



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**



MÉRCIA MAUADIE MARIOTTI

**ESTUDO DO REQUERIMENTO EM SALA DE AULA: UM GÊNERO A SER
EXPLORADO**

**Salvador
2019**

MÉRCIA MAUADIE MARIOTTI

**ESTUDO DO REQUERIMENTO EM SALA DE AULA: UM GÊNERO A SER
EXPLORADO**

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Juliana Escalier Ludwig Gayer.

SALVADOR

2019

MÉRCIA MAUADIE MARIOTTI

ESTUDO DO REQUERIMENTO EM SALA DE AULA: UM GÊNERO A SER
EXPLORADO

Memorial apresentado ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras), Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Letras.

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Juliana Escalier Ludwig Gayer

Prof^a. Dr^a. Daniele de Oliveira

Prof^a. Dr^a. Fernanda de Almeida Vita

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Mariotti, Mércia Mauadie
Estudo do requerimento: um gênero a ser explorado
/ Mércia Mauadie Mariotti. -- Salvador, 2019.
f. : il

Orientador: Juliana Escalier Ludwig Gayer.
Dissertação (Mestrado - Proletras-Mestrado
Profissional em Letras) -- Universidade Federal da
Bahia, Universidade Federal da Bahia, 2019.

1. Gêneros Textuais. 2. Requerimento. 3. Produção
textual. I. Gayer, Juliana Escalier Ludwig. II.
Título.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pela oportunidade de cursar o Mestrado.

A meus pais, por sempre me apoiarem em tudo por terem sempre me conscientizado que estudo é sempre o caminho. A meu irmão, que sempre esteve comigo quando eu mais precisei. A Charles, meu marido, um companheiro para todas as horas, sempre ao meu lado me fazendo enxergar o lado bom da vida.

A minha orientadora, professora Dr.^a Juliana Escalier Ludwig Gayer, doutora não só em Letras, mas em humanidade. Uma pessoa que esteve comigo durante esses dois anos me apoiando, guiando meus passos, sempre com uma palavra amiga ou acalentadora em todos os momentos que precisei.

A todos os meus professores, em especial, aos mestres do Profletras, profissionais competentes que, com suas aulas, me fizeram crescer como profissional e pessoa ao longo desse tempo.

Aos amigos que fiz no Mestrado Profissional, principalmente Patrícia Leão, uma amiga, uma companheira de inquietações, dupla em trabalhos, parceira na luta pela aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFBA.

Às professoras que compuseram a minha banca de qualificação: professora doutora Daniele de Oliveira e a professora doutora Fernanda Almeida Vita que muito contribuíram com o meu memorial com informações imprescindíveis.

Aos professores que constituíram minha banca de defesa.

À Universidade Federal da Bahia, pois o bom filho a casa torna.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) por, através do Profletras, oportunizar essa qualificação aos professores e, como consequência, mudanças no ensino da Língua Portuguesa nas escolas da rede pública da Bahia.

À Coordenação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

À equipe gestora do Colégio Maria Romana Calmon, meus colegas professores e aos meus alunos do nono ano, com os quais aprendi muito durante essa trajetória e que possibilitaram a existência deste memorial.

Retrato do artista quando coisa

A maior riqueza
do homem
é sua incompletude.
Nesse ponto
sou abastado.
Palavras que me aceitam
como sou
— eu não aceito.
Não aguento ser apenas
um sujeito que abre
portas, que puxa
válvulas, que olha o
relógio, que compra pão
às 6 da tarde, que vai
lá fora, que aponta lápis,
que vê a uva etc. etc.
Perdoai. Mas eu
preciso ser Outros.
Eu penso
renovar o homem
usando borboletas.
(Manoel de Barros)

RESUMO

Este trabalho foi uma pesquisa realizada para o Mestrado Profissional Profletras, com os alunos do nono ano do Ensino Fundamental II, da Escola Estadual Maria Romana Calmon, e nasceu de uma necessidade de conscientização dos alunos acerca da importância de solicitar e requerer algo. Existem muitas demandas no decorrer da vida e o aluno deve estar preparado para solicitar direitos, utilizando-se do recurso próprio, com a linguagem adequada que este gênero requer. A proposta da pesquisa foi pensar ações que possibilitem aos alunos escrever requerimentos de forma adequada ao seu uso prático. Teve o objetivo de trabalhar com produção textual através dos gêneros, particularmente o gênero requerimento, com toda a sua especificidade de ser técnico, sua objetividade e seu uso social e prático. Dessa forma, o referencial teórico utilizado neste memorial se ampara nos conceitos de Koch e Elias (2017, 2018), Marcuschi (2008), André (2016), Dolz e Schneuwly (2011), entre outros.: A pesquisa foi aplicada no III trimestre do ano de 2018, é qualitativa, quantitativa e de cunho etnográfico, segundo André (2016), caracteriza-se também por ser um trabalho de pesquisa-ação. Através da aplicação de uma sequência didática, seguindo os princípios defendidos por Dolz e Schneuwly (2011), como os alunos utilizavam a linguagem para melhor argumentar. Após a aplicação de uma atividade inicial, foram criados módulos com o objetivo de trabalhar operadores argumentativos e formas de se utilizar a argumentação em um texto mais coerente e coeso. Observaram-se, nos módulos trabalhados, os usos dos operadores argumentativos, bem como sinais de pontuação e estruturas que constituem a escrita na norma culta da língua portuguesa, a fim de atingir o objetivo de convencer através da linguagem. O resultado deste trabalho foi analisado através de uma produção escrita final, com o intuito de observar as atividades desenvolvidas através dos módulos. Os principais resultados obtidos foram: melhoria na produção escrita final, no que tange à estrutura do gênero, linguagem utilizada, coerência e coesão textuais, bem como uma capacidade argumentativa mais consistente.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Requerimento. Argumentação.

ABSTRACT

This work was a research carried out for the Profletras Professional Master's Degrees, with the students the ninth year of Elementary School II, of the Maria Romana Calmon State School, and it was born from a need to make students aware of the importance of requesting and requesting something. There are many demands throughout life, and the student must be prepared to request rights, using the resource itself, with the appropriate language that this genre requires. The purpose of the research was to think about actions that allow students to write applications in a way that is appropriate for their practical use. The objective was to work with textual production through the genres, particularly the genre requirement, with all its technical specificity, its objectivity and its social and practical use. Thus, the theoretical reference used in this memorial is based on the concepts of Koch and Elias (2017, 2018), Marcuschi (2008), André (2016), Dolz and Schneuwly (2011), among others. According to André (2016), it is a qualitative, quantitative and ethnographic one, characterized by being a work of research-action. By applying a didactic sequence, following the principles advocated by Dolz and Schneuwly (2011), how students used language to better argue. After the application of an initial activity, modules were created with the purpose of working on argumentative operators and ways of using the argumentation in a more coherent and cohesive text. The use of argumentative operators as well as punctuation marks and structures that constitute writing in the cultured norm of the Portuguese language were observed in the modules studied in order to reach the objective of convincing through language. The result of this work was analyzed through a final written production, in order to observe the activities developed through the modules. The main results obtained were: improvement in the final written output, regarding the structure of the genre, language used, textual coherence and cohesion, as well as a more consistent argumentative capacity.

Keywords: Textual genres. Application. Argumentation.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	– Esquema da sequência didática	50
Figura 2	– Fachada da Escola Estadual Maria Romana Calmon	54
Figura 3	– Quadra de esportes e dependências da escola	55
Figura 4	– Sala de aula	56
Figura 5	– Produção inicial	74
Figura 6	– Produção inicial do aluno I	75
Figura 7	– Produção inicial do aluno J	75
Figura 8	– Produção inicial do aluno F	77
Figura 9	– Slide apresentado durante a apresentação do gênero: conceito de requerimento	79
Figura 10	– Slide apresentado durante a apresentação do gênero: estrutura do requerimento	79
Figura 11	– Slide apresentado durante a apresentação do gênero: exemplo de requerimento	80
Figura 12	– Familiarização com o gênero	82
Figura 13	– Atividade após a leitura	83
Figura 14	– Atividade após leitura questões 6 a 11	84
Figura 15	– Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno W1	86
Figura 16	– Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno J	86
Figura 17	– Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno A1	86
Figura 18	– Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno W	87
Figura 19	– Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno M	87
Figura 20	– Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno F	87
Figura 21	– Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno A	88
Figura 22	– Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno W1	88
Figura 23	– Módulo 1, T3, Q1, identificação do destinatário, aluno T	88
Figura 24	– Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno JV	88
Figura 25	– Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno W	89
Figura 26	– Módulo 1, T1. Q.4, finalidade do texto Aluno JV	89
Figura 27	– Módulo 1, T1. Q.4, finalidade do texto Aluno A1	89
Figura 28	– Módulo 1, T1, Q4, finalidade do texto, aluno T	89
Figura 29	– Módulo 1, T1, Q4, finalidade do texto, aluno C	89

Figura 30 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno I1	90
Figura 31 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno A1	90
Figura 32 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno F	90
Figura 33 – Módulo 1, T1, Q6, objeto do requerimento, aluno F	90
Figura 34 – Módulo 1, T1, Q6, objeto do requerimento, aluno A1	90
Figura 35 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno A1	91
Figura 36 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno M	91
Figura 37 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno T	91
Figura 38 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno G	91
Figura 39 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno JV	92
Figura 40 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno A1	92
Figura 41 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno A	92
Figura 42 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno M	92
Figura 43 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno I	93
Figura 44 – Módulo 1, T1, Q9, cumprimento no requerimento, aluno A	93
Figura 45 – Módulo 1, T1, Q9, cumprimento no requerimento, aluno JV	93
Figura 46 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno J	93
Figura 47 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno G	94
Figura 48 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno I	94
Figura 49 – Módulo 1, T1, Q11, tipo de linguagem no requerimento, aluno JV	94
Figura 50 – Módulo 1, T1, Q11, tipo de linguagem no requerimento, aluno J	94
Figura 51 – Slides sobre operadores argumentativos 1, 2 e 3	96
Figura 52 – Slides sobre operadores argumentativos 4, 5 e 6	96
Figura 53 – Slides sobre operadores argumentativos 7 e 8	97
Figura 54 – Atividade de leitura e questão 1	97
Figura 55 – Atividade pós-leitura questões 2 a 7	98
Figura 56 – Atividade pós-leitura questão 8	98
Figura 57 – Texto herança	99
Figura 58 – Requerimento e questão 1	100
Figura 59 – Atividade pós-leitura questões 2 a 5	101
Figura 60 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno A	103
Figura 61 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno JV	103
Figura 62 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno W1	103
Figura 63 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno W	104

Figura 64 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno C	104
Figura 65 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno W1	104
Figura 66 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno W	104
Figura 67 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno A	104
Figura 68 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno C	105
Figura 69 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno W1	105
Figura 70 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno W	105
Figura 71 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno I	105
Figura 72 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno W1	105
Figura 73 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno M	106
Figura 74 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno A	106
Figura 75 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno I	106
Figura 76 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno M	106
Figura 77 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno G	106
Figura 78 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno A	107
Figura 79 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno W1	107
Figura 80 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno W	107
Figura 81 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno I	107
Figura 82 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno A	108
Figura 83 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno F	108
Figura 84 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno JV	108
Figura 85 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno I	108
Figura 86 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno W	109
Figura 87 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno M	109
Figura 88 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno A	109
Figura 89 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno JV	110
Figura 90 – Módulo 2, T2, Q1, sinais de pontuação no texto, aluno A	111
Figura 91 – Módulo 2, T2, Q1, sinais de pontuação no texto, aluno A1	111
Figura 92 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno JV	111
Figura 93 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno J	111
Figura 94 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno W	112
Figura 95 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno T	112
Figura 96 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno A	112
Figura 97 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno F	112

Figura 98 – Módulo 2, T2, Q3, aluno W	112
Figura 99 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno J	113
Figura 100 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno JV	113
Figura 101 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno M	113
Figura 102 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno I	113
Figura 103 – Módulo 2, T2, Q4, paragrafação, aluno M	114
Figura 104 – Módulo 2, T2, Q4, paragrafação, aluno J	114
Figura 105 – Módulo 2, T2, Q5, atividade prática sinais de pontuação, aluno T	114
Figura 106 – Módulo 2, T2, Q5, atividade prática sinais de pontuação, aluno A	114
Figura 107 – Texto para leitura	116
Figura 108 – Continuação do texto e questão 1	117
Figura 109 – Questões 2 a 6	118
Figura 110 – Leitura e identificação das estratégias argumentativas	119
Figura 111 – Atividade pós-leitura	120
Figura 112 – Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno M	122
Figura 113 – Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno F	122
Figura 114 - Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno J	122
Figura 115 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno J	123
Figura 116 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno M	123
Figura 117 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno W	123
Figura 118 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno W	123
Figura 119 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno M	124
Figura 120 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno I1	124
Figura 121 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno I1	124
Figura 122 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno J	124
Figura 123 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno G	124
Figura 124 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno J	125
Figura 125 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno M	125
Figura 126 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno F	125
Figura 127 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno G	125
Figura 128 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno F	126
Figura 129 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno JV	126
Figura 130 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno F	127
Figura 131 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno I1	127

