo durante a produção escrita.

Recursos: os recursos utilizados foram: material- jornaleco (um jornal fornecido pela Fibra), lousa, giz, folha para produção de texto, caneta; pessoal – professora e alunos.

Módulos

1 – Propusemos aos alunos que escrevessem individualmente uma carta opinando e se posicionando em relação às reportagens que o jornaleco apresentava sobre alimentação saudável.

2 – Reescreveram coletivamente uma carta do leitor que apresentava problemas em relação ao conteúdo,   estrutura correta, e às informações básicas e necessárias sobre alimentação saudável.

3- Trocaram de cartas produzidas individualmente com os colegas, para que identificassem o que estava fora do padrão sugerido e que fizessem anotações indicando aos colegas escritores da carta, o que precisava ser corrigido.

Produção final: Devolução das cartas para reescrita, pelos próprios autores.

Carta do leitor para ser reestruturada coletivamente:

Gostei das informações sobre as alimentações , queria parabenizar as dicas do jornaleco da agricultura familiar e alimentação parabéns

O cardápio   ótimo fala como escolher a alimentação certa frutas legumes, verduras são certa para o nosso cardápio

Denise Martins

Três Lagoas - MS.

Carta do leitor reestruturada coletivamente:

Gostei das informações sobre alimentação.

Quero parabenizar as dicas do jornaleco da seção Agricultura familiar e alimentação.

As dicas são ótimas, nos ensinam como escolher uma lamentação mais saudável, com frutas, legumes e verduras.

Denise Martins

Três Lagoas – MS.

8º Oficina

9º dia - 02 horas

1ª atividade

1º produção individual - Na sequência, os alunos produziram a escrita de sua carta do leitor opinando e se posicionando a favor ou contra as informações relatadas no *Jornaleco* sobre alimentação saudável, considerando as ideais assimiladas nas atividades anteriores, bem como o estudo sobre a estrutura da carta do leitor. Nesse momento fizeram uso do *Jornaleco* e todas as revistas e jornais que foram utilizados em sala de aula para lhes mostrar a estrutura desse tipo de carta. Ao final da atividade, as produções foram recolhidas e levadas para casa, fizemos a leitura, anotamos as possíveis correções e o levantamento de conteúdos que exigiam retomadas por meio de análise linguística dos textos, incluindo a reescrita coletiva e individual.

10º dia – 04 horas

1ª atividade

Nessa atividade, levamos para sala de aula, em forma de cartaz, e fixamos na parede, duas produções individuais da carta do leitor, que foram escolhidas por apresentarem situações problemas que precisavam ser resolvidos: a primeira apresentava um posicionamento a favor das informações apresentadas no *Jornaleco*, e a segunda com um posicionamento contrário as informações fornecidas pelo mesmo veículo, ambas apresentavam problemas de estrutura, ortografia, paragrafação, entre outros.

Juntamente com os alunos, fomos reestruturando e reescrevendo essas cartas. Os próprios alunos foram organizando as ideias, e a professora sendo a escriba, aproveitando, a todo o momento, a oportunidade de trabalhar ortografia, paragrafação e a importância de termos uma linguagem clara e objetiva nesse tipo de carta. Os alunos registraram em folha própria para produção de escrita às duas cartas na versão antes e depois de terem sido reestruturadas.

Crêterios de avaliaçãõ: usamos tanto a oralidade, como a escrita para desenvolver as atividades aqui propostas, portanto, avaliamos tanto a oralidade quanto a escrita.

Crêterios de participaçãõ nas discussões: foi concedido o direito de vez e voz a todos os alunos, que deveriam esperar o colega terminar para que pudessem sugerir como ficaria o parágrafo que estava sendo trabalhado no momento.

Recursos: os recursos utilizados foram: material- cartaz, lousa, giz; pessoal – professora e alunos.

9º Oficina

11º dia – 04 horas

1ª atividade

Nesse momento os alunos retomaram seus textos escritos individualmente, para observarem e refletirem sobre suas primeiras tentativas de escrita individual, sobre o

tema abordado, refletindo sobre o uso da língua, para fazerem a reescrita dos seus próprios textos. Mas, antes da reescrita propriamente dita, trocaram de textos entre si, para um sugerir correções na produção do outro, e assim, *vice-versa*, só então fizeram sua própria reescrita de uma forma mais autônoma e consciente quanto à estrutura e a importância de se posicionarem frente as leituras que fazem no dia a dia.

2º atividade

Nessa atividade cada aluno compartilhou a leitura de sua carta, e juntos as adequações necessárias das cartas para uma possível e imaginária publicação.

2. 4 Análise de textos, descrição e discussão dos resultados – carta pessoal

A partir desse momento, apresentamos a descrição detalhada da análise dos dados coletados nas duas produções de textos (carta pessoal e carta do leitor), sendo analisada a escrita e reescrita destes textos, bem como a discussão dos resultados aqui apresentados para, depois, tecermos algumas considerações.

Essa análise foi realizada com o objetivo de verificar se os alunos compreenderam e produziram o gênero proposto desde a estrutura até o uso da linguagem, bem como o conteúdo de língua (coesão e coerência), e gramatical (parágrafo, ortografia, pontuação e acentuação). Para realização dessa análise, foi desconsiderado até dois desvios relacionados a cada categoria supracitada. Apoiamo-nos em conceitos de Koch e Marcuschi sobre coesão e coerência para realizarmos as análises.

Koch (2001,35) conceitua coesão textual como “o fenômeno que diz respeito ao modo como os elementos linguísticos presentes na superfície textual se encontram interligados, por meio de recursos também linguísticos, formando sequências veiculadoras de sentidos”. A respeito da coerência textual, afirma a autora que é “o modo como os elementos subjacentes à superfície textual vêm a constituir, na mente dos interlocutores, uma configuração veiculadora de sentidos”. A exemplo do que ocorre na construção do sentido textual, a coerência também não está no texto, mas é construída a

partir dele. Vale lembrar que a autora defende a ideia de que não há uma fronteira nítida entre problemas de coerência e de coesão, visto ser, frequentemente, um problema, resultado do outro.

Para Marcuschi (1983) os elementos que constituem a coesão são “aqueles que dão conta da estruturação da sequência superficial do texto” (apud KOCH 2009b). Ou seja, o conceito de coesão remete às construções dos sentidos decorrentes do encadeamento dos elementos linguísticos formais dispostos no interior do texto. Já a coerência compreende o potencial de produção de sentido do texto, para tanto, empreende-se sobre esse conceito a noção de interpretabilidade. Logo, a coerência não se restringe à superfície do texto, mas opera com as representações ativadas para que se organize o sentido global do texto e sua coerência. Assim, “a coerência é uma atividade interpretativa e não propriamente imanente ao texto. Liga-se, pois a atividades cognitivas e não ao código apenas” (MARCUSCHI 2008, p. 121).

2.4.1 Análise de textos: carta pessoal

A seguir algumas escritas e análise de exemplos de cartas pessoais escrita pelos alunos:

Texto 1 – escrita individual

Três Lagoas 02 de abril de 2014

Ola querido amigo como vai Esta semana eu estava estudando sobre alimentação saudável, eu e você já que estamos, godinhas quero.

Falar sobre o que eu aprendi comer sempre, feijão, com, arroz, no almoço e no jantar coma sempre verduras, frutas, e legumes, como sempre.

Comidas saudáveis como o feijão ele tem muitas vitaminas B1, B2 O feijão evita doenças como, Anemia, e câncer, o arroz também tem muitas vitaminas.

Faça sempre exercícios por 30 minutos. E Em qualquer situação econômica Sempre escolher os alimentos mais saudável

Beijos espero que sua alimentação esteja bem com carinho

bianca

Nessa primeira escrita individual, pudemos observar que o texto apresenta a estrutura de uma carta pessoal, mas apresenta confusão quanto ao uso do parágrafo e à despedida, bem como problemas gramaticais de pontuação, acentuação, grafia de algumas palavras, com ênfase no uso do **n** antes do **p**, já que é um conteúdo gramatical trabalhado também nos anos anteriores, além do que na parede da sala de aula temos cartazes com dicas do uso do **m** antes do **p** e do **b**.

Embora o texto apresente problemas de coesão e organização das ideias, há certa unidade temática se considerarmos que “Bianca” mantém coerência entre o tema proposto e o gênero trabalhado, mesmo que a pontuação e a paragrafação se apresentem inadequadas e que haja inversão na estrutura das frases que possa intervir na estrutura trabalhada para a despedida, a leitura do texto nos permite interpretar que em: *Beijos espero que sua alimentação esteja bem com carinho* bianca, possa haver uma questão de estilo. Trabalhado na reescrita, esse trecho, acreditamos, poderia ser aceito, na variante da língua defendida pela escola e pelos professores⁹, se assim ficasse: Beijos! Espero que sua alimentação esteja bem! Com carinho, Bianca.

Texto 1 – reescrita individual

Três Lagoas, 02 de abril de 2014.

Olá querida amiga Kauany como vai? Espero que esteja bem, pois eu estou ótima.

Esta semana amiga, eu estava estudando sobre alimentação saudável, e lembrei de mim e de você, já que estamos acima do peso, então quero te contar o que aprendi.

Devemos comer sempre feijão e arroz no almoço e, no jantar, como sempre frutas, verduras e legumes, mas sempre com moderação. O feijão tem muitas vitaminas, ele também previne doenças como anemia, câncer, e o arroz tem muitas vitaminas também.

Faça sempre atividades físicas por 30 minutos e faça economia sempre escolhendo alimentos mais saudáveis.

Espero que você possa emagrecer junto comigo.

Beijos!