Figura 132 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno W	127
Figura 133 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno A	127
Figura 134 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno J	127
Figura 135 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno W	128
Figura 136 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno W	128
Figura 137 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno A	128
Figura 138 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno J	128
Figura 139 – Módulo 3, T2, Q4, exemplo como argumento, aluno C	129
Figura 140 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno I1	129
Figura 141 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno C	129
Figura 142 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno J	129
Figura 143 – Vídeo O que é <i>Bullying</i> ? Tudo que você precisa saber sobre essa forma de violência	131
Figura 144 – Produção final	132
Figura 145 – Estrutura do gênero na produção final, aluno W	133
Figura 146 – Estrutura do gênero na produção final, aluno M	133
Figura 147 – Sinais de pontuação na produção final, aluno M	134
Figura 148 – Produção final em monobloco, aluno L	135
Figura 149 – Produção final dividida em parágrafos, aluno M	135
Figura 150 – Argumentos da produção final, aluno J	137
Figura 151 – Argumentos da produção final, aluno L	137
Figura 152 – Argumentos da produção final, aluno JV	137
Figura 153 – Exemplificação, produção final, aluno T	138
Figura 154 – Exemplificação, produção final, aluno M	138
Figura 155 – Soluções para o problema apontado, aluno M	138
Figura 156 – Soluções para o problema apontado, aluno J	139
Figura 157 – Produções inicial e final, aluno JV	140
Figura 158 – Produções inicial e final, aluno T	141
Figura 159 – Produções inicial e final, aluno J	142

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado do Módulo 1	95
Tabela 2 – Resultado do Texto I, módulo 2	110
Tabela 3 – Resultado do Texto II, módulo 2	115
Tabela 4 – Resultado do Texto I, módulo 3	126
Tabela 5 – Resultado do Texto II, módulo 3	129
Tabela 6 – Resultados das produções inicial e final em relação aos conteúdos do Módulo 1	139
Tabela 7 – Resultados das produções inicial e final em relação aos conteúdos do Módulo 2	140

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produção inicial	71
Quadro 2 – Apresentação do gênero	78
Quadro 3 – Familiarizando-se com o gênero	81
Quadro 4 – Operadores argumentativos	95
Quadro 5 – Estratégias argumentativas	115
Quadro 6 – Produção final	130

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 MEMÓRIAS INICIAIS.....	18
1.1 Quem sou eu?	18
1.2 A formação da professora	19
1.3 Aluna do primeiro semestre do Profletras	23
1.4 Aluna do segundo semestre do Profletras	41
1.5 Aluna do terceiro semestre do Profletras	49
2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA, CONTEXTO E ALUNOS.....	54
3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO.....	60
3.1 Problema.....	60
3.2 Objetivos	62
3.3 Justificativa.....	63
3.4 Metodologia	63
3.5 Referencial teórico	66
4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO.....	71
4.1 Apresentação da situação e produção inicial.....	71
4.2 Aplicação da produção inicial.....	72
4.3 Apresentação do gênero requerimento.....	78
5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA DE MÓDULOS, PRODUÇÃO FINAL E PRINCIPAIS RESULTADOS.....	81
5.1 Módulo 1: Familiarizando-se com o gênero.....	81
5.2 Módulo 2: Operadores argumentativos.....	95
5.3 Módulo 3: Estratégias para argumentação	115
5.4 Produção final	130
CONSIDERAÇÕES FINAIS	144
REFERÊNCIAS.....	147

INTRODUÇÃO

Ensinar língua portuguesa é um desafio, pois, no âmbito escolar, tanto colegas professores de outras áreas, como coordenadores, pais de aluno e direção, por serem falantes nativos da língua portuguesa, acham que são especialistas em ensino da língua materna, o que não é verdade, visto que todos somos falantes, mas os professores de língua portuguesa são os especialistas.

Ao entrar no Profletras em maio de 2017, tive vontade de trabalhar produção escrita com os meus alunos por diversos motivos. O primeiro motivo foi que meus alunos sempre demonstraram muita resistência em escrever; toda aula de produção textual era muito cheia de reclamações. Senti a necessidade de que meus alunos soubessem que escrever é um hábito e não um dom. O segundo motivo que me levou a pensar na intervenção com produção de texto, sobretudo com o gênero requerimento, foi que meus alunos do nono ano eram extremamente contestadores, porém não faziam isso de forma sistemática, muitas vezes faziam de forma oral, elevando o tom de voz e se perdendo nos argumentos. Resolvi então elaborar uma proposta de intervenção para trabalhar com eles um gênero que tivesse seu principal objetivo social solicitar a satisfação de uma necessidade ou interesse, até mesmo porque quando pergunto qual a profissão que eles querem seguir, muitos dizem que querem fazer Direito e, no ramo jurídico, saber requerer e embasar esse pedido faz todo o diferencial.

Escrever um texto é colocar no papel pensamentos, sentimentos, vontades, insatisfações, e sobre isso Koch e Elias (2018, p. 33) acreditam que: “trata-se de um sujeito visto como ego que constrói uma representação mental e ‘transpõe’ essa representação para o papel e deseja que seja ‘captada’ pelo leitor da maneira que foi mentalizada”. O texto é um produto do pensamento, então pensei que o meu aluno precisaria ter o domínio do gênero textual requerimento para fazer uso em seu dia a dia a fim de expressar seu pensamento, suas intenções e seus interesses.

Ao elaborar a intervenção, pensei que meu aluno precisaria desenvolver a competência para saber utilizar esse gênero, desenvolver o que Koch e Elias (2018, p. 54) chamam de “competência metagenérica”, que diz respeito ao conhecimento dos gêneros textuais, sua caracterização e função. Segundo as autoras:

É essa competência que nos propicia a escolha adequada do que produzir textualmente nas situações comunicativas de que participamos. Por isso não contamos piada em velório, nem cantamos o hino do nosso time de futebol em uma conferência acadêmica, nem fazemos preleções na mesa do bar.

Dessa forma, a produção escrita deve se basear em uma forma estruturada do gênero requerimento, já que é impossível se pensar em comunicação a não ser através dos gêneros textuais orais e escritos. (MARCUSCHI 2008, p. 154). Dominar um gênero, como o requerimento, que é o escolhido para a minha intervenção é, segundo Marcuschi (2008, p. 154), “uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

A minha pesquisa foi feita através de uma sequência didática baseada nos princípios de Dolz e Schneuwly (2011) que apresentarei no decorrer deste memorial e que proporciona um ensino da língua através dos gêneros de forma modular e sistemática. Os autores defendem que se devam criar, na sequência produzida, situações e contextos reais.

A pesquisa feita para a elaboração deste memorial foi de cunho etnográfico, já que segundo André (2016, p. 41): “esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem de perto da escola para entender o seu dia a dia”, e é exatamente o que nós, professores, fazemos, estamos inseridos, fazemos parte da comunidade escolar e é nossa preocupação construir um ambiente favorável de conhecimento e convivência. André (2016, p. 41) também afirma que “a pesquisa de cunho etnográfico se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada”. Tenho esse contato direto com a necessidade de trabalhar produção textual com meus alunos e quero realmente trabalhar isso mais de perto com eles.

Minha intervenção apresenta também características da pesquisa-ação, pois além de pesquisar eu também aprendi muito, como afirma Thiollent (1998, p. 66): “na pesquisa-ação, uma capacidade de aprendizagem é associada ao processo de investigação”. Realizar essa pesquisa permitiu um aprendizado mútuo, tanto do aluno como o meu, sem dúvida, transformando-me em uma professora de língua portuguesa melhor do que era antes deste memorial.

O memorial está dividido em seções. Na Seção 1, estão presentes as memórias iniciais, em que há a narrativa de quem sou eu, minhas lembranças, minha história, a vontade de ser professora, toda a minha formação profissional

desde a graduação em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira pela UFBA, com o estudo linguístico desde Saussure, passando pela teoria gerativista de Chomsky e pelos estudos sociolinguísticos, que acreditavam em uma linguagem heterogênea e ligada a outros campos de estudo como a sociologia, filosofia, dentre outros, até o presente momento, como mestranda no Profletras. Está presente a contribuição de cada professor do mestrado, em suas respectivas disciplinas, para a pesquisa e minha vida. Nesta seção, também escrevo sobre metodologias utilizadas na pesquisa.

Posteriormente, na Seção 2, inicio com a apresentação da escola Maria Romana Calmon, situada no Engenho Velho de Brotas, escola que leciono desde 2013 e que apliquei a intervenção junto aos alunos do nono ano do Ensino Fundamental II. Apresento algumas fotos da escola, do seu espaço físico e trato um pouco da sua história e da história do bairro. Abordo também quem são os alunos que participaram da intervenção, um pouco das suas vidas e realidade, informações obtidas através de roda de conversa.

Na Seção 3, apresento a intervenção que consiste no ensino da língua através do gênero requerimento, retomo alguns conceitos trabalhados pelos autores lidos durante as aulas do Profletras e das leituras realizadas para a realização da intervenção e deste memorial. Escrevo sobre os gêneros textuais e enfatizo as características do requerimento: conceito, estrutura e seu valor social.

Na Seção 4, há a explicação da sequência didática. Como foram as aulas, qual o contexto de produção, aulas de apresentação dos gêneros e o planejamento da intervenção seguindo a proposta de sequência didática de Dolz e Schneuwly (2011), baseada no ensino da língua através dos gêneros textuais e a aplicação da produção inicial e os dados coletados durante a análise dos resultados.

Na Seção 5, explico o detalhamento da intervenção e os resultados da aplicação das atividades da sequência, a apresentação dos gêneros, a relação entre as produções inicial e final. Nessa etapa, alguns questionamentos serão respondidos. A intervenção aconteceu como a professora pesquisadora planejou? Os alunos responderam conforme ela esperava? O que deu certo? O que não deu? Sempre com o parâmetro no que foi planejado.

1 MEMÓRIAS INICIAIS

Todo ser humano tem uma história, somos frutos das nossas escolhas, e a opção em ser professora advém de como sou como pessoa, dos meus interesses pela educação e em fazer parte da vida de muitas crianças e adolescentes. A formação da professora vem muito antes de cursar a faculdade de Letras, perpassa a minha própria educação, o meu modo de ver a vida e me relacionar com as pessoas ao meu redor.

Desta forma, a minha formação como professora é basicamente a minha formação como ser humano em sua totalidade, desde a infância, a convivência com a família, as minhas escolhas pessoais e todos que, de alguma forma, influenciaram na minha trajetória de vida.

1.1 Quem sou eu?

Fui uma criança feliz, sempre tive o que precisei para me desenvolver satisfatoriamente: família, amigos, educação; enfim, tudo o que acreditam ser necessário ao desenvolvimento pleno do ser humano. Sou de uma família muito unida e meus pais sempre priorizaram a educação. Minha mãe trabalhou em uma livraria, o que facilitou o meu acesso à leitura e me abriu as portas do ler por prazer e não por obrigação. Meu pai também é comerciante e os dois sempre trabalharam muito para proporcionar bem-estar para o meu irmão e para mim.

Estudei no Colégio Nossa Senhora da Conceição, um colégio particular em Brotas, colégio no qual leciono há dezessete anos, ou seja, tenho uma relação emocional muito forte com essa instituição. É uma escola religiosa, extremamente tradicional tanto nos dogmas católicos quanto na estruturação do seu ensino. É pautado em uma base na formação completa do ser: intelectual e espiritualmente. Estudei nesta instituição até o nono ano, já que não havia ainda o Ensino Médio naquela época. Foi um tempo memorável, fiz muitos amigos e tenho lembranças amorosas do tempo de estudante.

No Ensino Médio, estudei no Colégio Nossa Senhora das Mercês, na Avenida Sete de Setembro. Sempre estudei em escolas tradicionais e religiosas, tive uma formação assim, por isso, muitas vezes, tinha certa dificuldade em aceitar o que não é muito tradicional, mas tive que mudar essa concepção ao entrar na UFBA, no

Ensino Superior. Foi uma experiência que mudou a minha vida da água para o vinho. Estudar numa escola tradicional e religiosa te protege e te blinda de muitas situações, e tive que enfrentar o mundo como realmente é, ao ser aprovada em décimo primeiro lugar no curso de Letras da UFBA, mas sobre isso tratarei mais adiante.

Vocação é o ato de chamar e, como o nome diz, fui chamada ao magistério desde pequena. Com meu quadro, giz e minhas bonecas, comecei a ensinar, sempre a língua portuguesa, com toda a limitação, mas achava que aprender mais sobre a nossa língua era a coisa mais fascinante do mundo. Então, quando me perguntavam o que eu faria quando crescesse, eu falava que seria professora de português. Meus pais não gostavam muito, sobretudo minha mãe que me repreendia e dizia que eu faria Direito, infelizmente ranço de um país que não valoriza o professor.

Quando comecei a graduação em 1999, eram poucas faculdades. Só havia em Salvador UFBA, UNEB, UNIFACS, Católica e outras menores, ou a faculdade Baiana, que concentrava cursos na área de saúde. Era o primeiro ano em que a UFBA fazia o seu vestibular em duas fases, uma fase fechada (em que uma questão errada anulava uma certa) e uma fase aberta. Todos os candidatos estavam apreensivos. Mesmo a contragosto de minha mãe, que queira que eu fizesse Direito, matriculei-me em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira na UFBA e Direito com segunda opção em Letras na UNIFACS e Católica. Fiz os vestibulares e passei em Letras na UFBA.

1.2 A formação da professora

Cursei os quatro anos do curso de Letras na Universidade Federal da Bahia e fui aluna de professores maravilhosos: Evelina Hoisel, Mirella Márcia, Ruy Espinheira Filho, a saudosa Doralice Alcoforado, enfim, dentre vários outros excelentes.

Durante a graduação, iniciei o estudo da linguística e realmente gostava demais das aulas. Estudei a evolução das teorias linguísticas de Saussure e Chomsky e comecei a estudar a sociolinguística.

Ainda na graduação, cursando o terceiro semestre de Letras, estagiei em uma escola chamada Ruy Barbosa em Nazaré. Uma escola perto da antiga Justiça do

Trabalho. Não havia tanto o desnível idade-série no turno vespertino como há hoje, e os meninos pareciam mais interessados.

No fim da graduação, fiz o estágio obrigatório da UFBA numa escola pública chamada Góes Calmon, localizada nos Barris, em Salvador. Lá, a sala dos professores era permeada de reclamações e, quando os estagiários chegavam, nos perguntavam por que não mudávamos de curso, desistíamos de ser professores. Ficava muito surpresa com esse discurso, pois achava e ainda acho que ninguém nos obriga a nada, e a escolha da docência no Brasil não é idealizada. Todos que escolhem essa profissão têm a consciência da dificuldade e de todos os desafios que permearão essa carreira. Vivemos em um país que não valoriza o professor nem a educação. Mas, como profissão que escolhi, tenho por obrigação sempre tentar melhorar a minha prática.

Cursando a minha graduação e cheia de expectativas para colocar em prática meus conhecimentos acadêmicos, fiz o concurso para professora do Estado e fui aprovada, por sorte, só fui chamada após a formatura.

Trabalhei também em uma cooperativa educacional em Brotas e foi uma experiência maravilhosa. Trabalhava com o Ensino Médio. Em 2002 fui chamada para trabalhar na Escola Nossa Senhora da Conceição, em Brotas, e vi a necessidade de continuar me aperfeiçoando. Neste ano de 2002, fiz pós-graduação em Gramática e Texto na UNIFACS. Foi um período proveitoso e fiz minha monografia em produção textual, com o título: *As razões da Resistência do aluno à prática de Produção de Texto*. Sempre me preocupei com a escrita de meus alunos, sobretudo no que será útil e importante para ele como ser social e cidadão e não apenas em escrever textos para passar em concursos e vestibulares.

Em 2004 tomei posse como professora do Estado e fui lecionar na Escola Estadual Landolfo Alves, no Bairro do Comércio. Ensinava no Ensino Médio. Foi apenas um ano, pois ao final desse ano estava excedente na escola. Fui lotada na escola Bolívar Santana, no Centro Administrativo. Hoje, estou na escola Maria Romana Calmon onde apliquei a minha proposta de intervenção.

Após cursar a pós-graduação, em 2004, ano em que assumi como professora do Estado, prestei vestibular para Direito e passei; formei em bacharela em Direito no ano de 2008. Neste mesmo ano, fui aprovada no exame da Ordem. Advoguei concomitantemente com a docência até 2013, ano que realmente decidi optar pela

minha vocação: o magistério. Hoje, mesmo sendo regularmente inscrita na OAB/BA, apenas me dedico à docência.

Em 2002, quando entrei na sala de aula, percebi que com o que aprendi na UFBA, as novas teorias linguísticas de gramáticas descritivas, variações linguísticas, variações de uso, contexto e aceitação de diversas variedades, não estava preparada para dar aulas de Gramática Normativa em uma escola tradicional. Um contraponto entre teoria e prática que tenho certeza de que muitos graduados em Letras sofreram. Tive que estudar a Gramática Normativa para dar aulas aos meus alunos, pois tenho certeza de que, naquela época, os pais não ficariam muito felizes se eu explicasse sobre a Gramática Descritiva de Perini, ou as teorias linguísticas vigentes, por exemplo. Hoje, aos poucos, com os novos professores, essa realidade está começando a mudar, inclusive nos novos materiais didáticos, em que a variedade linguística é abordada e os alunos já começam a ter a consciência de que a língua é viva e pode ser utilizada da forma mais apropriada a depender do seu contexto de uso.

Acho o ensino da Gramática Normativa muito importante, como afirma Possenti (2000, p.11): “o objetivo da escola é ensinar a norma padrão, ou talvez mais exatamente, o de criar condições para que seja aprendida”. É importante esclarecer que esse autor utiliza a expressão norma padrão, mas nos dias de hoje sabemos que a norma padrão é utópica, pois a língua é viva e está em constante mudança.

A forma como ensiná-la é que deve ser repensada por muitos profissionais. Não cabe muito mais, hoje em dia, esquematizar a gramática de forma estanque como se fazia antigamente com todas as classificações detalhadas em que, para o professor, era mais importante o aluno saber a classificação de uma conjunção do que efetivamente utilizá-la de forma produtiva como elemento coesivo de um texto. Então os planos de curso do professor não deveriam ser o mesmo em todos os anos, com conteúdos e objetivos iguais, deveria ser baseado no que o aluno já aprendeu até aquele momento, corroborando a isso afirma Possenti (2000, p. 51):

Os programas anuais poderiam basear-se num levantamento bem feito do conhecimento prático da leitura e escrita que os alunos atingiram e, por comparação com o projeto da escola, uma avaliação do que lhes falta aprender. Nada de consultar manuais e guias para saber o que ensinar, por exemplo, numa sexta série.

É necessário, portanto, que o planejamento do professor não seja pré-fabricado. Hoje, costumo nos primeiros dias de aula trabalhar uma atividade de sondagem, a fim de verificar o que meu aluno de fato precisa aprender. Claro que isso é feito aos poucos, já que toda escola exige um plano de curso anual no final do ano anterior; então, temos que apresentar à escola um documento contendo os conteúdos, competências e habilidades pretendidas com o objetivo de que as coordenações analisem e justifiquem aos pais possíveis indagações.

Possenti (2000, p. 53) quando afirma que “conhecer a língua é uma coisa e sua gramática é outra” acredita que saber uma língua é diferente de analisá-la. Ensinar Gramática Normativa na escola perpassa várias tradições culturais e isso é explicado por Possenti (2000, p. 58):

Para muitas pessoas das mais variadas extrações intelectuais e sociais, ensinar a língua é a mesma coisa que ensinar gramática. Ou, o que é diferente, embora pareça mera inversão, para muitos, ensinar a gramática é a mesma coisa que ensinar a língua. Além disso, por ensino da gramática entende-se, frequentemente, a soma de duas atividades, que, eventualmente, se inter-relacionam, mas não sempre, nem obrigatoriamente. As duas atividades são: a) estudo das regras mais ou menos explícitas de construção de estrutura (palavras ou frases). Um exemplo disso é o estudo de regras ortográficas, regras de concordância e de regência, regras de colocação e pronomes oblíquos etc.; b) a análise mais ou menos explícita de determinadas construções. Exemplos da segunda atividade são critérios para distinção das vogais e consoantes, critérios de descoberta de parte das palavras (radical, tema, afixos), análise sintática da oração e do período.

Dessa forma, o ensino da gramática na escola perpassa pelo aprendizado dos pais. Quando o professor não trabalha a gramática com atividades tradicionais, como qual o aumentativo e diminutivo de palavras, coloque as palavras no plural, alguns pais reclamam que o professor de português não trabalha a gramática. Temos que saber seguramente o que fazemos e o que trabalhamos no ensino da leitura e escrita de forma prática para convencer os pais que ensinar a língua não é apenas trabalharmos com estrutura, classificação e regras, e sim saber aplicar todas as regras, estruturas e flexões. Ensinar não só a partir de regras, mas ensinar a partir do uso observado.

Sou professora por vocação, mesmo com todas as dificuldades de falta de tempo, provas para elaborar e corrigir, alunos carentes de tudo, excesso de carga horária, ensino vinte horas na escola particular Nossa Senhora da Conceição e vinte horas na Escola Estadual Maria Romana Calmon. São duas realidades diferentes

em relação à condição de trabalho e ao comportamento dos alunos. Infelizmente vivemos em uma situação em que, muitas vezes, para realizar um trabalho minimamente de excelência em uma escola pública é necessário muito mais desprendimento e iniciativa do professor.

Com todos esses anos de prática pedagógica, achei que necessitava aprofundar meus conhecimentos, a fim de dar um melhor nível de aprendizado ao meu aluno e senti a necessidade de crescer e melhorar como professora, já que sempre podemos fazer mais pelos nossos alunos. E, como ser professora foi o que escolhi, prestei a seleção para o Profletras, Mestrado Profissional em Letras, que tem sede, dentre outras universidades brasileiras, na UFBA.

1.3 Aluna do primeiro semestre do Profletras

Então, em 2016, fiz a prova do Profletras, o Mestrado Profissional em Letras, e fui aprovada. Foi uma imensa alegria, já que o Instituto de Letras, para mim, é muito caro. Fiquei feliz e surpresa com as mudanças no prédio. Quando cursei a graduação, era menor, admirei-me com a construção do PAF à frente, já que, na minha época, ainda não existia. Fiquei muito satisfeita porque notei o crescimento da universidade, proporcionando assim uma melhor condição para seus estudantes.

Em 2017, iniciei o curso. Já no dia da matrícula, formamos um grupo no WhatsApp (Viva a tecnologia!) e fomos nos conhecendo. São colegas maravilhosos, que torcem um pelo outro, ajudam, enviam textos quando encontram assuntos afins à nossa pesquisa. Cada dia de aula com eles é um divertimento, conversamos, brincamos, comemos e aprendemos. Para que coisa melhor? Conhecemos também nossos professores, docentes maravilhosos, e percebemos toda a preocupação em nos ensinar, mas sem ignorar o que sabemos e respeitando muito a nossa prática em sala de aula. Aprendemos e discutimos assuntos pertinentes a nossa vida profissional, sempre pensando no melhor para os alunos.

Iniciaram as aulas, as disciplinas, os professores e as discussões durante as aulas do Profletras me fizeram repensar minha prática pedagógica. Ensino em uma escola tradicional e em uma escola pública, duas realidades completamente diferentes, mas os benefícios trazidos por este mestrado seriam sentidos pelos dois.

Na escola pública, ensino sexto e nono anos e me deparei com uma realidade no sexto ano de que muitos alunos não sabiam ler tampouco escrever e, muitas

vezes, fiquei angustiada, pois fiz o curso de Letras e não sei alfabetizar. A criança passava pelas “minhas mãos” e eu nada fazia, sentia-me impotente, desesperada e o ano acabava e nada era feito para mudar a realidade desse aluno. Em minha opinião, o curso de Letras, através da disciplina fonética e fonologia, deveria nos capacitar a fim de que fôssemos capazes de alfabetizar o aluno. O curso de Letras não nos prepara para tal, ficando apenas a cargo do curso de Pedagogia. O estudante de Letras necessita dominar os processos fonológicos a fim de ensinar a língua desde os primeiros anos. Sobre ensinar a língua através da fonética e fonologia, se manifestaram Seara, Nunes e Volcão (2011, p. 14):

Outro fator que tem levado a uma maior procura dessas áreas por estudantes, professores e linguistas são os diferentes campos de trabalho que necessitam fundamentalmente da fonética e da fonologia. É indispensável para os professores que atuam na alfabetização, quer de adultos, quer de crianças o conhecimento de fonética e noções sobre o funcionamento da fonologia de sua língua, para que esses professores melhor atendam às necessidades de seus alunos.

Na escola particular, mesmo não tendo esse problema, por muitos anos tratamos o texto apenas como suporte para trabalharmos a gramática. Inclusive, na própria avaliação, dividíamos compreensão do texto e análise linguística.

Com as discussões do Profletras, amadureci várias ideias, principalmente acerca do letramento e ensino da língua através dos gêneros textuais e pude aprender novas alternativas, melhorando as perspectivas do ensino e a qualidade que, como professora, apresentarei aos meus alunos. Claro que sabia do texto como unidade de sentido, porém, muitas vezes, por exemplo, coloquei uma charge na avaliação para cobrar pronome, verbo e advérbio.

Ensinar a língua portuguesa é extremamente complexo, e inicia-se com uma confusão que muitas pessoas fazem. Os professores devem ensinar a norma culta ou padrão da língua? Esses conceitos são sinônimos?

A norma culta é a norma ensinada nas escolas, porém há muita divergência sobre o que é norma culta. A norma culta é uma norma típica das pessoas escolarizadas, porém muitos pais acreditam que deve-se ensinar a norma padrão da Língua Portuguesa, que não deve variar, ou seja, deve-se manter as regras gramaticais como na sua origem, não tendo consciência de que a língua é viva. Muitos pais acham que a linguagem falada pelas classes populares e menos escolarizadas não pode ser conceituada como culta.

Para Martins (2014, p. 11), “o termo norma pode ser num nível idealizado do que configuraria um modelo para determinado grupo de usuários da língua. Uma outra concepção, mais concreta, seria o uso mais produtivamente preferido em uma determinada comunidade de fala”.

O padrão culto geralmente se baseia em comunidades com prestígio social que vivem em áreas urbanas; em contrapartida, quando se trata do uso da língua praticado por falantes não escolarizados, temos a chamada norma popular. Desta forma, Martins afirma (2014, p. 14) que,

[...] nesse contexto, o professor de Língua Portuguesa precisa (re)conhecer essa pluralidade de normas com as quais efetivamente terá que trabalhar em sala de aula. Para que o processo ensino-aprendizagem faça sentido e tenha efeito nas práticas escolares, a realidade linguística multifacetada do português brasileiro - na produção de textos orais e escritos - tem de ser apresentada/reconhecida/trabalhada.