Bianca

⁹É preciso respeitar a variante linguística do aluno, mas cabe à escola oportunizar o conhecimento e domínio da variante o mais próximo possível da norma culta, como direito dessa criança ao domínio de outras variantes senão a sua e dever do professor.

Na reescrita individual do texto 1, a partir da variante linguística proposta pela escola, podemos observar o avanço em relação à paragrafação e estrutura da escrita da carta pessoal. Percebe-se também o uso de operadores (conectivos) como, *pois, já que, mas, então*, dando maior fluência na escrita da aluna, bem como a organização das ideias de forma a tornar o texto coeso e coerente.

Não podemos deixar de mencionar que mesmo depois de todo o processo de correção, que foi realizado individualmente, aluno por aluno, onde a professora sentou ao lado do aluno e foi ora mostrando, ora indagando o que precisava ser corrigido, ainda não ficou um texto 100% escrito, coeso e coerente, pois apresentou “erro”, como, *lembrei de mim*, ao invés de lembrei-me de mim.

Texto 2 – escrita individual

Três Lagoas 02 de abril de 2014

Ola querido amigo Wilha.

Eu tive uma aula sobre alimentação saudável eu queria compartilhar minhas descobertas com você porque você gostava de comer massas e gorduras ele falou sobre o arroz e feijão sobre a salada e etc. então você deve se alimentar bem se não você poderá ficar obeso então se cuida bem.

Eu vou te dar umas dicas sobre como comer bem você deve comer uma vez carne normal você deve comer arroz e feijão típicos e uma salada uma sopa com muita cenoura que faz bem para saúde e você deve comer verdura e frutas fazem bem para a pele também.

beijos e abraços

maikon

O texto 2 apresenta problemas em relação à paragrafação, acentuação, troca da letra **n** pela **m** em “então”, e o som nasal **ão**, na mesma palavra, é grafado com **m**. O

autor Maikon apresenta, assim como Bianca, problemas com o uso de minúsculas e minúsculas. A ausência de pontuação causa desorganização das ideias e dificuldades em relação à coesão e coerência textuais. O aluno tem consciência do assunto a ser tratado na carta, mas não consegue organizar as ideias e desenvolve-las adequadamente, conforme variante linguística trabalhada pela escola. Apresenta problemas de ortografia que não poderiam ser comuns para o ano escolar que se encontra: 5º ano, como a segmentação em: *atemaís*, comum no processo de alfabetização inicial, onde as crianças escrevem junto por pronunciarem as palavras juntas. As questões ortográficas indicam que o aluno escreve conforme fala, ainda não distingue a grafia em palavras cujos sons são de /s/, mas grafa-se com *ç*, como em *embrasos/abraços*; e *aquelas em que o som é de /z/, mas grafa-se com s: obezo/obeso*.

Texto 2 – reescrita individual

Três Lagoas, 02 de abril de 2014.

Olá querido amigo Willian, tudo bem? Eu estou bem.

Eu estive pensando em você, porque tive uma aula na escola sobre alimentação saudável. Então lembrei que você está acima do peso, então vou te dar dicas como ficar saudável.

Na aula falou sobre a importância do arroz e feijão no nosso dia a dia, ambos tem muitas vitaminas como B1 e B2, e faz muito bem para a saúde, e também temos que comer frutas e verduras que também faz bem.

Então, você deve se alimentar bem para você ficar saudável e não ficar acima do peso.

Até mais amigo, fica com Deus.

Beijos!

Com carinho

Maikon

Após a reescrita, o texto 2 apresenta-se estruturado e organizado em parágrafos, trouxe também um pouco mais de informações sobre o tema central e que deveria ser

tratado na carta, mas ainda nota-se a falta de acento em algumas palavras como em *está* e *saudável*. O uso do verbo em *Na aula falou...* pode ter ocorrido porque havia um “ele” no texto anterior, talvez esse “ele” estivesse se referindo ao material de leitura utilizado na contextualização (cartaz, gibi...); a repetição de “então” em: *Então lembrei que você esta acima do peso, então vou te dar dicas como ficar saudável* e depois no parágrafo conclusivo exercendo o papel de operadores e que nos remetem ao uso da modalidade oral da língua.

Texto 3 – escrita individual

Três lagoas, 02 de abril de 2014.

Querida amiga Flavia, estou com muita saudade de você, que dia você vem para cá.

Mas estou te mandando essa carta a você para falar sobre a nossa alimentação que é péssima hoje na escola tive uma aula de alimentação saudável e vou te dar umas dicas alimentação saudável.

O feijão previne doenças: anemia, câncer.

O arroz e o feijão é um par perfeito para nossa alimentação, pois contém vitamina B1, B2, niacina e folacina, eles também tem baixo teor de gorduras, e o feijão é rico em fibras.

Ah Flavia a falta de vitaminas causa doenças devemos evitar o consumo de alimentação industrializados, pois são ricos em gordura e sódio, que é o sal

Já mudei a minha alimentação espero que você mude a sua também

Beijo
Manuelv

No texto 3, assim como nos textos anteriores, podemos perceber problemas gramaticais, como acentuação, grafia inadequada, pontuação. Mas, em relação à estrutura do gênero carta pessoal, podemos observar que a aluna já possui domínio eficiente. No uso da linguagem demonstra coesão e coerência, marcadas pelo uso de operadores como: *mas, e, pois*; o uso do pronome “eles” em referência a arroz e feijão; uso da interjeição “Ah!” que nos remete a modalidade oral da língua, demonstrando que estava se esquecendo dessa informação e que, na modalidade escrita foi usada corretamente, exceto a ausência da pontuação que a acompanha. Há uma unidade temática marcada pela organização das ideias desde a introdução até a conclusão da carta em que o autor se coloca, como exemplo: *Já mudei a minha*

alimentação, indicando que o conhecimento aprendido na escola precisa ser usado socialmente.

Texto 3 – reescrita individual

Três Lagoas, 02 de abril de 2015.

Olá queria amiga Flavia tudo bem? Espero que sim, pois eu estou bem. Que dia você vem para cá?

Estou te escrevendo essa carta par falar sobre alimentação saudável, porque fiquei sabendo que você andou passando mal por conta da sua alimentação.

Hoje na escola falamos sobre a alimentação saudável. Vou te falar um pouco sobre o que eu aprendi.

O arroz e o feijão, é um par perfeito para nossa alimentação, pois contem vitamina B1, B2, niacina e falacina.

O feijão previne doença como anemia e o câncer.

Ah Flavia a falta de vitaminas causa doenças.

Devemos evitar o consumo de comida industrializada, pois são ricas em gorduras e sódio.

Espero que você mude sua alimentação, eu já mudei a minha.

Com carinho
Manuely

Na reescrita do terceiro texto, podemos notar o quanto a aluna evolui em relação a sua escrita, tanto na organização, quanto na grafia das palavra, bem como na acentuação, dando mais eficácia na coesão e coerência textuais. O texto torna-se ainda mais legível e compreensível. Importa também apontar que ainda permaneceu o erro na grafia da palavra *folacina*, onde o aluno manteve a grafia *falacina*. A reescrita trouxe mais força à escrita, aproximando o texto da variante culta da língua.

Texto 4 – escrita individual

Três Lagoas, 02 de abril de 2014.

Olá querida amiga Brenda, você está bem? eu estou com saudade mas estou bem,

Espero que você esteja bem. Eu estou tendo aula de alimentação saldável,

Como nós não gostamos de comer quase nada, e só comemos frituras e doces à bça, eu separei algo que você com sertesa gostaria de saber

Vou começar com o arroz e o feijão

O arroz e o feijão juntos contém vitaminas B1, B2, niacina e folacina apesar de ter muitas proteínas o feijão é rico em ferro e ele é o vegetal com mais fibras

O arroz contém baixo teor de gordura e contem vitamina A e B com muitas fibras. Devemos comer no máximo dois dias a carne vermelha na semana, e frutas verduras e legumes demos comer de 3 em 3 horas.

De manha temos de comer muito, no almoço comila media e na janta pouco, com ao prato bem colorido e com vários tipos de alimentos. É isso amiga estou felis por ter te avisado. Beijos Te adoro

Assinado:
Hanya

Embora o quarto texto apresente problemas de ortografia, pontuação e acentuação, introduz informações novas sobre alimentação saudável, (os tipos de vitaminas, a quantidade de alimentos em cada momento da alimentação – manhã, tarde e noite- etc) o que nos leva a interpretar que mesmo mantendo-se fiel aos textos básicos, a aluna compreendeu o tema e se arrisca a trazer novas informações e utilizar um vocabulário mais elaborado. Mantém a unidade temática do início ao fim com coesão e coerência. Utiliza operadores como: *mas, apesar, e* (talvez em excesso).

Usa adequadamente os verbos, dos quais destacamos o parágrafo *Como nós não gostamos de comer quase nada, e só comemos frituras e doces à bça, eu separei algo que você com sertesagostaria de saber* (grifo nosso). Nesse parágrafo, a aluna transita da primeira pessoa do plural, *Nós não gostamos*, inserindo-se no problema que vai discutir com a amiga, para a primeira pessoa do singular “eu separei”, esclarecendo que aprendeu e que concorda com recomendação ouvida sobre alimentação saudável.

O uso dos tempos verbais também chama a atenção: presente do indicativo (3ª pessoa do plural) que sugere a “verdade” sobre o fato de *só comermos fritura*, reafirmado pelo pretérito perfeito do indicativo (1ª pessoa do singular), que indica uma possibilidade de mudança dessa “verdade”, por meio do conhecimento sobre alimentação que a autora julga que a amiga *gostaria de saber*, marcado pelo futuro do pretérito, na 3ª pessoa do singular, em locução verbal, demonstrando também conhecimento a respeito do uso de “você” no discurso. Ou seja, você referindo-se à segunda pessoa verbal do singular, acompanhado do verbo na terceira pessoa do singular. Observa-se, no entanto, desvios ortográficos em palavras comuns no cotidiano dos alunos do 5º ano, como: *sertesa/certeza e felis/feliz*, no último parágrafo da carta.