O que há é uma confusão entre norma culta e norma-padrão, e alguns estudiosos veem a necessidade de distinção entre elas, dentre eles o autor Marcos Bagno. Bagno (2007) acredita que a expressão “norma culta” é extremamente ambígua e problemática. O autor assim lançou alguns questionamentos: “Por que chamar culto apenas o que vem das camadas privilegiadas da população? E por que opor “culto” a “popular”, como se o povo não tivesse cultura e como se os falantes “cultos” não fizessem parte do povo?” (BAGNO, 2007, p. 104). Para tanto, Bagno (2007, p. 105) propõe para esses questionamentos a substituição desses termos: substituir “norma culta” por “norma prestigiada” e “norma popular” por “norma vernácula”, tendo por base essa oposição entre prestígio e estigma.

A norma padrão é o modelo presente nas gramáticas normativas. Para Bagno (2007, p. 106), “a norma padrão não faz parte da língua, constituindo-se mais como um modelo, uma entidade abstrata, um poder simbólico”. Distinguir norma culta e norma-padrão é de suma importância, já que a norma - padrão, para Bagno (2007, p. 107), não representa a realidade das pessoas, não existe sob o ponto de vista prático. A norma culta e a norma-padrão são, muitas vezes, utilizadas de forma errônea como sinônimas, porém não são. Um motivo importantíssimo para que efetivamente se faça a distinção entre as normas é que essa diferenciação pode ajudar a identificação do português brasileiro falado e escrito pelas pessoas escolarizadas nos meios urbanos.

Então, conforme afirma Bagno (2007, p. 117),

Não se pode confundir a norma-padrão com a norma culta, pois são duas entidades sociolinguísticas muito diferentes. A norma culta é o conjunto de variedades linguísticas efetivamente empregadas pelos falantes urbanos, mais escolarizados e de maior renda econômica, e nela aparecem muitos usos não previstos na norma-padrão, mas já que caracterizam o verdadeiro português brasileiro prestigiado.

Vale salientar que a norma-padrão é a idealizada e a norma culta utilizada pelos falantes urbanos escolarizados, por isso torna-se a variedade de prestígio e os “erros” se incorporam a essa variedade. Para Bagno (2007, p. 117), existem “erros mais errados que outros”, pois os “erros” das camadas desprestigiadas da população são sempre considerados erros a serem evitados.

O ensino de Língua Portuguesa precisa se estruturar no fato de que a língua é viva e que a norma culta é aquela que proporciona ao falante a capacidade de ler e escrever coerentemente os textos em diferentes gêneros. Gêneros estes que estejam inseridos de acordo com a necessidade do falante.

A norma culta é o conceito que tem mais ampla divulgação na nossa sociedade. Como afirma Bagno (2012, p. 3): “trata-se mais de um preconceito do que de um conceito propriamente dito. É o preconceito de que existe uma forma ‘certa’ de falar a língua”. Na norma culta, é possível abrigar algumas variedades sociolinguísticas mais comuns presentes na linguagem dos ditos “mais escolarizados”.

Uma distinção importante entre a norma culta e a norma-padrão foi estipulada por Bagno (2012, p. 7) quando escreveu que:

Outra distinção importante é a que retira a norma-padrão do universo de variedades linguísticas reais do português brasileiro. A norma-padrão não é uma forma de falar: como o próprio termo padrão implica, trata-se de um modelo de língua, um ideal a ser alcançado, um constructo sociocultural que não corresponde de fato a nenhuma das muitas variedades sociolinguísticas existentes em território brasileiro. Por ser forma ideal, no sentido platônico do termo, a norma-padrão não pertencente ao mundo dos fenômenos, mas exclusivamente ao mundo das ideias, sendo, portanto, um ser de razão.

A norma-padrão da língua é o “dever ser” da mesma. Os falantes da língua têm a consciência da sua existência, porém é difícil praticá-la já que a língua é viva e se movimenta. O que acontece com essas normas é o que Bagno (2012, p. 8) chama de “hibridização” em que o normal (norma culta) e o normativo (norma-

padrão) se misturam. Essa mistura se dá com mais ênfase na língua escrita, conforme Bagno (2012, p. 9) escreve, “não existe escrita pura”. E ainda acrescenta:

É preciso ter em mente que toda produção textual na atualidade, falada e/ou escrita, se configura inexoravelmente como uma manifestação semioticamente híbrida que mobilizam os *multimeios* sonoros, visuais, gráficos, tridimensionais, etc. que as novas tecnologias de comunicação e informação têm colocado ao nosso dispor.

Nessa perspectiva, o professor precisa ensinar a norma culta aos alunos, pois segundo Bagno (2012, p. 7) ela abriga: “um conjunto de variedades sociolinguísticas, expresso da atividade das cidadãs e dos cidadãos de vivência urbana e elevado grau de letramento”. Proporcionar um alto grau de letramento aos meus alunos faz parte dos meus objetivos. Dessa forma, ensinar a norma culta é extremamente importante, pois é necessário conscientizar meus alunos que existe uma norma urbana considerada de prestígio que eles precisam dominar e utilizar em determinados ambientes sociais, enfatizando a variação linguística e nunca desmerecendo o que o aluno traz para a escola.

Para descrever as experiências no Mestrado Profissional, inicio com a disciplina da primeira aula das segundas-feiras: Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional com a professora Alvanita Santos e na qual, logo de início, precisei pensar em uma proposta de intervenção, já que o curso exige que apliquemos um projeto a fim de que todo nosso aprendizado seja posto em prática e que realmente os principais beneficiados pelo nosso aprimoramento sejam os nossos alunos. Sempre soube que trabalharia com produção textual, então elaborei o projeto e, a partir desse projeto, seria escolhido nosso orientador. Nesta disciplina não foi apenas trabalhada a estrutura de um projeto, mas também o uso da tecnologia em sala de aula e como a tecnologia é um excelente suporte para o aprendizado.

Um texto que me chamou bastante atenção em Elaboração de Projetos e Tecnologia foi *Revisão Ética na Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*, que nos mostra que toda pesquisa que envolve seres humanos tem que ser pautada em ética e que essa ética precisa estar no pesquisador, sendo de extrema importância os comitês de ética, a fim de manter a dignidade dos participantes da pesquisa, ressaltando a importância de inscrevermos o nosso projeto no Comitê de Ética da UFBA, através da Plataforma Brasil.

Além de ter ética na pesquisa, estudamos nessa disciplina a metodologia da pesquisa com ênfase na pesquisa intervencionista e entramos em contato com Mattos (2001, p. 1), que definiu a etnografia como: “pesquisa social, observação participante, pesquisa interpretativa, pesquisa analítica, pesquisa hermenêutica”. Sobre isso, Mattos (2001, p. 1) ainda se pronuncia:

Compreende o estudo, pela observação direta e por um período de tempo, das formas costumeiras de viver de um grupo particular de pessoas: um grupo de pessoas associadas de alguma maneira, uma unidade social representativa para estudo, seja ela formada por poucos ou muitos elementos. Por exemplo: uma vila, uma escola, um hospital, etc.

Estudamos com a professora Alvanita sobre a pesquisa de cunho etnográfico e isso foi da grande importância, já que a minha pesquisa teve cunho etnográfico. Segundo o conceito de etnografia de André (2016, p. 27):

Etnografia é o esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etimologicamente etnografia significa “descrição cultural”. Para os antropólogos, o termo tem dois sentidos: (1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre valores, hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas.

A pesquisa etnográfica foca na melhoria do aprendizado, conforme afirma André (2016, p. 41): “a pesquisa do tipo etnográfico que se caracteriza fundamentalmente com o contato do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar”. Nessa perspectiva, na pesquisa etnográfica, é possível conhecer a rotina diária da escola, o funcionamento dessa escola, envolvendo um trabalho de campo.

A minha pesquisa também teve características da pesquisa-ação, pois se baseia em uma intervenção voltada para uma situação concreta, baseada em uma ação com intuito da resolução de um problema. Corroborando com o conceito de Thiollent (1998, p. 14) de que a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de forma cooperativo ou participativo.

Na minha intervenção, busco realmente encontrar soluções para trabalhar a produção escrita com meus alunos e necessito, de forma essencial, para que essa pesquisa aconteça que meu aluno coopere e participe, e é isso que a pesquisa-ação busca, conforme escreveu Thiollent (1998, p. 8):

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informações, práticas, políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

A minha intervenção foi baseada em uma proposta inicial que serviu como diagnóstico para a criação dos módulos da minha sequência didática no intuito de que meu aluno, ao final, aprendesse o gênero requerimento na sua forma escrita. Desta forma, pode-se considerar que minha pesquisa foi de cunho etnográfico com características da pesquisa-ação.

A disciplina Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional foi uma disciplina importantíssima, pois nela já comecei a escrever o projeto e, a partir dele, direcionei minhas leituras e meu aprendizado com o objetivo de fazer um trabalho de qualidade, proporcionando aos meus alunos a maior eficiência e competência na realização do trabalho que escolhemos.

Uma outra disciplina importante para a expansão dos meus conhecimentos foi Fonologia, Variação e Ensino, com a professora Juliana Ludwig Gayer, e foi uma disciplina salutar, já que nos fez lembrar coisas importantíssimas da graduação e aprender coisas novas que podíamos utilizar de forma prática com os nossos alunos, sobretudo no entendimento de alguns desvios ortográficos. Aprendi a detectar que alguns “erros” ortográficos advêm da fonética da língua e que meus alunos, competentes falantes, também cometem alguns desses desvios, muitas vezes, por relacionarem a oralidade com a escrita.

Um texto que me marcou muito nesta disciplina foi *Variação fonético-fonológica e ensino de Português* de Juliene Lopes Pedrosa, pois ela levanta

questionamentos muito pertinentes à minha prática profissional. Ela levanta duas perguntas (PEDROSA, 2014, p. 57): “Como distinguir se a escrita inicial dos alunos apresenta traços de transferência da fala para a escrita ou apenas reflexo de uma estratégia de teste do sistema ortográfico?”; “Até que ponto a teoria fonológica pode contribuir como facilitadora da aquisição da escrita, caso ela seja do conhecimento do professor?” Esse segundo questionamento achei de extrema importância e busquei aprofundamento já que lido com essas questões da aquisição da escrita e qualquer ajuda que venha a facilitar o aprendizado dos meus alunos já merece a minha atenção.

Durante a leitura do texto, foi-me apresentada que a variação linguística ou a diversidade da língua se refletiu na escrita, dificultando dessa forma o entendimento de quem escreve e lê e foi necessário instituir uma norma padrão da escrita. Sobre isso Pedrosa (2014, p. 59) escreveu:

Assim, com o tempo, tornou-se necessária a escolha de uma forma como padrão da escrita, para que fosse possível anular a variação nesse meio e permitisse a qualquer falante de qualquer variedade ler e entender o que está escrito. A escolha então, de que forma variante utilizar na escrita é feita através de uma convenção ortográfica. A língua portuguesa utiliza um sistema alfabético ortográfico porque busca representar os sons através de um sistema fonográfico já normatizado pela ortografia.

A autora explica como o professor pode facilitar o aprendizado e, quando o aluno adquire o alfabeto ortográfico, pode usar como referência a língua falada, porém, quando há mais de uma forma escrita para apenas um som, é necessário recorrer a um padrão da escrita, e isso se faz com motivação etimológica. Pedrosa (2014, p. 60) afirma que:

Quando há mais de uma forma escrita para um único som ou mais de um som representado por uma única forma escrita, é necessário recorrer a um padrão de escrita, que, em geral, é bastante motivado etimologicamente. Essa sistematização é considerada mais complexa se levarmos em conta o fato de que não é possível extrair, na maioria, as regras gerais, dificultando o trabalho do professor e do aprendiz.

Com a leitura do texto, pude perceber que o trabalho do professor deve perpassar pela reescrita, o que considero imprescindível nas minhas aulas de produção de texto, bem como aprendi com essa disciplina a reconhecer sempre

para mim e para meus alunos que existem mais acertos do que erros e que a escrita necessita de prática.

Outro texto que vale a pena salientar foi de Stella Maris Bortoni-Ricardo, *Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança*. A autora inicia o texto mostrando índices alarmantes de analfabetismo no país e depois afirma a importância da fonologia para a consciência linguística, bem como para facilitar o processo de alfabetização.

Ela afirma que a alfabetização seria muito mais eficiente se os professores aproveitassem o que os alunos trazem de experiência linguística para a sala de aula. Achei essa ideia muito pertinente para o trabalho que fazemos na escola sobre a variação linguística em alguns ambientes sociais, destacando o que ela argumenta:

Estamos tão acostumados com a dupla condição de língua majoritária do português no Brasil e de principal veículo de expressão das culturas letradas no país, que nem sempre paramos para refletir que os saberes de oralidade, que a grande maioria dos nossos alfabetizandos já detêm quando chegam à escola, é um capital simbólico de muita importância no processo de alfabetização da população brasileira. No entanto, como já vimos, a alfabetização em nosso país carece melhorar muito, tanto do ponto de vista quantitativo quanto qualitativo. Cabe então refletir sobre a forma como a escola brasileira pode fazer o melhor uso desse capital, ou seja, como a escola poderá apoiar-se na competência linguística que os alunos possuem para tornar mais fácil e eficiente sua aprendizagem da língua escrita (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 26).

Desta forma, a leitura desse texto me trouxe vários exemplos de como podemos melhorar a habilidade escrita dos nossos alunos partindo do pressuposto que ele já tem conhecimento como falante competente de português, porém deixando novamente claro que a escrita precisa ser constantemente praticada para seu aperfeiçoamento e adequação. Para mim, esse texto ajudou a valorizar mais o que meu aluno traz e, a partir daí, direcionar o aprendizado para que ele explore seus conhecimentos trazidos e possa adquirir novas habilidades linguísticas no que se refere à produção de textos escritos.

As aulas da professora Juliana se mostraram mais interessantes ao saber que ela seria a minha orientadora. E o que mais me marcou nessa disciplina foi olhar com outros olhos os “erros” ortográficos dos meus alunos, suas tendências a colocar vogal em palavras como: “adivogado”, ditongar palavras como “veis”. Equívocos cometidos pela tentativa de se aplicar à língua escrita a sua oralidade tão amplamente utilizada no seu cotidiano, já que, mesmo com todas as redes sociais

modernas, o ser humano ainda utiliza mais a oralidade do que a língua na sua forma escrita.

Outra disciplina importante que tive no mestrado foi Alfabetização e Letramento com a professora Simone Bueno. O letramento no Profletras é muito abordado. Li muitos textos interessantes. Entrei em contato mais uma vez com Magda Soares em seu texto *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* e pude comungar de várias ideias extremamente proveitosas para a minha vivência em sala de aula. A autora aborda o letramento em várias partes do mundo e escreve sobre o surgimento do letramento devido à necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e escrita de forma mais complexa que apenas decodificar letras e formar palavras.

Magda Soares ratificou em seu texto o que a gente percebe na prática nas escolas. No Brasil, os conceitos de alfabetização e letramento se confundem, coisa que não acontece em países de “primeiro mundo”, segundo a autora. Para ser mais específica, Soares (2004, p. 7) escreve:

Assim, como o que acontece com os países de primeiro mundo, como exemplificado com França e Estados Unidos, em que a aprendizagem inicial da leitura e da escrita - a alfabetização, para usar a palavra brasileira - mantém sua especificidade no contexto das discussões sobre problemas de domínio de habilidades de uso da leitura e da escrita - problemas de letramento -, no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem.

Apesar da suposição de que os termos alfabetização e letramento possuem o mesmo significado, Magda Soares afirma que esses conceitos são diferentes, e a confusão entre os conceitos pode prejudicar o aluno em formação. Para Soares (2004, p. 11), “a alfabetização é um processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. Não é a mesma coisa que o uso social desse sistema. O aluno aprende o sistema e utiliza-o de forma a sanar suas necessidades sociais de falante dessa língua. O letramento para Soares (2004, p. 15) “é imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com leitura e escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito”. Apesar de não serem iguais, não se deve dissociar os dois. A alfabetização é a consciência fonológica, fonêmica e grafêmica, e o letramento é o uso prático de todo esse conhecimento. Para os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), entende-se como letramento o “produto como participação em práticas sociais que

usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas”.

Por isso é muito comum que, ao final do ensino médio, ao fazer alguns processos seletivos como ENEM, todos pensem: como a pessoa ficou seis, oito anos na escola e não é capaz de produzir um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema? Essa pergunta me aflige, como professora, ao me deparar com alunos no sexto ano que mal sabem ler e escrever, não sabem interpretar o que leem, muito menos argumentam de forma escrita acerca das suas vontades e direitos. No Brasil, segundo Botelho (2012, p. 25), “não se tem uma prática efetiva de leitura e escrita, mas a aproximação desse estágio”. Apesar de atestar, como professora de português, que tentamos fazer um bom trabalho em prol de mudar essa situação e podemos verificar isso mediante o número de professores que prestam a seleção para o Profletras anualmente, bem como a participação dos mesmos em vários cursos e leituras sobre como melhor deixar o aluno proficiente na oralidade e escrita de sua língua. Mas a língua reflete a sociedade e, conforme escreveu Botelho (2012, p. 25): “língua reflete, por meio da modalidade oral ou escrita, a organização da sociedade, já que se relaciona com as representações sociais”. É de suma importância, além de analisar a nossa prática somente, verificar como a sociedade brasileira trata a educação como um todo, principalmente os gestores do País.

Nós, professores, precisamos contextualizar nossas práticas escolares, principalmente no ensino da escrita, pois conforme afirma Kleiman (2005, p.25) “as práticas de letramento são práticas situadas”.

Com o advento das novas tecnologias, as redes sociais, a prática da língua escrita vem crescendo entre os meus alunos, porém, mesmo com essa realidade crescendo, a escrita é pouco utilizada por eles. Eles a utilizam, na grande maioria do seu tempo, na escola. Então o trabalho com produção textual é difícil, permeado de reclamação, que muitas vezes desgasta a mim e a eles. Após a luta para fazê-los escrever um texto, alguns se empolgam e escrevem, enquanto outros apenas fazem o mínimo esperado. Sei que é muito importante a prática do letramento escolar e, foi pensando nisso, que resolvi fazer a minha proposta de intervenção relacionada à produção textual. A produção textual envolve uma multiplicidade de competências e habilidades.

A prática do letramento escolar é muito importante para o estudante, já que alguns alunos quase não o fazem fora da escola, em relação à língua escrita. E conforme escreveu Kleiman (2005, p. 33):

As práticas de letramento escolares visam ao desenvolvimento de habilidades e competências no aluno e isso pode, ou não, ser relevante para o estudante. Essa diferença afeta a relação com a língua escrita e é uma das razões pela quais a língua escrita é uma das barreiras mais difíceis de serem transpostas por pessoas que vêm de comunidades em que a escrita é pouco ou nada usada.

Nós precisamos focar as atividades dos alunos em algo prático e não em um “faz de conta”, conforme afirma Kleiman (2005, p. 39), as atividades precisam ser engajadas, tem que se focar na “prática letrada”.

O professor precisa se aperfeiçoar sempre, continuar aprendendo, aprofundando-se no seu letramento acadêmico, e a leitura é o caminho para tudo isso. Precisamos ser agentes sociais.

Ainda na disciplina Alfabetização e Letramento, tive, além de estudar amplamente o letramento, o prazer de reler textos de Paulo Freire. Ensinar é, de alguma forma, conscientizar meus alunos da necessidade de pensar que são sujeitos de direitos, vontades e de que precisam reivindicá-los, como afirma Freire (1979, p. 15): “quanto mais conscientização mais se desvela a realidade”. E reiterando Freire (1979, p. 17): “conscientização é tomar posse da realidade”. O professor descortina um pouco a realidade do aluno. É papel social do professor ensinar a pensar e a desenvolver o senso crítico dos alunos. Desta forma, ensinar não é apenas transmitir conhecimentos desconhecidos, mas fazer uso prático desses conhecimentos em prol de um crescimento pessoal.

Na leitura de *Conscientização* de Paulo Freire, tornei mais sólida a minha ideia de ensinar a fim de construir uma sociedade mais justa e igualitária, pois só educando as pessoas, instituindo-lhes uma visão crítica e formas de argumentar acerca de um ponto de vista, poderemos alcançar um patamar de justiça social. Deparei-me durante esses anos de magistério com alunos sem direito à saúde de qualidade, saneamento básico e, muitas vezes, sem alimentação. Quantos alunos meus iam à escola apenas para merendar? E lendo esse texto concordei de imediato com a afirmação de Freire (1979, p. 28):

A única maneira de ajudar o homem a realizar sua vocação ontológica, a inserir-se na construção da sociedade e na direção da mudança social, é substituir esta captação principalmente mágica da realidade por uma captação mais e mais crítica.

Desta forma, não é só ensinar palavras, regras gramaticais, regras de concordância e ortografia, mas tornar esse aprendizado significativo para eles. Não é aprender apenas por aprender, porém aprender a utilizar esse aprendizado em benefício próprio, pensando na melhoria em sua vida.

Somente com a educação, esses jovens poderão galgar uma nova realidade para si e para os seus, e cabe à escola propiciar esse aprendizado da melhor maneira possível. Apesar de toda condição adversa que vivem hoje as escolas públicas, é nosso papel fazer o melhor trabalho possível, pois como afirma Freire (1979, p. 41):

O educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles.

Somos seres incompletos, e os professores precisam melhorar a sua prática constantemente. Nem como pessoa, muito menos como profissional, estou pronta. Ao procurar o Mestrado Profissional em Letras, estava em busca de um crescimento que realmente encontrei. A convivência com professores que me “abriram os olhos” para muita coisa que fazia na minha prática, mas que precisava ser transformada, bem como a convivência com meus colegas que, a cada aula, expunham experiências, vivências e conhecimentos adquiridos em anos de docência e estudos me fizeram concordar ainda mais com Freire (1979, p. 42), quando afirma que:

A educação crítica é a “futuridade” revolucionária. Ela é profética – e, como tal, portadora de esperança – e corresponde à natureza histórica do homem. Ela afirma que os homens são seres que se superam, que vão para a frente e olham para o futuro, seres para os quais a imobilidade representa uma ameaça fatal, para os quais ver o passado não deve ser mais que um meio para compreender claramente quem são e o que são, a fim de construir o futuro com mais sabedoria. Ela se identifica, portanto, com o movimento que compromete os homens como seres conscientes de sua limitação, movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.

Tive ainda a oportunidade de vivenciar a disciplina Texto e Ensino com o professor Júlio Neves Pereira, e para a minha escrita deste memorial foi de extrema valia, pois abordou os gêneros textuais e a produção escrita, que é o que eu pretendia fazer na minha proposta de intervenção. Foram aulas extremamente úteis, e o nível de discussão foi rico e esclarecedor. Lemos muito a obra *Produção Textual, análise de gênero e compreensão* de Luiz Antônio Marcuschi e debatemos muitas ideias trazidas na obra.

Uma parte do livro que li foi a parte da análise da língua com base na produção de texto. Como queria saber mais sobre a análise da língua portuguesa através da produção de textos, achei muito interessante quando Marcuschi (2008, p. 53) diz que: “a escola tem como missão primária levar o aluno a bem se desempenhar na escrita, capacitando-o a desenvolver textos que estejam bem conjugados”. E sei que isso é o que nós, professores de português, queremos para nossos alunos, que eles saiam da escola como pessoas proficientes na leitura e na escrita de textos.

O que muito me afligia como professora de língua portuguesa era como ensinar gramática. Quando estudante, aprendi gramática de forma estruturada, esquematizada, cheia de regras e, nas avaliações, muitas vezes apenas aplicava as regras ou tinha que justificá-las, como Bezerra (2010, p. 39) afirma, a “exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)”. Hoje, o ensino da gramática precisa ser vinculado a um objetivo, necessita se relacionar com o uso prático. Era muito comum, quando crianças, dizermos que português era difícil, tinha muita regra, pois a língua portuguesa ensinada na escola estava desvinculada da prática, e muitos professores de português ainda usavam o ensino da gramática para provar a superioridade de conhecimentos em relação aos alunos. O que deve ficar claro é que toda língua possui suas regras, porém essas regras não precisam ser rígidas, podem ter uma variação, claro que uma variação não ilimitada. Da mesma maneira que as pessoas não podem falar com uma liberdade irrestrita colocando palavras em qualquer lugar. Como afirma Marcuschi (2008, p. 57):

É claro que a gramática tem uma função sociocognitiva relevante, desde que entendida como uma ferramenta que permite uma melhor atuação comunicativa. O problema é fazer de uma metalinguagem técnica e de uma análise formal o centro do trabalho com a língua. Também não se deve reduzir a língua à ortografia e às regras gramaticais. E nesse sentido, temos

a ver com uma correta identificação do que seja a gramática. O falante deve saber flexionar os verbos e usar os tempos e modos verbais para obter os efeitos desejados; deve saber usar os artigos e os pronomes para não confundir seu ouvinte.

Dessa forma, ensinar a língua através dos gêneros textuais nos permite significar o aprendizado, diante de inúmeros gêneros existentes. O ensino da língua materna através dos gêneros textuais se deu com mais ênfase, mais estudos e pesquisas com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os PCN foram criados com o intuito de formar cidadãos plenos através da educação. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 7) têm como um dos objetivos básicos:

Utilizar as diferentes linguagens - verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações comunicativas.

Dessa forma, na sua formação cidadã, o aluno precisa utilizar a capacidade argumentativa a fim de expressar as suas ideias e defender os seus pontos de vista. Conforme afirmam os PCN (BRASIL, 1998, p. 19), “o domínio da linguagem, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social”. Cidadão pleno é quem tem consciência plena dos seus direitos e deveres e por eles sabe opinar e discutir.

Marcuschi (2010, p. 23) conceitua gênero textual como: “uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais e estilo”. Os textos se manifestam sempre através de um gênero textual, dessa forma, como a língua materna é estudada através de textos, deve ser através dos gêneros. O trabalho com gêneros textuais é a melhor forma de ensinar a língua. Segundo Marcuschi (2010, p. 37):

O trabalho com gêneros textuais é uma extraordinária oportunidade de lidar com a língua em seus mais diversos usos autênticos no dia a dia. Pois nada do que fizermos linguisticamente estará fora de ser feito em algum gênero. Assim, tudo que fizermos linguisticamente pode ser tratado em um ou outro gênero.

O texto se organiza dentro de um determinado gênero em função das intenções comunicativas. Segundo os PCN (BRASIL, 1998, p. 21), os gêneros textuais possuem algumas características:

Os gêneros textuais são caracterizados por três elementos: “conteúdo temático: o que é e o que pode ser dizível por meio do gênero; construção composicional: estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero; estilo: configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor, conjuntos particulares de sequências que compõem o texto.