A presença de expressões como *à bçae vou começar* apontam para o uso de uma variante menos privilegiada, na última (vou começar), com a construção verbal a partir do presente do indicativo acrescida do verbo começar no infinitivo, comum na modalidade oral da língua. A primeira expressão *à bça*, também um uso coloquial de senso comum da língua, chama a atenção pelo uso da crase e grafia, pois embora falte o “e” após o “b”, a autora usa corretamente o “ç”, reduzindo, assim, a importância do desvio na escrita de “beça”. Ambas as expressões sugerem familiaridade entre os

interlocutores (autora e a amiga) e, insinuam que em “certeza” e “feliz” houve falta de atenção.

Texto 4 – reescrita individual

Três Lagoas, 02 de abril de 2014.

Olá querida amiga Brenda, você está bem? Eu estou com saudade, mas estou bem. Espero que você esteja bem também.

Eu estou tendo aula sobre alimentação saudável, como nós não gostamos de não comer nada, e quando comemos é para comermos frituras e doces à beça.

Começarei com o arroz e o feijão, eles juntos contem vitaminas B1, B2, niacina e folacina, e também várias proteínas.

O arroz contém baixo teor de gordura e as vitaminas A e B com muitas fibras.

Devemos comer duas vezes na semana à carne vermelha, frutas, legumes e verduras de três em três horas no dia. De manhã coma como um rei, no almoço coma normal, e na janta coma como um mendigo, sempre variando os alimentos cada vez mais coloridos, e incluindo líquido, fora refrigerantes. E também faça exercícios físicos.

Amiga siga minhas dicas e fique em forma com uma alimentação 100% saudável.

Até mais, espero por resposta.

Beijo e abraço.

Com carinho

Hanya

Na reescrita textual, do quarto texto, assim como nos demais, podemos observar um avanço no quesito ortografia. O texto está bem estruturado, coeso e coerente. Traz novas e importantes informações sobre alimentação saudável, elevando o nível de conhecimento da aluna. O uso do vocabulário aponta domínio do léxico da língua, maior conhecimento de mundo e do conteúdo em relação aos colegas da turma.

No entanto, acreditamos que da escrita inicial à reescrita do texto houve algumas perdas que interferiram na coesão e coerência textuais e, por conseguinte na unidade temática, mais clara e objetiva na escrita inicial. Vejamos!

No parágrafo *Como nós não gostamos de comer quase nada, e só comemos frituras e doces à bça, eu separei algo que você com sertesa gostaria de saber* e no próximo parágrafo *Vou começar com o arroz e o feijão* da escrita inicial, mesmo que se faça presente os problemas apontados na interpretação e análise da primeira escrita do texto, a coesão e a coerência se fazem presentes com força.

Na reescrita do texto, talvez pela preocupação com as características da língua escrita e com a variante da escola, a coesão e coerência ficam prejudicadas, já que a presença de um “de não”, que não existia na escrita inicial, *Eu estou tendo aula sobre alimentação saudável, como nós não gostamos **de não** comer nada*, em substituição a *Como nós não gostamos de comer quase nada*, cria uma ambiguidade que interfere diretamente na compreensão do enunciado, confirmada na continuação do enunciado *e quando comemos é para comermos frituras e doces à beça*, na qual o uso dos tempos e modos verbais parecem inadequados em relação á variante linguística defendida pela escola. Ao lermos o trecho citado (reescrita) por mais de duas vezes, compreendemos que o sentido fica prejudicado em relação ao texto inicial, pois falta objetividade.

No parágrafo seguinte, constatamos a preocupação em adequar a linguagem, aproximando-a ao uso culto da língua com a substituição de *vou começar* por *Começarei* e a introdução do pronome “ele” em referência ao arroz e feijão: *Começarei com o arroz e o feijão, eles juntos contém vitaminas B1, B2, niacina e folacina, e também várias proteínas*. Tal preocupação é relevante para o trabalho com a gramática e com a a língua na modalidade escrita, tarefa do professor e responsabilidade da escola mas, ao nosso ver, reduz o grau de familiaridade entre os interlocutores, forte característica do gênero Carta pessoal, que a autor marca de forma intensa no texto, ao demonstrar conhecimento dos hábitos alimentares da amiga. Além do uso de palavras e expressões que denotam intimidade entre elas: *querida amiga, você está bem?, eu estou com saudade, Amiga siga minhas dicas Até mais, Beijo e abraço, Com carinho* (grifo nosso).

Ressaltamos ainda que, na reescrita, aparece uma expressão popular não marcada pelas aspas, já que há preocupação em adequar o uso da língua, na modalidade escrita, no momento da reescrita: *De manhã coma como um rei, no almoço coma normal, e na janta coma como um mendigo, sempre variando os alimentos cada vez mais coloridos [...]*. Importa registrar que, na reescrita individual do texto, desvios

presentes na produção anterior são refletidos outros desvios, como é o caso deste texto e de tantos outros do 5º ano da escola campo de aplicação da sequência didática, produção de textos do gênero carta pessoal, que resultaram na produção dos textos até aqui apresentados.

2.4.2 Descrição e discussão dos resultados – carta pessoal

Os dados apresentados a seguir, foram mapeados após análise da produção escrita de trinta cartas pessoais, nas quais verificou-se se houve progresso considerável no processo de escrita e reescrita textual dos alunos.

Na primeira escrita individual, analisando a especificidade do gênero proposto (estrutura e linguagem adequada), o conteúdo da língua (coesão, coerência e unidade temática), e conteúdo gramatical (pontuação, parágrafo, ortografia e acentuação), obtivemos os seguintes resultados:

Carta pessoal – 1ª escrita individual		Sim	Não
Especificidade do gênero proposto	Estrutura	90%	10%
	Linguagem adequada	90%	10%
Conteúdo da língua	Coesão	60%	40%
	Coerência	70%	30%
	Unidade temática	80%	20%
Conteúdo gramatical	Parágrafo	80%	20%
	Ortografia	30%	70%
	Pontuação	10%	90%
	Acentuação	10%	90%

Após essa primeira produção escrita da carta pessoal, foram realizadas várias atividades de correção e reescrita, citadas na sequência e obtivemos os seguintes dados na reescrita individual dos alunos:

Carta pessoal – reescrita individual		Sim	Não
Especificidade do gênero proposto	Estrutura	100%	-
	Linguagem adequada	100%	-
Conteúdo da língua	Coesão	80%	20%
	Coerência	90%	10%
	Unidade temática	100%	
Conteúdo gramatical	Parágrafo	100%	-
	Ortografia	80%	20%
	Pontuação	90%	10%
	Acentuação	80%	20%

De acordo com as duas tabelas apresentadas acima, podemos concluir que dentro da categoria especificidade do gênero proposto, a estrutura melhorou 10% passando de uma margem de acerto de 90% para 100%; a utilização da linguagem adequada também melhorou 10% passando de 90% para 100%. Na categoria conteúdo de língua, a coesão melhorou 20%, atingindo 80%, a coerência melhorou 20%, atingindo os seus 90%, garantindo avanço significativo na unidade temática, 100%. Na categoria do conteúdo gramatical, o uso do parágrafo melhorou 20%, e atingiu 100% de acerto, a ortografia melhorou 50% e chegou a atingir 80%, o uso da pontuação melhorou surpreendentemente, alcançando 90% de acertos, e a acentuação melhorou 70%, ficando com uma margem de 80% de acerto.

Dentro da produção textual do gênero proposto – carta pessoal, pudemos observar um crescimento de acertos em todas as categorias, sobretudo na categoria de conteúdos gramaticais, onde os alunos tinham mais dificuldades, e consequentemente uma melhora significativa na escrita de todos os alunos.

É importante registrar que, mesmo ainda muito ligados aos textos que serviram de contextualização e conhecimento do assunto para escreverem as cartas pessoais, como, por exemplo, o uso de frases e períodos dos textos lidos, a maioria dos alunos entendeu a estrutura do gênero e soube lidar com as características que lhe são próprias:

cabeçalho (saudação), conteúdo temático e fechamento (despedida). A maioria dos textos apresenta, portanto, introdução, desenvolvimento e conclusão, conforme a singularidade do gênero trabalhado.

2.5 Análise de textos: carta do leitor

No trabalho com o gênero carta do leitor, consideramos para a análise, além dos aspectos trabalhados em Carta pessoal, o funcionamento social desse gênero, aspectos temáticos, organização que se ligam diretamente à competência do aluno na produção textual, sobretudo do gênero carta do leitor.

Acreditamos que o trabalho com esse gênero introduz o aluno no “mundo” da argumentação, isto é, na produção de texto argumentativo, tipologia que, em geral, tem seu desenvolvimento a partir dos dois últimos anos do segundo segmento do ensino fundamental. Assim, o desenvolvimento de SD desse gênero, com os alunos, privilegiando a leitura e a prática de produção de textos escritos, desenvolve a capacidade de expor, julgar um assunto ou tema previamente trabalhado por meio de leituras, reconstruindo-o e acrescentando seus conhecimentos, ampliando informações com novos dados, buscando soluções, emitindo opinião, entre outros. Por fim, o desenvolvimento de SD com esse gênero, no 5º ano, teve como objetivo maior o desenvolvimento da competência textual: estrutura, organização das ideias, progressão textual da unidade temática (especificidades do gênero proposto), mecanismos de textualização (uso de operadores), conteúdos de língua (coesão e coerência, em especial) e conteúdos gramaticais (paragrafação, ortografia, acentuação e pontuação).

Conforme já descrito na SD apresentada, antes da produção do gênero Carta do leitor os alunos leram vários textos e produziram textos do gênero Carta pessoal. Dentre as leituras e os suportes textuais utilizados, destacamos para essa atividade a leitura do texto que tratava da importância da seleção de alimentos em suporte denominado *Jornaleco* que também informava sobre agricultura familiar e respeito ao meio ambiente. No *Jornaleco*, há um espaço específico para a publicação de Cartas dos leitores e já traz a estrutura esperada pelo suporte: exposição, emissão de ponto de vista,

sugestão de soluções, críticas e, por fim, assinatura e local de origem da carta, que foi seguida pelos alunos em suas produções.

Após o trabalho descrito nas três oficinas que foi trabalhado a carta do leitor, nas oficinas 7, 8 e 9, apresentamos, a seguir, exemplos dos textos produzidos e a reflexão sobre essas produções. Salientamos que vamos enumerar os textos, indicando a primeira produção, seguida da reescrita e, por considerar que os problemas são semelhantes, faremos uma discussão logo em seguida à transcrição das produções e suas respectivas reescritas.

Texto 1 – escrita

Achei interessante sabendo selecionar os alimentos, você ainda poderá economizar e melhorar sua qualidade de vida.
A agricultura familiar é os pequenos agricultores reconhecem que esta prática também contribui para um meio ambiente equilibrado.

Francismeire
Três Lagoas - MS

Achei interessante saber como selecionar os alimentos, com isso você ainda poderá economizar e melhorar sua qualidade de vida.

A agricultura familiar e os pequenos agricultores reconhecida que esta prática também contribui para um meio ambiente equilibrado.

Francismeire
Três Lagoas - MS

Texto 2 –escrita individual

Eu gostei do que se fala no jornalinho sobre Agricultura familiar e a alimentação que tem algumas dicas para melhorar seu cardápio.

Sempre levar uma fruta para a escola no intervalo não fique com a sua barriga vazia.

Kauany Lima
Três Lagoas - MS

Texto 2 – reescrita individual

Eu gostei do que se fala no jornaleco sobre Agricultura familiar e a alimentação.
Você quer algumas dicas para melhorar sua alimentação:

- Sempre levar uma fruta para a escola no intervalo não ficar com sua barriga vazi

Kauany

Três Lagoas - MS

Texto 3 – escrita individual

Eu achei que a sua noticia, é muito inportante Para nosso dia a dia.

Mas algumas coisas eu também nãe gostei muito, mas as duas notisias e muito importantes.

Suize Souza.

Três lagoas Ms

Texto 3 – reescrita individual

Eu achei que a sua reportagem na seção agricultura familiar e alimentação, é muito importante par nosso dia a dia.

Mas, tem algumas coisas que eu também não gostei muito, com as suas notisias são muito importantes.

Suize Souza.

Três lagoas - MS

Texto 4 – escrita individual

Texto 4 – escrita individual

Eu concordo com que o Jornaleco porque, fala a verdade, por que se nós soubermos selecionar os alimentos nós ainda podemos economizar e melhorar a nossa qualidade de vida.

Uma alimentação saudável é composta proteínas, carboidratos, fibras, etc.

E temos que contribui para ter um meio ambiente equilibrado.

Texto 4 – reescrita individual

Eu concordo com o Jornaleco, porque ele fala a verdade, porque se nós soubermos selecionar os alimentos, nós ainda poderemos economizar e melhorar a nossa qualidade de vida.

Uma alimentação saudável, é composta por proteínas, carboidratos, fibras, etc.

E temos que contribuir para termos um meio ambiente equilibrado.

Maria Eduarda

Sabemos que a estrutura do texto do gênero Carta do Leitor exige uma estrutura singular, como os aspectos contextuais (local, data, vocativo, despedida e assinatura) que, em geral vem no início da carta. No entanto, o suporte *Jornaleco* traz uma seção específica para as cartas dos leitores e um modelo de carta que difere da estrutura acima descrita, na qual o leitor/autor registra sua opinião e, ao final, vem sua assinatura e local de onde se origina o texto. Não há exigência de vocativo, despedida e data da produção

ou envio da carta e, o registro do local de onde se origina o texto, vem após a assinatura. Assim, considerando que esse foi o modelo trabalhado, ao aluno não se cobrará a estrutura utilizada na maioria das cartas do leitor, apontadas no início deste parágrafo.

Em todas as produções e suas respectivas reescritas percebemos a unidade temática. Em alguns de forma mais objetiva, coesa e coerente, como nos textos 2 e 4, e, em outros sentimos sua presença, mas há problemas na progressão textual que permanecem na reescrita dos textos, como, por exemplo, no texto 1, no qual a autora expõe as ideias, mas não as desenvolve: *Achei interessante sabendo selecionar os alimentos, você ainda poderá economizar e melhorar sua qualidade de vida*. O que significa interessante? A presença do *ainda* permite interpretar que outras vantagens estão elencadas no suporte textual que lhe serviu de base para a produção da carta e que não foram trazidas para o texto. Por que o “você” poderá economizar? Há nesse enunciado uma incompletude da ideia posta sobre as vantagens de selecionar os alimentos, confirma com a finalização do parágrafo, *e melhorar sua qualidade de vida*. Por que? Como?

Observa-se que, na reescrita do texto 1, esses problemas continuam e se fazem presentes também no segundo parágrafo do texto, *A agricultura familiar e os pequenos agricultores reconhecida que esta pratica também contribui para um meio ambiente equilibrado*. Por que? De que forma? Faltam argumentos para a defesa do ponto de vista da autora *Achei interessante saber como selecionar os alimentos*, que mesmo tendo inserido *com isso* em referência à seleção de alimentos, sugerindo uma gradação no conhecimento de língua (coesão e coerência) a incompletude de ideias permanece. Houve na reescrita uma preocupação em “corrigir” problemas ortográficos, paragrafação, mas não se acrescentou novas ideias e nem se completou aquelas postas e não trabalhadas satisfatoriamente. O que se constata é que o aluno parece escrever o texto para cumprir o solicitado em sala de aula, desconsiderando o funcionamento social do gênero.

Outro aspecto é o uso de “achei” que na reescrita poderia ser substituído por outro termo, mais próximo da variante linguística utilizada na escola. As discussões em torno do texto 1 também se aplicam no texto 3, onde as informações e posicionamentos são vagos, sem argumentação consistente. É importante lembrar que o professor acompanhou as reescritas chamando a atenção dos alunos para os problemas dos textos

e questionando as ideias sem desenvolvimento. No entanto, nem todos conseguem ultrapassar suas limitações e resolver os problemas em quatro ou mais produções textuais do gênero aqui discutido, sobretudo por serem alunos do 5º ano do ensino fundamental I.

Nos textos 2 e 4 percebemos que já no início dos primeiros parágrafos há um posicionamento das autoras em relação à reportagem lida no *Jornaleco*: *Eu gostei do que se fala no jornaleco [...]* (texto 2); *Eu concordo com que o Jornaleco [...]* (texto 4) que caracteriza uma das singularidades do gênero Carta do Leitor, expor e emitir opinião sobre o texto lido por meio de estratégias argumentativas. Logo em seguida, constatamos outra característica do gênero, unidade temática, cuja organização iniciada no primeiro parágrafo, com a preocupação posta em situar o leitor, trazendo a referência da fonte, do suporte onde se encontra a reportagem lida, é reafirmada no final do parágrafo, sugerindo conhecimento do funcionamento social desse gênero:

No texto 2, a autora afirma ter gostado da “fala” (conteúdo/assunto) do *Jornaleco* a respeito da agricultura familiar e alimentação e, em seguida demonstra o que aprendeu por meio de estratégia de interação com o leitor, questionando-o *que tal algumas dicas para melhorar seu cardápio* e oferecendo-lhe uma sugestão sobre a boa alimentação: *Sempre levar uma fruta para a escola no intervalo não fique com a sua barriga vazia*. Fato que confere a esse texto certa singularidade em relação aos demais, embora apresente problemas em relação ao conteúdo gramatical.

No texto 4, chama a atenção o uso dos tempos verbais acompanhados de operadores que edificam a coesão e coerência textuais, atuando com clareza na unidade temática, que neste texto, também apresenta incompletude, como nos textos 1 e 3, mas que se suaviza com o uso de outros elementos textuais, como, os verbos e operadores que se aproximam da variante culta da língua. Traz informações novas sobre a composição de uma alimentação saudável. O uso da expressão *por que fala a verdade* na escrita inicial e *por que ele fala a verdade*, na reescrita, além de indicar a introdução, na reescrita, do pronome de referência “ele”, confere ao texto a força argumentativa posta no início do parágrafo com o uso do verbo concordar, na primeira pessoa do singular do presente do indicativo: *Eu concordo [...]*.

É importante reafirmar que todos os textos apresentam problemas com o conteúdo gramatical (ortografia, pontuação, por exemplo), mas possuem a estrutura

básica do gênero Carta do Leitor, emissão de opinião com posicionamento da autoria, vocabulário, busca pela objetividade e clareza no uso da linguagem, embora nem sempre consigam. Assim, os quatro textos do gênero Carta do Leitor aqui discutidos foram escolhidos obedecendo os seguintes critérios: presença e/ou ausência de estrutura textual do gênero, competência textual, organização e desenvolvimentos de ideias, coesão e coerência, progressão textual, unidade temática e conteúdos gramaticais. Não houve a preocupação em trazer os mais ou menos problemáticos, mas sim aqueles que nos permitem avaliar o nosso trabalho docente e corrigi-lo, em especial, na análise linguística dos textos em que foi possível constatar não só os problemas dos alunos, mas nossas falhas no trabalho linguístico e metalinguístico em sala de aula que nos leva a refletir sobre nossa formação e a necessidade constante da formação continuada.