A noção de gênero, segundo os PCN (BRASIL, 1998), diz respeito ao conjunto de textos que compartilham características comuns e há um número quase ilimitado de gêneros, mas foram escolhidos apenas alguns para serem estudados pelos alunos do Ensino Fundamental II. Já Koch e Elias (2009, p. 55) conceituam gênero como: “formas-padrão relativamente estáveis de estruturação de um todo que se baseiam as nossas produções sejam orais ou escritas”.

Os PCN (BRASIL, 1998) não negam que existem mais gêneros, como de fato existem inúmeros, apenas foram selecionados alguns considerados pelos elaboradores os mais utilizados cotidianamente, mas está aberto ao professor e isso não impede o acréscimo algum gênero útil, assim considerado pelo docente, a ser estudado pelos discentes.

Acerca do posicionamento defendido pelos PCN, têm-se mais gêneros propostos para a compreensão textual do que a produção de textos, porém o requerimento não aparece, por isso achei interessante acrescentar esse gênero ao aprendizado dos meus alunos do nono ano. E sobre trabalhar com gêneros diferentes propostos, os próprios PCN (BRASIL, 1998, p. 26) afirmam:

Vale considerar que a inclusão da heterogeneidade textual não pode ficar refém de uma prática estrangulada na homogeneidade de tratamento didático, que submete a um mesmo roteiro cristalizado de abordagem uma notícia, um artigo de divulgação científica e um poema. A diversidade não deve contemplar apenas a seleção dos textos; deve contemplar, também, a diversidade que acompanha a recepção a que os diversos textos são submetidos nas práticas sociais de leitura.

Dessa forma, podemos abordar outros gêneros mediante a necessidade e a relevância social. Para Bakhtin (2017, p. 262),

A diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo.

O ensino do gênero textual deve perpassar, como Bakhtin (2017, p. 262) afirma, pelas “breves réplicas dos diálogos do cotidiano”. Interagir pela linguagem através dos gêneros significa que há uma diversidade grande de modalidade de diálogos em função de seu tema, da situação e composição dos participantes.

O gênero textual é uma prática social discursiva, conforme afirma Marcuschi (2008, p. 84), “gêneros são modelos correspondentes a formas sociais reconhecíveis nas situações de comunicação em que ocorrem”. Dessa forma, o discurso vai se apresentar por meio dos textos através dos gêneros textuais ou discursivos em sua forma social.

Acerca disso, os PCN (BRASIL, 1998, p. 21) afirmam que:

O discurso, quando produzido, manifesta-se linguisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma sequência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados.

Os discursos se relacionam e isso é a intertextualidade. Conforme afirma Marcuschi (2008, p. 129), “há hoje um consenso quanto ao fato de se admitir que todos os textos comungam com outros textos, ou seja, não existem textos que não mantenham algum aspecto intertextual, pois nenhum texto se acha isolado e solitário”. Através dessa ideia, podemos concluir que a intertextualidade é um fator muito importante para definir os gêneros textuais, pois os relaciona e distingue.

Outro aspecto importante ao estudar a língua através dos gêneros textuais está na análise de diferentes fatores presentes no texto, como o contexto no qual o texto é produzido. Na linguística textual, o texto é visto com o contexto, que Koch e Elias (2009, p. 78) afirmam: “que era uma sequência ou combinação de frases, cuja unidade e coerência sejam obtidas por meio da reiteração dos mesmos referentes ou do uso de elementos de relação entre os segmentos”, e o contexto, que as autoras afirmam que é o “para que” do texto e dividem em: “contexto imediato (participantes, local, tempo de interação, objetivo da comunicação e meio da

propagação) e, posteriormente, o contexto mediato ou o entorno sócio-político-cultural” (KOCH; ELIAS, 2018, p. 79). Além disso, existe o contexto sociocognitivo que engloba todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais.

Então ao ler e produzir o texto, o aluno não apenas despeja palavras que aprendeu em seu cotidiano escolar, ele suscita vários tipos de conhecimentos. Ele ativa o conhecimento que tem do gênero e seu propósito comunicativo, suscita também conhecimentos prévios, sem os quais não seria possível entender o contexto, ou seja, como escrevem Koch e Elias (2018, p. 82):

Ao produzir um texto, o produtor estará focalizando sua atenção em propriedades específicas da situação, as quais devem ser relevantes para propiciar ao leitor pistas para uma interpretação adequada tanto do significado/referente quanto das intenções/objetivos pragmáticos de quem o produziu.

Então é necessário que os alunos saibam, ao produzir um texto, colocar na sua escrita elementos que suscitem nos leitores o levantamento de conhecimentos prévios adquiridos a fim de que seja compreendido. O aluno precisa orientar o leitor a reconstruir o contexto em que se deu a produção. Segundo Koch e Elias (2018, p. 84): “não se pode falar em texto sem contexto”, já que:

[...] na concepção sócio-cognitiva e interacional de linguagem que perpassa a nossa obra, toda e qualquer atividade textual escrita (e também oral), é um acontecimento regido por fatores linguísticos, pragmáticos, sociais, cognitivos e interacionais.

Trabalhar com os gêneros textuais enfocando o contexto de produção é o que temos que fazer no ensino de produção textual na escola, e isso foi amplamente discutido durante as aulas do professor Júlio Neves, mostrando que, ao produzir um texto, existem muitas coisas envolvidas e não apenas estruturas sintáticas, semânticas e lexicais, mas também a intenção da escrita, necessidade de se fazer entender, dando condições para que o leitor ative seus conhecimentos prévios e a preocupação do que é adequado ou não, levando-se em conta os gêneros textuais.

Todas as disciplinas desse primeiro semestre me deram muita convicção de trabalhar com produção textual e, além de confirmar a minha convicção, deram-me materiais muito ricos para adequar e mudar algumas coisas em minha prática. Serviram também para solidificar cada vez mais a minha vontade de ensinar e dar o

melhor possível aos meus alunos, a fim de que eles saiam pessoas proficientes em leitura e produção de texto e possam utilizar as competências adquiridas na escola em sua vida social.

1.4 Aluna do segundo semestre do Profletras

No segundo semestre do Profletras, voltei preparada para mais quatro disciplinas e com o mesmo desejo de poder utilizar os conhecimentos adquiridos na minha proposta de intervenção e levar esses conhecimentos para a minha vida profissional. Fui aluna, assim como no primeiro semestre, de professores competentes e capazes que muito me enriqueceram de informações e li vários textos bastante úteis ao meu trabalho acadêmico, mas acima de tudo a meu crescimento pessoal.

Iniciarei com a disciplina Produção de material didático para o ensino de Língua Portuguesa, ministrada pelas professoras Simone Bueno e Lavínia Neves Santos. Uma disciplina importantíssima, pois, como já é público e notório, não existe material didático completo, temos que usá-lo como suporte e não como nosso único instrumento de ensino.

Nesta disciplina, pude debater a minha proposta de intervenção. A professora Lavínia nos pediu que apresentássemos nossa proposta e assim fizemos. No dia da minha apresentação, a professora Lavínia e os demais colegas dessa disciplina (não era a turma completa, já que era uma disciplina optativa) deram muita contribuição que servira demais para a produção da minha sequência didática.

Tive ainda aula de Leitura do Texto Literário com o professor Márcio Muniz e foi uma disciplina maravilhosa, leve e engraçada, como o professor. Ele iniciou o curso nos perguntando quais livros tínhamos lido recentemente e o que era literatura para nós.

Um texto que me marcou muito nessa disciplina foi o de Antônio Cândido, *Direito à literatura*. Hoje em dia, a escola está muito voltada apenas a trabalhar livros e músicas direcionadas à realidade do aluno. Esse trabalho é muito importante, acredito, porém, que os estudantes precisam conhecer outras coisas, como música de outros estilos, literatura de outros estilos, enfim, apresentar aos alunos outras coisas. Muitos vão inicialmente rechaçar, como diz a música de Caetano Veloso: “Narciso acha feio o que não é espelho”, todavia, depois, eles podem gostar. E, se

não gostarem, pelo menos conheceram. Da mesma maneira, acredito que mesmo respeitando a variedade linguística falada na comunidade, no meio social e até na mesma faixa etária, preciso ensinar a importância do uso da língua culta em momentos adequados. E sobre isso Cândido (2004, p. 191) afirma:

A luta pelos direitos humanos abrange a luta por um estado de coisas em que todos possam ter acesso aos diferentes níveis da cultura. A distinção entre cultura popular e cultura erudita não deve servir para justificar e manter uma separação iníqua, como se do ponto de vista cultural, a sociedade fosse dividida em esferas incomunicáveis, dando lugar a dois tipos incomunicáveis de fruidores. Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável.

Vale retratar, nessa disciplina, a minha mudança de pensamento na abordagem na escola sobre a literatura indígena e africana. Sempre que abordava a cultura indígena, abordagem feita anualmente, visto que é lei, sempre foquei no lado caricato, principalmente dos índios. Sempre fazia trabalhos baseados nas roupas indígenas e africanas, religião e quase nunca trabalhei com escritores indígenas e negros escrevendo sobre eles mesmos, seus anseios, suas vontades, seus pontos de vistas acerca do contexto histórico ao qual foram submetidos. A partir das discussões da disciplina, mudei então minha perspectiva em relação ao trabalho com a cultura indígena e africana, não mais para focar apenas em rodas de capoeira ou cocares indígenas, mas para dar ênfase ao tratamento que receberam e o que mudou em suas vidas nos tempos atuais.

Para dar embasamento a essa forma de abordar a cultura indígena, o professor Marcio nos pediu que lêssemos Graça Graúna, uma escritora indígena da tribo Potiguara, que aborda que a literatura indígena contemporânea é um caminho aberto para a reflexão acerca de todo caminho histórico vivido pelos ameríndios desde a “descoberta” do Brasil e, sobre isso, Graúna (2013, p. 275) escreve:

A nossa literatura contemporânea é um dos instrumentos que dispomos também para refletir acerca das tragédias cometidas pelos colonizadores contra os povos indígenas; a literatura é também um instrumento de paz a fim de cantarmos a esperança de que dias melhores virão para os povos indígenas no Brasil e em outras partes do mundo. Fazer literatura indígena é uma forma de compartilhar com parentes e com não indígenas a nossa história de resistência, a nossa conquista, os desafios, as derrotas, as vitórias.

Para mim, como professora de língua portuguesa, a literatura sempre teve relevante importância no ensino da língua, não só no âmbito da aprendizagem, mas no âmbito do prazer. A leitura deve ser estimulada e a leitura é muito importante para se desenvolver uma escrita letrada e consciente. Outra ideia que desconstruí nessa disciplina, além de uma maneira diferente de abordagem da literatura africana e indígena, foi que a literatura precisa ser oferecida aos alunos, os livros que eles gostam devem ser lidos, mas eles também precisam ser apresentados a outros tipos de livros considerados “canônicos” (coloquei essa palavra entre aspas porque o Cânone literário muda a depender de quem analisa, seu momento histórico e outros aspectos). Abreu (2006), afirma que, ao mudar de jurado, também se muda de autores canônicos e que as listas de melhores autores ou obras, muitas vezes, não condizem com o que a maioria da população lê. Abreu (2006, p. 107) diz que: “critérios de avaliação do que é boa e má literatura, e até mesmo de que gêneros são considerados literários, mudam com o tempo. Não há uma literalidade intrínseca aos textos nem critérios de avaliação atemporais”. Dessa forma, a escola precisa oferecer uma gama rica em leituras, para que os alunos, mesmo que alguns não gostem e se identifiquem, pelo menos conheçam várias obras, pois como Abreu (2006, p. 112) afirma: “Literatura não é apenas uma questão de gosto: é uma questão política”.

Baseando-me nessa frase de Márcia Abreu, posso afirmar que a literatura forma leitores conscientes e críticos e são desses leitores que preciso para que cada vez mais saibam reivindicar seus anseios e direitos.

O professor Júlio Neves, nesse segundo semestre, ministrou outra disciplina denominada Aspectos cognitivos e metacognitivos da leitura. Uma disciplina muito interessante que gerou discussões importantíssimas. Tivemos como texto base para esta disciplina o livro *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura* de Ângela Kleiman.

Ao lermos um texto, ativamos nossas experiências prévias, e Kleiman (2002, p. 13) afirma que “a leitura é um processo interativo”, pois se ativa vários conhecimentos linguísticos, textual e de mundo a fim de se compreender um texto. Esse livro de Kleiman corroborou para a minha constatação de que, muitas vezes, meu aluno não entende o texto, não porque não sabe decodificar as palavras, mas não possui o conhecimento prévio necessário para que o texto fique claro, não possui o conhecimento cultural ou de mundo necessário. Precisamos, quando isso

acontece, apresentar ao aluno o conhecimento necessário para que o texto seja compreendido e que não aconteça o que Kleiman (2002, p. 26) chama de “recepção passiva”.

Achei interessantíssimo também, no livro, a ideia de que a estrutura de um texto também ajuda a sua compreensão. Kleiman (2002, p. 58) afirma que:

Há evidências de que a organização dos parágrafos é importante para determinar o sucesso ou insucesso na compreensão de um texto, tratando-se de alunos com problemas na área de leitura. Os leitores procuram a coerência, mas têm regras inadequadas, ao nível cognitivo, que regem essa procura. Alguns autores apontam que parágrafos que não começam com o tema ou tópico central são mais difíceis de ser compreendidos por crianças com problemas de leitura.