Durante todo o processo de escrita e reescrita dos textos expostos, pudemos constatar que alguns fatores influenciam e prejudicam a escrita dos alunos: a falta de leitura e releitura de seus próprios textos, ausência do hábito de consulta nos cartazes fixados na parede da sala de aula, no uso do dicionário que poderiam auxiliar na melhoria do desenvolvimento da competência textual; da organização e desenvolvimento de ideias visando à progressão textual e a unidade temática; na composição e uso de mecanismos de textualização, além dos conteúdos gramaticais.

Por fim, ressaltamos que os textos discutidos representam parte das produções e que a visão global das 60 produções (escritas e reescritas) pode ser sintetizada conforme os quadros apresentados no próximo item.

2.5.1 Descrição e discussão dos resultados– carta do leitor

Os dados apresentados a seguir, foram coletados após análise detalhada da produção escrita de trinta cartas do leitor, onde verificamos se houve realmente um avanço considerável na escrita e reescrita textual dos alunos.

Na primeira escrita individual de carta do leitor, obtivemos os seguintes resultados:

Carta do leitor – 1º escrita individual	Sim	Não
---	-----	-----

Especificidade do gênero proposto	Estrutura	80%	20%
	Linguagem adequada	70%	30%
Conteúdo da língua	Coesão	40%	60%
	Coerência	70%	30%
Conteúdo gramatical	Parágrafo	90%	10%
	Ortografia	50%	50%
	Pontuação	60%	40%
	Acentuação	60%	40%

Após várias atividades realizadas, de correção e reescrita, citadas na sequência didática descrita no início dessa parte da Dissertação, obtivemos os seguintes dados na reescrita individual dos alunos nesse gênero proposto:

Carta do leitor – reescrita individual		Sim	Não
Especificidade do gênero proposto	Estrutura	100%	-
	Linguagem adequada	85%	15%
Conteúdo da língua	Coesão	60%	40%
	Coerência	90%	10%
Conteúdo gramatical	Parágrafo	100%	-
	Ortografia	70%	30%
	Pontuação	80%	20%
	Acentuação	90%	10%

De acordo com as duas tabelas apresentadas acima, podemos concluir na produção escrita desse gênero – carta do leitor, que dentro da categoria especificidade do gênero proposto, a estrutura melhorou 20% passando de uma margem de acerto de 80% para 100%; a linguagem adequada também melhorou 15% passando de 70% para 85%; dentro da categoria do conteúdo da língua, a coesão melhorou 20%, atingindo 60% de coesão, e a coerência melhorou 20%, passando de 0% para os seus 90%; já na

categoria do conteúdo gramatical, o parágrafo melhorou 10%, e atingiu 100% de acerto, a ortografia melhorou 20% e chegou a atingir 70%, a pontuação melhorou 20% e atingiu seus 90% de acertos, e a acentuação melhorou 30%, ficando com uma margem de 90% de acerto.

Dentro da produção textual desse gênero proposto – carta do leitor foi observada uma melhora em todas as categorias avaliadas, ficando clara a contribuição dessa sequência de atividades no processo de escrita e reescrita textual.

Comparando as duas produções escritas com as duas reescritas, podemos concluir que houve uma melhora em ambas, e que, na segunda escrita (carta do leitor), alguns elementos já foram usados de forma mais eficaz nas escritas dos alunos, não sendo necessária uma correção no momento de reescrita, principalmente na categoria de conteúdo gramatical.

Também foi comprovado que tanto na escrita da carta pessoal, quanto na escrita da carta do leitor, os alunos haviam compreendido a estrutura e o uso da linguagem, necessárias em ambos os gêneros, desde a primeira escrita desses gêneros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões aqui apresentadas aqui, tivemos o intuito de identificar o que o aprendizado e o trabalho com textos em sala de aula podem trazer ao ensino de língua portuguesa no ensino fundamental I, utilizando uma metodologia detalhada como a sequência Didática. Buscamos apresentar a importância do trabalho com a linguagem a partir da inserção de textos variados. Fato que implica dizer de vários gêneros que fazem parte do mundo do aluno (gibis, jornal, revista, cartaz...), inclusive aqueles que não possuem tanto *status* de uso, como a carta pessoal, e também de considerá-los não só no lugar de leitores, mas de produtores de carta do leitor, introduzindo e aguçando a argumentação e proporcionando a autonomia de manifestação nos alunos.

Precisamos ampliar nos alunos a capacidade em lidar com a linguagem, tornando-os sujeitos hábeis na compreensão e na construção de significados e sentidos por meio das atividades de leitura e escrita.

Para que o nosso aluno aprenda a escrever, é necessário que ele de fato escreva em situações variadas, reais e constantes, pois quanto mais o aluno escreve em situações diferentes, mais ele analisa seus próprios textos, mais ele amplia suas habilidades escritoras, tornando-se escritores autônomos e competentes, e é esse tipo de escritor que a sociedade atual exige devido ao vasto campo de textos que circulam socialmente.

Apesar de os professores estarem utilizando mais o texto no trabalho com a linguagem, de acordo com Marcuschi (2008, p. 209), em sala de aula “consideram-se apenas os gêneros com realização linguística mais formal e não os mais praticados nas atividades cotidianas”. Ou aqueles que podem colaborar para uma melhora significativa na escrita dos alunos - carta pessoal. (grifos meus)

Ministrar aulas de Língua Portuguesa em sala de aula do 5º ano do ensino fundamental I é tarefa desafiadora e gratificante. Desafiadora em face das dificuldades que os alunos têm em lidar com a linguagem e com a língua tanto na modalidade oral quanto na escrita. Essas dificuldades ganham força se considerarmos que são trinta alunos de uma escola de periferia, aonde os problemas sociais se fazem presentes desde a alimentação às relações interpessoais entre os pares, com a família e, muitas vezes, com os professores, transformando nosso trabalho em um grande desafio para

demonstrar os diferentes usos linguísticos e suas variações, os gêneros textuais em uso em nossa sociedade e os suportes que os veiculam. Gratificante porque, embora muito trabalhoso, por exigir esforço e dedicação, além do desenvolvimento de competências pelo professor, permite-nos ler, após inúmeras oficinas, retomadas de conteúdos e reescritas, surge um texto compreensível, com sequência, legível, que se aproxima do modelo proposto da melhor forma possível. Ressaltamos que, mesmo permanecendo alguns problemas, houve melhora significativa na reescrita das cartas em relação à primeira versão.

Diante das dificuldades de leitura e de escrita, foi preciso buscar alternativas para garantir o direito de aprendizagem desses alunos. Para isso, fez-se necessário um estudo detalhado sobre algumas teorias que nos auxiliaram a proporcionar aos alunos uma aprendizagem eficiente e que garantisse a eles, maior autonomia no momento de produzirem seus textos.

Com esse propósito, buscamos embasamento entre os teóricos mencionados ao longo desta exposição, como é o caso de Geraldi(2010, 2003, 1993, 1984), já que o autor nos apresenta um legado de conceitos, tanto sobre linguagem e língua, como sobre produção de texto; Marcuschi(2011, 2008, 2002, 2001), que nos apresenta vastas referências sobre gêneros textuais, quesito tão importante e necessário na aquisição do uso da língua com autonomia na sociedade letrada em que vivemos; e também Zabala(1998), que nos apresenta conceitos sobre sequência didática, já que elegemos a sequência didática, como metodologia produtiva para minimizar as dificuldades apresentadas pelos alunos nas produções textuais. Consideramos, portanto, que as atividades desenvolvidas em uma sequência ordenada, estruturada e articulada facilitam o alcance dos objetivos educacionais propostos no ambiente escolar.

Nessa perspectiva, desenvolvemos o trabalho de forma a abranger e contemplar o uso da linguagem e da língua por meio dos gêneros textuais, já que a proposta pedagógica da rede municipal na qual trabalhamos direciona-nos a esse tipo de prática. Facultamos aos alunos a escolha do tema com que gostariam de trabalhar para, só então, planejarmos uma série de atividade em forma de sequência didática, conforme modelo proposto por Zabala.

Seguindo os passos de Geraldi, de início disponibilizamos textos sobre o tema em questão para que os alunos obtivessem o conhecimento prévio necessário sobre o

tema, pois o aluno precisa “ter o que dizer”. Na sequência, esclarecemos aos alunos o objetivo de todas as atividades, tanto orais como escritas, que teríamos que desenvolver, para que eles entendessem que é necessário compreender o quê, para quê, para quem e como devemos ler, dizer e escrever os diferentes gêneros textuais. Acreditamos que o desenvolvimento do trabalho aqui apresentado incluiu aspectos linguísticos, sociais e lúdicos, em busca de uma aproximação, o máximo possível, da variante culta da língua (embora tenham escrito uma carta pessoal), que sem sombra de dúvidas, cabe à escola trabalhar.

Como se pode observar na descrição e narração do desenvolvimento da SD, proporcionamos aos alunos momentos de escritas e reescritas, sempre focando a necessidade de uma reflexão sobre a sua própria escrita, sabendo que esse momento é um momento de interação entre professor, aluno e texto, já que o professor entra como um parceiro em busca de soluções para as dificuldades apresentadas, e; a interação do aluno com seu próprio texto, vez que é nesse momento que ele tem a oportunidade de dialogar com seu próprio texto tendo em mente que outros olhares fluíram sobre aquelas linhas escritas.

Não escrevemos para nós mesmos, mas para os outros, e, assim, o momento como o leitor, deve ser considerado no processo de nossa escrita. De acordo De Lemos (1982:120), é pela linguagem enquanto ação sobre o outro (ou procedimento comunicativo) e enquanto ação sobre o mundo (procedimento cognitivo) que a criança constrói a linguagem enquanto objeto sobre o qual vai poder operar. Esses conceitos foram trabalhados durante todas as atividades de produção de texto aqui apresentadas.

Durante todo o processo de desenvolvimento das atividades propostas, abrimos caminhos para que os alunos pudessem desenvolver suas próprias atividades de escritas. Em muitos momentos exercemos o papel de escriba, com o intuito de aguçar a oralidade e lhes servir de exemplo de escrita, a fim de oferecer aos alunos um aprendizado mais significativo para que pudessem encontrar a “trilha” de futuros escritores autônomos.

Fica em nós, então, que devemos possibilitar aos alunos fazer leituras diversas, com propostas de oficinas de leitura e de produção textual em sala de aula. E o professor tem um papel fundamental no desenvolvimento dessas atividades, a fim de propiciar aos alunos um aprendizado eficiente, e autônomo na produção de textos.

Em consonância com Bechara (1986), completamos que no fundo, a grande missão do professor de língua materna [...] é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação [...]. Sendo assim, entre escritas e reescritas obtivemos resultados satisfatórios e levamos nossos alunos a um patamar linguístico satisfatório para o ano de estudo em curso.

No entanto, afirmamos que, no doloroso caminho percorrido para a construção desta Dissertação, desde o aporte teórico-metodológico, passando pela elaboração, aplicação e avaliação das SD e, sobretudo nas análises dos textos, muito mais aprendemos do que ensinamos. O que nos leva a acreditar que precisamos sentir, pensar e agir nossa formação, buscando sempre a melhoria qualitativa de nossos conhecimentos, ampliando-os de forma a nos sentirmos confortáveis entre a tarefa de ensinar (transmissão necessária de determinados conteúdos) e as relações de ensino estabelecidas com nossos alunos por meio de metodologias que nos proporcione a produção de conhecimentos, como, por exemplo, o desenvolvimento de Sequências Didáticas.

REFERÊNCIAS

ABAURRE, Maria. L; PONTARA, Marcela. N. ***Gramática***: texto análise e construção de sentido. São Paulo: Moderna, 2006.

ABAURRE, M. B.; CAGLIARI, L. C. ***Textos espontâneos na primeira série (evidências da utilização pela criança de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita)***. Cadernos Cedes n.14, 1985.

BAKHTIN, Mikhail. ***Marxismo e filosofia da linguagem***. Trad. De Michel Lahud e Yara Frateschi. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2006 e 1990.

_____. ***Estética da criação verbal***. Trad. de Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. ***Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais***: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 358f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR, 2012.

BENTES. A. ***Linguística textual***. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (org.). ***Introdução à Linguística***: domínio e fronteiras. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2001

BEZERRA. M. A. ***Por que cartas do leitor na sala de aula?*** In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R; BEZARRA, M. A. ***Gêneros textuais e ensino***. 3ª ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005.

.BOUVET, N. E. ***La escritura epistolar***. Buenos Aires: EUDEBA, 2006.

BRASIL. GESTAR II: ***Programa Gestão da aprendizagem Escolar. Língua Portuguesa***: Caderno de Teoria e Prática 3 – TP3: Gêneros e tipos textuais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

_____. Caderno de Teoria e Prática 4 – TP4: Leitura e processos de escrita I. Brasília: Ministério da Educação Básica, 2008.

BRASIL. ***Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais***: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismosociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: Educ, 1999.

CALKINS, L. M. *A Arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALVACANTI, M. C. B. *Diversidade textual: os Gêneros na sala de aula*. (Org.) SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CALVACANTI, M. C. B. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CURTIUS, E. R. *Literatura Europe Y Edad Media Latina*. México: Fondo de Cultura Económica: 1995.

DOLZ, Joaquim & SCHNEUWLY, Bernard, NOVERRAZ, Michèle. *Gêneros e progressãoem expressão oral e escrita* – seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: Gêneros orais e escritos na escola / Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de letras, 2004. São Paulo: Mercado de letras, 2006.

FERREIRA, Eronildo. Tipologia e Gêneros textuais. In: Proferon. blogspot.com/2009/09/tipologia-e-generos-textuais.html.

GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

_____. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In: GERALDI, J. W. et. AL. (Org.). O texto na sala de aula: leitura e produção. 3 ed. São Paulo Paulo: Ática., 2003.

_____. *Portos de passagem*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. (Org.) O texto em sala de aula. 2 ed. Casacavel. ASSOESTE, 1984.

HIGOUNET, C. *História concisa da escrita*. MARCIONILO, M. (trad.). São Paulo: Parábola editorial, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, I.V. *O texto e a construção dos sentidos*. 5ª edição. São Paulo: Editora Contexto, 2001

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e Escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Editora Contexto, 2000.

LE MOS, C. T. G.de. *Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original*. Boletim de Abralín, 3, 1982.

MAGNANI, Maria, R.R. *Em sobressaltos*: formação de professores. Campinas – SP: UNICAMP, 1993.

MARCUSCHI, L. A. *Gêneros textuais: configuração, dinamicidade, circulação*. In: Karwaschi, Acir Mário; GAYDECKA, Beatriz; Brito, KarimSiebeneier (Org.) Gêneros textuais: reflexão e ensino. Palmas e União da Vitória, PR: Kayganguê, 2011.

_____. *Produção textual*: análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. , et. Al. Gêneros textuais e ensino. 2 ed. Rio de Janeiro, Lucerna, 2002.

_____. *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo. Cortex, 2001.

PONZIO, A. *A revolução bakhtiniana*: o pensamento de Bakhtin e a ideologia contemporânea. São Paulo: contexto, 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos*. Campinas. Mercado de letras, 2004.

SILVA,V. L. P. *Variações tipológicas no gênero textual*. In: KOCH, I. G. V. e BARROS, K. S. Monteiro de (orgs). Tópicos em Linguísticas de texto e análise da conversação. Natal: EDUFRN, 1997.

SOUZA, Claudete Cameschi de. *A formação do alfabetizador no CEFAM de TrêsLagoas/MS*: entre a tarefa de ensinar o novo e a mudança nas relações de ensino. Dissertação, 1996 (mestrado em Educação). UNESP, Marília – SP.

TRAVAGLIA, L. C. *Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos*. Memeo, 2002.

VASCONCELLOS, M. L. *Estrutura textual básica*: Hipotético-real. In: MEURER & MOTTA-ROTH. Parâmetros de textualização. Santa Maria: UFSM, 1997.

ZABALA, A. *A prática educativa*: como ensinar; Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Aremed, 1998.

ANEXOS

**A SEGUIR ANEXOS DA LISTA DAS 10 BOAS
AÇÕES NA HORA DE COMER, DAS FRASES –**

IDEIAS, EDOS TEXTOS ANALISADOS.

ANEXO 01

Lista das 10 boas ações na hora de comer



Introdução

Uma lista de atitudes saudáveis que você pode ter em relação à sua saúde. Elas foram sugeridas pelo guia alimentar para a população brasileira, desenvolvido pelo Ministério da Saúde.

1) Abraz com feijão, a maior brasileira das combinações, fornece proteínas completas. Consuma diariamente as leguminosas (feijão, lentilha, ervilha, grão-de-bico, soja) e inclua as oleaginosas (castanhas) e sementes, pois são fontes de vitaminas e boas gorduras.

2) A alimentação deve ser rica em cereais, pães e massas, preferencialmente integrais.

3) Como diversos tipos de alimentos em pelo menos três refeições diárias, intercaladas por lanches saudáveis. Faça das refeições um encontro agradável use alimentos regionais como base de sua refeição.

4) Como três frutas e hortaliças no almoço e no jantar todos os dias. Inclua-se de vez em quando esses alimentos, que são fontes de vitaminas, minerais e fibras.

5) Gorduras e açúcar fornecem muita energia. Use alimentos e preparações ricos em gorduras, sal e açúcar em quantidade moderada, pois o consumo

em excesso está relacionado com obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares.

6) Mantenha o peso sob controle através da alimentação e fazendo exercícios físicos, faça, no mínimo, 30 minutos de atividade física diariamente.

7) Tome água ao longo do dia nas intervalos das refeições.

8) Leite e produtos lácteos são ricas fontes de cálcio e as carnes, aves, peixes e ovos fornecem proteínas de alto valor biológico, além de ferro. Adultos devem consumir leite desnatado; crianças e adolescentes, o integral, se não houver contraindicação médica.

9) Cerveja sempre com higiene, pois o preparo e a conservação inadequados são fatores de risco para muitas doenças. Alimentos crus devem ser higienizados com água corrente e, depois, imersos em solução de hipoclorito de sódio.

10) Em qualquer situação econômica é sempre possível escolher os alimentos mais saudáveis.

ANEXO 02

Frases-ideias sobre alimentação saudável

Francisco de los Anjos Llorente

A falta de vitaminas causa doenças.
Devemos evitar o consumo de alimentos industrializados, pois são ricos em gorduras e açúcares, que é o sal.

Podemos consumir geleatinas, como gelatinas, ucheada, salgadinhos, doces balas, etc., se se quiser quando

Podemos comer de tudo, mas em pequenas porções.

Nossa alimentação deve ser o mais natural possível e bem colorida.

Devemos praticar tipos de atividades físicas, para controlar o nosso peso e termos mais saúde.