A importância da estrutura de um texto é uma coisa que tento ensinar aos meus alunos. Os aspectos de o texto ser pontuado, ter coesão, coerência, ser dividido em parágrafos ajudam a compreensão dos leitores de uma forma mais abrangente e satisfatória. Conforme escreve Antunes (2003, p. 44), “a escrita, como toda unidade interativa, implica numa relação cooperativa entre duas ou mais pessoas”. A autora (2003, p. 45) ainda escreve que:

Uma visão interacionista da escrita supõe, desse modo, encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão das ideias, das informações e das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita a um outro alguém, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo.

Então trabalhar com produção textual é ter em mente essa inter-relação entre os sujeitos, sempre a escrita é direcionada a outro sujeito, então nós, professores, não podemos trabalhar uma escrita sem destinatário ou objetivo. Conforme explica Antunes (2003, p. 47): “o professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir o que vai ser escrito”.

Produção textual, além de nos remeter aos gêneros textuais e aos seus objetivos, remete-nos aos tipos de textos. A estrutura contida nos tipos textuais facilita também o entendimento do texto por parte dos leitores. É imprescindível que o aluno saiba escrever os diferentes tipos de textos e, para desenvolver a competência de escrever, o professor precisa criar oportunidades aos alunos de escrever os diversos tipos de textos. Os tipos textuais mais trabalhados nas escolas

são narrativo, descritivo, injuntivo, dissertativo-argumentativo, sendo este último cobrado no Enem.

No ensino fundamental II, estudamos nas séries iniciais os tipos narrativos e descritivos. Conforme acredita Kleiman (2002, p. 17):

A estrutura narrativa se caracteriza pela marcação temporal cronológica (...), na narrativa há o destaque dado aos agentes das ações, presença de cenário ou orientação onde são apresentados os personagens, o lugar onde acontecem os fatos, enfim um pano de fundo da história; complicação que é o início da trama propriamente dita e, resolução, o desenrolar da trama até seu fim.

A partir do tipo narrativo, diversos gêneros textuais podem ser trabalhados com os alunos: histórias em quadrinhos, contos, crônicas, fábulas, dentre outros, a depender do objetivo que o professor pretender obter na forma prática de adquirir o conhecimento da língua.

No tipo expositivo do texto, a ênfase está na temática e não nas ações, o que já difere do tipo narrativo. Segundo Kleiman (2002, p. 17), no texto expositivo:

Os agentes da ação não são tão relevantes do ponto de vista da organização dos componentes ligados entre si por diversas relações lógicas: premissa e conclusão; problema e solução, tese e evidência, causa e efeito, analogia, comparação, definição e exemplo.

Esse tipo textual nos abre a possibilidade de ensinar diversos gêneros, tais como: seminários, palestras, entrevistas, os próprios trabalhos acadêmicos, mostrando a importância relevante e social desses gêneros.

Trabalhamos também, em sala de aula, o tipo descritivo. O tipo descritivo normalmente vem inserido em outro tipo, como o narrativo ou o expositivo. Acerca desse tipo textual, Kleiman (2002, p. 19) escreveu que:

Na descrição pesa mais a carga informacional: o autor tenciona apresentar uma atitude, avaliação, sensação específica a fim de que o leitor a possa recriar. Para que seja bem sucedida, o leitor terá que perceber, sentir e avaliar, visualizar através das palavras do autor.

Podemos trabalhar o tipo descritivo em diversos gêneros textuais, como o diário, relatos (viagens, históricos), biografias e autobiografia, notícia, currículo, cardápio, dentre outros gêneros.

Quanto ao texto argumentativo, que é o que mais importa para mim neste momento, Kleiman (2002, p. 80) escreve que “a reconstrução de uma intenção argumentativa é considerada ainda como pré-requisito para o posicionamento crítico do leitor frente ao texto”. Argumentar é tentar convencer e, para isso, o texto precisa de marcas do autor para ser convincente. Sobre isso, Kleiman (2002, p. 76) afirma:

O senso crítico é definido como uma atitude de descrença, de ceticismo que faz com que exijamos evidências para as opiniões e ideias que são apresentadas, e que podem servir de base para a formação de opiniões e ideias próprias. Essa atitude implica, necessariamente, uma análise de texto prévia a qualquer discussão: pressupõe escutar o outro.

Dessa forma, é necessária uma interação leitor-autor para que um texto seja compreendido da sua forma mais ampla. Com este tipo textual, posso trabalhar diversos gêneros, além do requerimento. Posso trabalhar o editorial jornalístico, carta de opinião, resenha, artigo, ensaio.

Essa disciplina foi esclarecedora para o meu aprendizado, com textos que me acompanharão durante toda a minha trajetória docente.

Tive ainda nesse semestre uma disciplina que achei essencial para a escrita do meu memorial: Gramática, variação e ensino, com a professora Daniele Oliveira. Foi uma disciplina bastante esclarecedora e enriquecedora.

Durante o Ensino Fundamental e Médio, eu aprendi gramática na escola de uma forma estrutural. A professora colocava as regras no quadro e eu tinha que responder alguma prova. Acontece que não eram contextualizadas aquelas regras gramaticais, e eu achava que aprender gramática era apenas decorar as regras. Com a maturidade, fui fazendo relações comigo mesma acerca da necessidade de se aprender gramática para usá-la de forma prática e intencional.

Primeiramente temos que definir gramática, conforme Travaglia (1996, p. 111): “gramática é concebida como manual com regras de bom uso da língua para serem seguidas por aqueles que querem se expressar adequadamente”. Para Possenti (1996, p. 61): “gramática é o conjunto de regras”. Possenti afirma que existe o conjunto de regras que deve ser seguido, que constitui a Gramática Normativa, o conjunto de regras que é seguido e orienta os linguistas, presente na Gramática Descritiva e, por fim, o conjunto de regras que o falante domina e que constitui a Gramática Internalizada.

Durante muitos anos, ensinamos a norma culta da língua e “taxamos” de errado o que não condizia com a norma culta, não levávamos em consideração as variedades linguísticas. Ensinamos como Travaglia (1996, p. 114) afirma “um ensino prescritivo”, enquanto o “ensino descritivo” abordado pelo autor procura aceitar as variedades linguísticas e o “ensino produtivo” ensina novas habilidades linguísticas. Essas formas de ensinar tornaram o ensino da gramática mais prazeroso, já que o aluno usa, de forma prática, o que aprende. Sobre o ensino prescritivo de gramática nas escolas, Travaglia (1996, p. 115) esclarece:

O ensino de gramática em nossas escolas tem sido primordialmente prescritivo, apegando-se a regras de gramática normativa que, como vimos, são montadas de acordo com a tradição literária clássica. Tais regras e exemplos são repetidos anos a fio como ‘corretas’. A maior parte do tempo das aulas é gasto no aprendizado e utilização da metalinguagem que não avança, pois ano após ano se insiste na repetição dos mesmos tópicos gramaticais: classificação de palavras e sua flexão, análise sintática do período simples e composto a que se acrescenta ainda noções de processos de formação de palavras e regras de regência e concordância, bem como as regras de acentuação e pontuação.

Esse ensino prescritivo ainda é muito utilizado nas escolas brasileiras. Os conteúdos são esquematizados, e o texto utilizado é apenas pretexto para exploração das regras gramaticais. Ensinar a gramática é de suma importância, pois de acordo com Antunes (2003, p. 88): “não se pode falar nem escrever sem gramática”. Esta autora (2003, p. 89) afirma que: “a gramática não existe em função de si mesma, mas em função do que as pessoas falam, ouvem, leem e escrevem nas práticas sociais do uso da língua”. As pessoas precisam compreender e serem compreendidas, e Antunes (2003, p. 92) escreve que “a gramática existe em função da compreensão e da produção de textos orais e escritos”. Dessa forma, dominar a gramática de sua língua é importante à sua proficiência na mesma e no seu uso social. Ressaltando-se, claro, que a língua é viva e as normas que a rege precisam se adequar.

Nessa perspectiva, Travaglia (1996) propõe uma forma de ensino de gramática: ensinar gramática baseado em textos e situações de comunicação. A ideia é responder a algumas perguntas sugeridas por Travaglia (1996, p. 123), como: “O que se está fazendo nessa situação de comunicação?” “Qual efeito de sentido que se pretende estabelecer entre produtor e receptor?” “Qual a ação que pretendo realizar nessa interação comunicativa?”. Travaglia (1996, p. 123) sugere

que, após a análise desses questionamentos devemos “buscar recurso mais adequado para este fim: palavras, construções, tipos de texto, que informações devo escolher para organizá-los”.

Trabalhar com os textos produzidos mediante as situações comunicativas dá autonomia ao aluno para lidar com a língua da maneira que ele precisar no momento. Sobre isso, Travaglia (1996, p. 123) afirma:

Trabalhar em sala de aula com textos concebidos e entendidos da forma como definimos aqui é constituir a própria língua em temas das aulas, porque leva os alunos a surpreendê-la em seu funcionamento, assumida pelos falantes em situações de comunicação que apresentam a sua estrutura própria (contexto, usuários, objetivos, lugares sociais da língua, o momento, a sociedade em que acontece).

O falante de uma língua possui a sua gramática internalizada, no entanto esse conhecimento precisa ser enriquecido com as regras gramaticais, e o ensino dessa gramática deve ser através de textos, já que, conforme afirma Antunes (2003, p. 92), “ninguém fala ou escreve a não ser sob a forma de textos”, e não ensinar a partir de estruturas soltas a fim de se identificar sujeito, se é um verbo regular ou um substantivo abstrato.

Como uma das avaliações dessa disciplina, a professora Daniele me presenteou com a apresentação do seminário acerca do texto de Maria Helena de Moura Neves: *O ensino da disciplina gramatical*. A autora inicia seu texto com a pergunta que todo professor de língua portuguesa se faz: “qual o objetivo do ensino da gramática?” Acho que o ensino da gramática é extremamente importante, principalmente para a produção de texto, e concordo plenamente quando Neves (2002, p. 225) afirma que:

A boa constituição de textos passa pela gramática, e não apenas porque as frases que compõem o texto têm uma estrutura gramatical: na produção linguística, com certeza, desemboca todo o domínio que o falante tenha dos processos de mapeamento conceptual e do amarramento textual, altamente dependente de uma gramática organizatória.

O ensino da gramática é necessário, porém o que vimos nessa disciplina é uma forma diferente de ensinar, saindo da forma estrutural e conceitual de classes gramaticais e análise sintática pura e simplesmente. Precisamos partir de algo prático e ter um fim em algo prático, por isso ensinar a língua portuguesa através dos gêneros textuais é a melhor forma, a meu ver.

Ensinar gramática é ensinar a aplicá-la em seu contexto comunicativo; dessa forma, podemos ensinar, por meio de gêneros textuais, as diversas classes gramaticais como conjunções, pronomes, verbos. Neves (2002, p. 226) abordou sobre isso quando diz:

O tratamento funcional da gramática, que trata a língua na situação de produção, no contexto comunicativo. Basta lembrar que saber-se expressar numa língua não é simplesmente dominar o modo de estruturação de frases, mas é saber combinar essas unidades sintáticas em peças comunicativas eficientes, o que envolve a capacidade de adequar os enunciados às situações, aos objetivos da comunicação e às condições de interlocuções. E tudo isso se integra na gramática.

Ensino da gramática através de texto é o ensino da forma prática e do uso. Muitos alunos perguntam para que “decorar” os pronomes de tratamento e suas respectivas autoridades. Ao escrever o requerimento, por exemplo, o aluno notará a importância de um tratamento respeitoso a uma autoridade, conseqüentemente saberá que é necessário saber como se dirigir a mesma.

Essa disciplina foi muito útil e utilizarei outros textos indicados pela professora Daniele Oliveira em outros momentos deste memorial, quando abordar diferença entre norma culta e padrão e o ensino da língua através dos gêneros.

1.5 Aluna do terceiro semestre do Profletras

No terceiro semestre, tive aula com a professora Raquel Nery Bezerra, da Faculdade de Educação. Ela ministrou a disciplina Estratégias do Trabalho Pedagógico com a Leitura e a Escrita, e essa disciplina veio para me ajudar demais com a minha vontade de trabalhar a intervenção através de uma sequência didática. O professor Júlio Neves, no semestre anterior, já tinha trabalhado a sequência didática para o ensino de gêneros textuais, mas essa disciplina somou conhecimentos acerca da sequência didática.

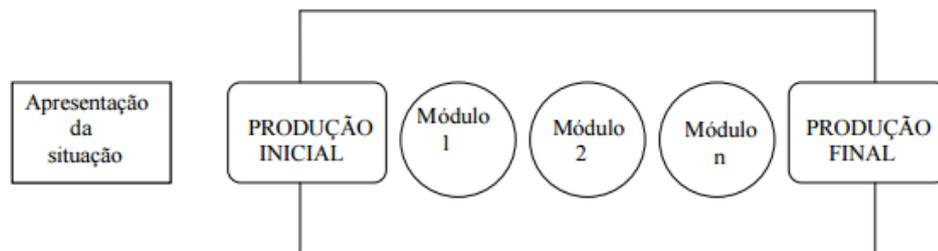
Ensinar produção oral e escrita através de gêneros é trabalhar com uma função social da língua. Ensinar língua através do gênero requerimento é um desafio, pois em uma situação de comunicação não nos portamos da mesma maneira ao redigir um requerimento ou um poema. Para ensinar o gênero requerimento resolvi fazer uso da sequência didática da forma utilizada por Dolz e Schneuwly (2011).