Usar sal e açúcar com moderação. Usar preferência a temperos naturais.

Os alimentos são classificados em construtores, reguladores e energéticos.

Os construtores formam materiais para crescermos e desenvolvermos, exemplos: proteínas e água.

Os reguladores ajudam no bom funcionamento do corpo exemplo: vitaminas, minerais e água.

Os energéticos formam energia para nos movimentar, pensar e viver exemplo: carboidratos e gorduras.

O fígado previne doenças: ananás, câncer...

O arroz e o feijão é um par perfeito para nossa alimentação, pois contém vitaminas B1, B2, niacina e folacina.

O arroz e o feijão tem baixa teor de gordura, o feijão é rico em fibra e ferro.

Para termos uma alimentação saudável devemos comer frutas, legumes e verduras todos os dias, e variar bem para termos todas as vitaminas no nosso organismo.

ANEXO 03

Carta pessoal coletiva

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Kethelyn Amanda G. M. 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta ColetivaTrês Lagoas, 01 de Abril de 2014Querida amiga Ester, como vo
está?Espero que esteja bem, pois eu ape
da da saudade que sinto de voç,
estou bem.Estou escrevendo essa carta para
te contar que essa semana, eu tive
uma aula super legal e interessante
sobre alimentação saudável.Como eu sei que eu e voç, nos
alimentamos muito errado, pois a
comemos doces e massas, pensei
que assim como aprendi a cuidar de
me alimentar melhor voç gostaria
de aprender também, para ter uma
alimentação saudável.Via a dica que aprendi:
Carne e feijão é um par perfe
ito, pois são ricos em proteínas e
suas vitaminas que fazem o orga
nismo ficar bem, por isso não pode
mesclá-los só nessa refeição

Ah! O sistema feudal é muito
 rico em possibilidades mentais
 e atitudes para proporcionar a mi
 a educação

- A nossa alimentação é de nível
 superior, com muita variedade, e com
 alguns alimentos mais saudáveis do
 que os alimentos de nível inferior de água e
 de nível inferior

- Temos uma consciência da saúde
 com modelação

- O sistema de saúde vermelha
 é prejudicial à nossa saúde, por
 isso devemos comer mais comida
 branca

- Podemos praticar algum ti
 po de atividade física.

Então, seguindo as recomendações
 podemos comer de tudo, e melhorar
 na percepção, e temos uma vida
 mais saudável.

Comigo, eu já mudei minha
 alimentação, e estou me sentindo
 muito melhor, gostando que posso fazer
 coisas e coisas, mudando
 sua alimentação também.

Beijei!

Com carinho

Karen

ANEXO 04

Carta pessoal para ser reestruturada coletivamente 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Kethelyen Amanda G.M. 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Três Lagoas 24 de Abril de 2014

O. Oi querido amigo como vai
 Esta semana eu estava estudando
 sobre alimentação saudável, eu e
 você já que está me, gostando aquilo.
 Falar sobre o que eu aprendi com
 eu sempre, feijão, com, arroz, no almoço
 e no jantar coma sempre verdur
 ras, fruta, e legumes, coma sempre.
 Comidas saudáveis como o fei
 jão ele tem muita vitamina B1, B2
 e feijão evita doenças como, anemia,
 e câncer, e arroz também tem muitas
 vitaminas.

Faça sempre exercícios por 30 minutos
 e em qualquer situação econômica
 sempre escolher os alimentos mais sal
 údares

Beijos Espero que sua alimentação
 esteja bem
 Com carinho sempre

ANEXO 05

Carta pessoal para ser reestruturada coletivamente 02

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Enilton 5º ano A – Matutino

Produção de texto

22/05/2019, 19 de abril.

Olá querido amigo marcia
 como vai com você espero
 que esteja bem pois
 espero do saudade que
 sinto de você estou bem
 Eu estou uma aula
 bem legal sobre alimentação
 saudável e dei lembrete
 de você e eu que na
 alimentação brevemente eu aprendi
 que a gente tem que
 comer coisa saudável como
 frutas que comemos de manhã e
 de animar porque as frutas tem muito
 fibra e a gente não pode
 comer muito doces e também
 muita massa e carne saudáveis
 água chuchu pirulito e coisas mais
 quando o corpo fica com
 mais.

Enilton

ANEXO 06

Carta pessoal reestrutura coletivamente 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 02 / 10 / 2014.

Aluno (a): Denise 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta reestruturada 01Icos Lagoas, 21 de abril de 2014.

Querido primo Marielo, está tudo bem? Pois para mim está tudo bem, a não ser há alguns dias atrás que minha pressão caiu, mas ficou tudo bem.

Outro dia mesmo, descobri que minha pressão caiu porque eu não comia feijão, vou te contar como eu descobri isto.

Eu tive uma aula na escola sobre alimentação saudável. Nessa aula descobri que o feijão tem ferro e muitas outras vitaminas. Como eu não comia feijão, meu organismo não tinha ferro e nem essas vitaminas, então fiquei com anemia e por isso, estava desanimado no chão.

Tendo você pude fazer, percebi que você está um pouco acima do peso. Sei que você bebe muito leite tirado diretamente da vaca e esse leite é rico em gorduras.

Sei também, que na fazenda você não corre, não brinca, e só fica em frente da televisão, e isso é prejudicial à saúde, pois todos nós devemos praticar alguma atividade física diariamente.

Devemos comer frutas, legumes e verduras todos os dias e em todas as refeições, por isso nosso prato deve ser bem colorido.

Espero que você siga essas dicas e consiga emagrecer e ter mais saúde.

Espero responder sua, me escreva.

Beijos

Com amor

Bia

ANEXO 07

Carta pessoalreestruturada coletivamente 02

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 02 / 12 / 2014.Aluno (a): Denise 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta reestruturada 02Três Lagoas, 15 de abril de 2014.

Olá querida amiga Márcia como vai você?
 Espero que esteja bem, pois apesar da saudade
 que sinto de você, estou bem.

Aprendi a me alimentar melhor, só por que?
 Porque na escola foi realizado um projeto de
 alimentação saudável.

Eu tive uma aula bem legal sobre
 alimentação saudável. Lembrei de nós dois
 quando nos alimentávamos errado.

Aprendi que temos que comer alimentos
 saudáveis, como feijão, que combat o câncer
 e a anemia, porque feijão tem muito ferro, e nós
 não podemos comer muitos doces, massas, doces,
 doces, salgadinhos e tudo mais.

Aguardo resposta, fique com Deus.

Com amor

Adriano.

ANEXO 08

Carta do leitor coletiva

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____ / ____ / ____.

Aluno (a): Denise 5º ano A – Matutino**Produção de texto**Carta do leitor Coletiva

Cchei muito interessante e importante as informações da seção agricultura familiar e a alimentação.

Ela trouxe dicas legais sobre como nos alimentar de forma saudável e mais barata, dando preferência a alimentos da época.

Alunos 5º ano AEM. Profº Elson Lot Rigo

ANEXO 09

Carta do leitor para ser reestruturada coletivamente 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Diego 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta para ser reestruturada 01

Gostei das informações de os alimentos, queria parabenizar os dicas de jornais da nossa terra, alimentação saudável.

O cardápio é muito bom, gosto muito a alimentação com frutas, legumes, verduras são bons para o nosso cardápio.

Diego Matos
Três Lagoas - MS

ANEXO 10**Carta do leitorreestruturada coletivamente 01**

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): marilene 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta reestruturada 01.

Gastei das informações sobre alimentação,
para elaborar as dicas da farmácia
da região Agricultura familiar e alimento
cã.

As dicas são ótimas, mas ensinam como se
colher uma alimentação mais saudável, com
frutas, legumes e verduras.

Denise Martins
Três Lagoas

ANEXO 11

Carta pessoal – texto 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Kethelynn Geronimo G.M. 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Três Lagoas 24 de Abril de 2014

O lá querido amigo como vai
 Esta semana eu estava estudando
 sobre alimentação saudável, eu e
 vou falar que está mais gostoso e saudável.
 Falar sobre o que eu aprendi com
 em sempre, feijão, com arroz, no almoço
 com o fante como sempre verde
 ras, frutas, e legumes, como sempre.
 Comidas saudáveis como o fei
 joão ele tem muita vitamina B1, B2
 e feijão evita doenças como, Anemia,
 e câncer, além disso também tem muitas
 vitaminas.

Faça sempre exercícios por 30 minutos
 e em qualquer situação econômica
 sempre escolher os alimentos mais sal
 úveis

Beijos Espero que sua alimentação
 esteja bem
 com carinho sempre

ANEXO 12

Carta pessoal reescrita – texto 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.
 Professora: Adriana Marques de Lima Souza
 Data: 07/04/2016.

Aluno (a): Adriana Marques de Lima Souza 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Reescrita da carta

Três dias depois de abril de 2016

Olá, querida amiga Karina,
 tudo bom?

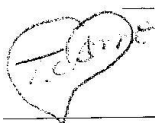
Esta semana está muito
 quente e solta, a temperatura está alta.
 Eu estou aqui, estou me preparando
 para o futuro, estou me preparando

com meus amigos, estou me preparando
 com meus amigos, estou me preparando
 com meus amigos, estou me preparando
 com meus amigos, estou me preparando
 com meus amigos, estou me preparando
 com meus amigos, estou me preparando

Faço sempre exercícios físicos por
 30 minutos e me preparo para o futuro
 com meus amigos, estou me preparando

Beijos e abraços para todos os meus
 amigos e amigas.

Adriana



ANEXO 13

Carta pessoal – texto 02

Título 2

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.
 Professora: Adriana Marques de Lima Souza
 Data: ____/____/____.

Aluno (a): maikem gabriel 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Querido amigo Wilton,

Eu tive uma aula sobre alimentação saudável eu quero compartilhar minhas descobertas com você porque você gosta de comer maçãs e geralmente ele é suco sobre o açúcar fazê-lo sobre o salado e etc. Então você deve se alimentar Bem se não você pode ficar doente Então se você Bem.

Eu sou te dar umas dicas sobre como comer Bem você deve comer uma vez como normal você deve comer coisas típicas e uma lanche um café com leite sem açúcar que faz Bem para saúde e você deve comer verduras e frutas fazem Bem para a pele e os dentes.

Beijos e abraços

maikem

ANEXO 14

Carta pessoal reescrita – texto 02

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): marilene gabriel 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Reescrita da carta individualTrês Lagoas, 15 de abril de 2014.Ola querido amigo Willian

Eu estive falando em casa, foi que eu tive uma aula na escola sobre alimentação saudável. Eu lembrei que você está com a acina de peso, então eu te dei dicas como ficar saudável na aula ele falou sobre a importância de fazer a jejum no começo da dia, e ele falou que tem vitamina B1 B2 e que faz muito bem para a saúde e ele falou também que comer frutas e verduras também faz bem.

Então, você deve se alimentar bem para não ficar saudável e não ficar acina de peso. Até mais amigo, fica com Deus.

Beijos! com
carinho.

marilene

ANEXO 15

Carta pessoal- texto 03

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Ana Julia Garcia M 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Querida amiga Flavia, 15 de Abril 20 de 2008

Querida amiga Flavia estou com muita saudade de você que foi muito tempo para cá.

Mas estou te mandando essa carta com um pouco para falar sobre a nossa alimentação que é, nenhuma hoje na escola tem uma aula de alimentação saudável e vou te dar umas dicas de alimentação saudável.

O feijão possui alguns nutrientes, como o arroz e a feijão é um par perfeito para nossa alimentação, pois contém vitaminas B1, B2, Vitamina e ferro. Eles também tem pouco gordura e se feijão é rico em fibras. Então Flavia a falta de vitaminas causa doenças devido a falta de vitaminas de alimentos industrializados, pois são mais em quantidade e ricos que o sal.

Seja muito saudável e mantenha a alimentação sempre que você quiser a sua família.

Beige

Manually

ANEXO 16

Carta pessoal reescrita – texto 03

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 02/12/2014.

Aluno (a):

Ana Julia

5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta recuberta individual

Três linhas, 5 e 10 linhas

Ola querida amiga Glória tudo bem?
espero que sim, pois eu estou bem, quem
diz que não é assim?

Estou te escrevendo esta carta
a você para falar sobre alimentação
saudável, porque fiquei sabendo que
você está passando mal por conta da sua
alimentação.

Bom, na escola falamos sobre a
alimentação saudável.

Vou te falar um pouco sobre
o que eu aprendi.

O arroz e o feijão é um par
perfeito para nossa alimentação, pois
contém vitaminas B1, B2, niacina
e folacin.

O feijão precisa de um tipo
animo e o arroz

Oh Glória a falta de vitaminas
causa doenças.

Devemos evitar o consumo de
alimentos industrializados pois é rico em gordura.

Espero que você mude sua opinião
e eu já mudei a minha.

Com carinho

Manuely

ANEXO 17

Carta pessoal – texto 04

Text 4

Escola Municipal Prof^o Elson Lot Rigo.
Professora: Adriana Marques de Lima Souza
Data: 20 / 05 / 2024

Aluno (a): Isabella Queiroz pereira 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Suron Lageas 05 de abril de 2014

2. Ola querida amiga. Como vai estar
 a sua vida? Estou com saudade da sua
 vida. Eu estou tendo
 problemas alimentares, como
 não gosto de comer
 quase nada, e só como e gosto de
 doces, eu sei que não é bom
 mas não consigo parar.

Quanto mais o corpo se encurta
Mais o objeto se aproxima do sistema
B1, B2, nuvem e depois aparece o
muito próximo e depois o longo e
na direção com mais força.

Vários locais da Jussatecorde vendem coque, batatas, Feijão Branco, Leite, Fritas, Doces e sorvetes, mas não dois dias a carne e melão na semana, e frutas maduras e legumes de segunda de São Sebastião.

1. De monha teorică care a uitat, ca
algoritm de calcul matematic. A scris, de
aproximativ 100 de ori, de la 1 la 100, în
scribina. E' așa cum este, fără a fi
teorică. Bine! Te uitate
Osmăde.

ANEXO 18

Carta pessoal reescrita – texto 04

Escola Municipal Prof^o Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 03 / 12 / 2014.

Aluno (a): Renya

5º ano A – Matutino

Produção de texto

Reescrita da carta individual

São Lucas 05 de abril de 2014

Olá querida Renya! Tudo bem? Você está bem, eu estou com saudades mas estou bem. Espere um pouco.

Está tendo aula de Chimica? Não, eu não sei, mas não quero que você não comece nada, e quando você começar para começar futuros e doces à vida.

Eu separei algo para melhorar nossa alimentação.

Comencarei com: Currys e o fígado dos fígados contém vitaminas B1, B2, niacina e ácido nicotínico, e o fígado é um produto.

O fígado é um órgão que contém mais de 100 tipos de células.

O Curry contém lactose, proteínas, vitaminas e os átomos A e B, e o fígado.

De acordo com a Organização Mundial da Saúde, frutas, legumes e verduras de cores diferentes (De acordo com a Organização Mundial da Saúde, frutas, legumes e verduras de cores diferentes) sempre devem ser consumidos, e cada um deles tem um efeito líquido.

forte refrigerante. Foga exercicio fisico!
 Amiga, culpa q' n'ho deplora a sua
 fama de "bela e inteligente". C' q' falta
 Cite mais algumas coisas q' f'z!!!
 Um beijo,
 Valmir Gomes
 com amor e carinho!!!

ANEXO 19

Carta do leitor – texto 01

Texto 1

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.
 Professora: Adriana Marques de Lima Souza
 Data: ____/____/____.

Aluno (a): Francismere dos Anjos Ribeiro 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta do leitor ideal

Peguei interessante sabendo selecionar os alimentos, não sendo possível e controlar e melhorar sua qualidade de vida.

A agricultura familiar e os pequenos agricultores reconhecem que esta prática também contribui para um meio ambiente equilibrado.

Francismere

São João - MS

ANEXO 20

Carta do leitor reescrita – texto 01

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Francismere dos Anjos Vicente 5º ano A – Matutino**Produção de texto**Carta do leitor individual reestruturada

Recebi interessante saber selecionar os alimentos, você ainda poderá economizar e melhorar sua qualidade de vida.

A agricultura familiar e os pequenos agricultores reconhecida que esta prática também contribui para um meio ambiente equilibrado.

FrancismereTrês Lagoas-MS

ANEXO 21

Carta do leitor – texto 02

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Kethelyn 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta do leitor individual

Eu gostei do que se fala no jornalão sobre a importância da alimentação que tem algumas dicas para melhorar sua alimentação. Sempre levar uma fruta para comer no intervalo não fique com a sua barriga vazia.

Kauany Lima
Bás Sagas - MS

ANEXO 22

Carta do leitor reescrita – texto 02

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a):

Kebrym

5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta do leitor matutino

Quer saber de que se faz o negócio
nobre sobre, agricultura familiar e a
alimentação? Vou que alguns
dicas para melhorar sua alimentação
eais:

- Sempre ler a uma fruta
e a a escola e a família e a
com sua bagagem.

Kauna Lima

15/10/2015

ANEXO 23

Carta do leitor – texto 03

Teste 3

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Seize de Souza 5º ano A – Matutino

Produção de texto

carta do leitor individual

Eu acho que a sua
 notícia é muito importante
 para nós de a dia.

mas, algumas coisas eu tam-
 bém não gostei muito, mas
 as suas notícias são muito
 importantes.

Seize Souza
 Brs, Lagoa MS

ANEXO 24

Carta do leitor reescrita – texto 03

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: ____/____/____.

Aluno (a): Guiz de Souza 5º ano A – Matutino

Produção de texto

carta do leitor individual reestruturada

Eu achei que a sua reportagem
 no vídeo aquicultura familiar e
 alimentares, é muito importante
 para nós dia a dia.

mas, tem algumas coisas
 que eu também não gostei
 muito, como as suas notícias
 são muito importantes.

Guiz Souza

Três Lagoas - MS

ANEXO 25

Carta do leitor- texto 04

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 09 / 11 / 2015.

Aluno (a): Thiago Henrique da Silva 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta do leitor individual

Eu concordo com que o Jornal ECO porque fala a verdade, por que se nós sabermos nos selecionar os alimentos nós ainda podemos economizar e melhorar a nossa qualidade de vida.

Uma alimentação saudável é composta proteína, carboidrato, fibras, etc.

É termos que contribuir para ter um meio ambiente equilibrado.

ANEXO 26

Carta do leitor reescrita – texto 04

Texto 4

Escola Municipal Profº Elson Lot Rigo.

Professora: Adriana Marques de Lima Souza

Data: 14 / 12 / 2014.

Aluno (a): Maria Eduarda 5º ano A – Matutino

Produção de texto

Carta do leitor individual reestruturada

Eu concordo com o Jornal Eco, porque ele fala a verdade, porque se nós soubermos selecionar os alimentos, nós ainda poderemos economizar e melhorar a nossa qualidade de vida.

Uma alimentação saudável é composta por proteínas, carboidratos, fibras, etc.

É termos que contribuir para termos um meio ambiente equilibrado.

Maria Eduarda
Três Lagoas - MS