Sequência didática, segundo Dolz e Schneuwly (2011, p. 83), “é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito”. A sequência didática tem a função de organizar o trabalho em prol de um resultado efetivo na apropriação do gênero pelo aluno e, sobre isso, Dolz e Schneuwly (2011, p. 83) afirmam:

Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos. As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a prática de linguagem nova ou dificilmente domináveis.

Uma sequência didática, nos moldes de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 98), tem a estrutura baseada no esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 98.

A apresentação da situação tem como objetivo informar aos alunos sobre o projeto, qual gênero será produzido, para quem os textos serão feitos. É de suma importância que os alunos escrevam para alguém e que o texto tenha uma finalidade. Nessa primeira etapa, é necessário, segundo os autores, apresentar um problema de comunicação bem definido. São necessárias respostas para algumas perguntas: Qual gênero será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?

Outro aspecto na apresentação da situação é elaborar os conteúdos dos textos que serão produzidos. É imprescindível, seguindo o modelo de Dolz e Schneuwly (2011), que os alunos percebam a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. Sobre a fase inicial, Dolz e Schneuwly (2011, p. 85) expõem:

A fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado. Na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagens significativas e pertinentes.

Passa-se para a primeira produção. No momento da produção inicial, os alunos tentarão fazer um primeiro texto escrito. Essa atividade tem como objetivo sondar e revelar para os alunos e o professor o que os alunos pensam a respeito do gênero. Para os autores, essa situação, como muitos esperariam, não coloca os alunos em uma situação de insucesso, se, na fase de apresentação, a situação de comunicação é bem definida. Sobre isso, Dolz e Schneuwly (2011, p. 86) argumentam:

Cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada. Esse sucesso parcial é, de fato, uma condição *sine qua non* para o ensino, pois permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades. É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer; para nós, essa é a essência da avaliação formativa.

A produção inicial possibilita à sequência didática delinear melhor as situações comunicativas e também se manifesta como lugar de aprendizagem necessária das dimensões problemáticas. Para os autores desse modelo ora adotado, essa primeira produção não deverá ter nota e sobre isso se manifestam:

As primeiras produções constituem momentos privilegiados de observação que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma. Em outros termos, de pôr em prática um processo de avaliação formativa. (...) O professor obtém, assim, informações preciosas para diferenciar e até individualizar se necessário seu ensino.

Na produção inicial, o aluno vai responder à atividade e serão expostos os problemas comunicativos e as dificuldades apresentadas relativas ao objeto de aprendizagem, possibilitando a introdução da primeira linguagem comum entre os alunos e o professor, ampliar e determinar os problemas a serem solucionados que farão parte dos módulos da sequência.

Nos módulos da sequência didática, serão trabalhados os problemas que apareceram na primeira produção, e o professor deve conduzir os trabalhos de uma

forma que os alunos os superem. Os alunos deparam-se com os problemas de gênero e devem, ao final, ser capazes de resolvê-los. O aluno deve saber para quem é o texto, ou seja, como explicam Dolz e Schneuwly (2011, p. 88), o aluno deve fazer uma imagem, a mais exata possível, do destinatário do texto (pais, colegas, a turma ou outro), da finalidade (convencer, divertir, informar) e de sua posição como autor e do gênero visado.

O aluno precisa conhecer as técnicas para escrever seu texto e estruturá-lo de acordo com a finalidade que deseja atingir. Deve escolher os meios de linguagem mais eficientes para escrever seu texto, utilizar-se de vocabulário apropriado, variar os tempos verbais, usar elementos coerentes e coesivos. O aluno também falará sobre o gênero, por isso deve adquirir linguagem técnica que será comum à classe e ao professor. O conhecimento sobre o gênero é adquirido progressivamente.

No término da sequência, o aluno fará a produção final, que possibilita pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Nessa fase, é possível avaliar os trabalhos produzidos. Sobre isso, Dolz e Schneuwly (2011, p. 90) escreveram:

Essa produção final permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa. Uma avaliação somativa assentada em critérios elaborados ao longo da sequência. Em vez de considerar a avaliação como um problema técnico de cotação, é preferível aceitar e assumir o caráter aproximativo inerente a qualquer aplicação de escalas ou de grades (seja qual for o grau de complexidade). A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas. Assim, ela orienta os professores, para uma atitude responsável, humanista e profissional. Frisemos, ainda, que esse tipo de avaliação será realizado, em geral, exclusivamente sobre a produção final.

Assim, a sequência didática é um mecanismo utilizado para que os alunos se apropriem do gênero, de forma a falar sobre esse gênero, escrever com propriedade e fazer uso prático do mesmo, já que a finalidade da escola é sempre dar uma praticidade a todos os conteúdos abordados, e a língua é para ser bem usada, no dia a dia, e assim estabelecer comunicação de forma satisfatória.

A outra disciplina estudada neste semestre foi Literatura Infanto-juvenil ministrada pela professora Mônica Menezes. A disciplina foi muito boa de cursar, tivemos acesso a vários textos infantis polêmicos que renderam muitas discussões. Era um momento acalentador, a professora foi muito doce e gentil conosco e sempre estava apta a nos ouvir. Lemos o texto *A literatura e a vida* de Gilles Deleuze e foi muito interessante para mim, pois ele aborda a escrita, o escrever e é sobre a

escrita dos meus alunos que quero me debruçar. Gostei muito quando Deleuze (1997, p. 11) afirma que: “a escrita é inseparável do devir”. Ao escrever há a transformação, o vir a ser. Escrever nos traz sensações, pode ser um desabafo, uma cessão, uma solicitação, enfim, quando escrevemos temos em mente um objetivo mesmo que seja a distração.

Lemos muitas histórias infantis, como o Pequeno Polegar, e discutimos a relação da história com o contexto socioeconômico e cultural da época. Fiquei muito surpresa ao saber que realmente não era raro pais que abandonavam filhos devido à fome e miséria.

Um outro viés abordado nessa disciplina foi o lado feminino. Muitas ideias feministas foram debatidas durante as aulas, ao lermos o livro *Para educar crianças feministas* de Chimamanda Adichie. Concordei quando ela afirma que escolhas feministas são quaisquer escolhas que não são moldadas pela desigualdade de gênero.

Para o trabalho final nesta disciplina, fizemos um projeto de letramento em dupla. Fiz com a colega Patrícia Leão e escolhemos abordar a literatura negra, corroborando com o que foi explicado nas aulas do professor Márcio Muniz no semestre anterior e o que foi explanado nessa disciplina no texto *A ideologia do branqueamento* de Ana Célia Silva. Resolvemos fazer o projeto com textos escritos por negros ou nos quais os negros possuam protagonismos, já que, muitas vezes, os negros são tratados na literatura como inferiores, serviçais, com tipos estereotipados, conforme lemos em *Histórias de Tia Anastácia* de Monteiro Lobato em que ela tem um papel secundário na história.

Este semestre, assim como os dois anteriores, foi de muita discussão e aprendizado. Os professores nos conduziram a reflexões sobre a nossa prática pedagógica e a muitas mudanças para o nosso contexto escolar. Contexto escolar que abordarei agora, nesta próxima seção. Escreverei um pouco sobre a escola que ensino, a sua estrutura e o contexto social dos alunos que participarão da pesquisa.

2 DESCRIÇÃO DA ESCOLA, CONTEXTO E ALUNOS

Sou professora de 20h da Escola Estadual Maria Romana Calmon (Figura 2), que está situada na rua Almirante Alves Câmara, nº 114, bairro Engenho Velho de Brotas. Foi inaugurada em 12 de março de 1960 e funcionava primeiramente com o ensino de 1ª a 4ª séries, atendendo inicialmente a 304 alunos em dois turnos. Em 1982, implantou-se a extensão da série, com a extinção gradual da 1ª a 4ª série.

Figura 2 – Fachada da Escola Estadual Maria Romana Calmon



Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

Atualmente a escola, que é de médio porte, funciona com o Ensino Fundamental de 6º a 9º ano nos três turnos, com o total de 680 alunos matriculados. Funcionam na escola vários projetos, como o “Mais Educação” que contempla os alunos do matutino e vespertino com aulas de reforço de LP, matemática, tem aulas de esportes, dança e teatro, estas últimas acontecem no Teatro Bela Vista, antiga Casa de Castro Alves. A escola tem uma quadra descoberta para as aulas de Educação Física e recreação.

Figura 3 – Quadra de esportes e dependências da escola



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A diretora da escola era a professora Rosana Magarão, ex-aluna da escola, porém no mês de outubro de 2018 saiu a sua aposentadoria, assumindo como diretora uma outra ex-aluna do colégio, a professora de matemática e vice-diretora do matutino Maria das Graças dos Santos. A escola tem como vice-diretora do vespertino, turno em que dou aulas, a professora Eliana Silva e como coordenadora pedagógica, a pedagoga Isabel Varjão. A coordenação muito nos ajuda nos projetos e desafios anuais que assumimos, como, por exemplo, o Transformaê, evento anual que envolve toda comunidade escolar e que, no ano de 2018, foi muito produtivo e gratificante. No último ano, tivemos no Transformaê diversas oficinas: de culinária, de penteados afros, maquiagem, manicure, pintura em azulejos, bem como dança, música, apresentação de samba de roda, peças de teatro e muitas outras atividades que envolveram toda a comunidade escolar.

Eu ensino na escola Estadual Maria Romana Calmon desde 2013. No primeiro ano, dava aulas no EJA (Educação para Jovens e Adultos), mas, nos anos posteriores, o EJA acabou no turno vespertino e dou aulas agora nos 6º e 9º anos. São duas realidades distintas: os alunos do 6º ano chegando à escola, iniciando o Ensino Fundamental II e, na maioria das vezes, mais imaturos; e alunos do 9º ano finalizando o Ensino Fundamental II e indo em busca de um Ensino Médio.

A escola tem oito salas de aula (Figura 4) com TVs, mas que não funcionam, e possui uma biblioteca que funciona como sala multimídia. Quando os alunos estão lá, não vejo muito interesse em pegar algum livro para ler, mesmo que eu informe que eles podem pegar o livro emprestado para leitura em casa. No segundo trimestre, sempre faço uma unidade temática em literatura e escolhemos um livro na

biblioteca, e uma das avaliações é sobre esse livro. Infelizmente a leitura só acontece mediante atividades para nota, a leitura apenas pelo prazer de ler muitos alunos não fazem, mas insisto em pontuar em uma avaliação. Fico triste em escrever que a maioria deles não faz a atividade pontuada por não ter lido o livro, mas os poucos que consigo atingir me dão o retorno se gostaram ou não da leitura e eu fico satisfeita. É uma pena não termos o mesmo título para todos os alunos da sala, assim, ficamos revezando alguns títulos, o que acaba dificultando o trabalho. Como ensino também na escola particular, às vezes, peço aos meus alunos alguns livros em doação e trabalho com os meus alunos da rede pública. Neste ano de 2018, trabalhamos com alguns livros, dentre eles *A cor da ternura* de Geni Guimarães, que mostra o relato de uma jovem pobre e negra que consegue realizar o seu sonho de ser professora. Efetuei esse trabalho com o sexto ano, o que não é o meu foco no momento.

Figura 4 – Sala de aula



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Trabalhar com o nono ano é ter consciência de que está se fechando um ciclo. É o final do Ensino Fundamental II, os meninos passaram quatro anos entrando em contato com vários conteúdos, fazendo várias leituras e deveriam utilizá-las de forma fluida e social, mas o que eu noto nos meus alunos é a extrema má vontade em escrever, principalmente ideias e argumentos deles. Eles não se importam em copiar durante todo o período da aula (muitos reclamam se eu não colocar nenhum conteúdo ou exercício para copiar), mas escrever textos autorais é muito difícil e os alunos criam muita resistência.

Pensando em quebrar essa resistência dos meus alunos, pensei em ensinar um gênero que eles possam vislumbrar uma utilidade prática no seu cotidiano e, para tanto, elaborei uma sequência didática com algumas atividades a fim de estimular e praticar a escrita dos alunos, não a escrita que ficará apenas no caderno esquecida, mas será utilizada de forma prática em suas vidas. Essa prática está de acordo com as ideias de Rojo (2009, p. 89) que afirma que “trata-se agora de dar conta das demandas da vida, da cidadania, do trabalho numa sociedade globalizada e de alta circulação de comunicação e informação, sem perda da ética plural e democrática”.

Minha sala de nono ano possui dezenove alunos matriculados, porém só frequentam quatorze. No mês de novembro, chegou uma aluna da turma da manhã e ela participou de algumas das atividades da sequência didática e uma outra aluna abandonou, pois foi atropelada por uma moto. Através de uma roda de conversa, tive acesso a algumas informações sobre meus alunos.

A roda de conversa é um ambiente propício, principalmente com os adolescentes, para utilizar como instrumento de pesquisa, visto que, num diálogo, muitos alunos se sentem à vontade e se expressam, pois não visualizam que ali estão sendo avaliados de alguma forma. É uma troca, em que, ao mesmo tempo em que o pesquisador recolhe dados, ele participa ativamente da pesquisa, compartilhando suas experiências. Conforme afirmam Moura e Lima (2014, p. 99):

A roda de conversa é, no âmbito da pesquisa narrativa, uma forma de produzir dados em que o pesquisador se insere como sujeito da pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, produz dados para a discussão.

Numa roda de conversa, a escuta do outro é valorizada, o que é muito importante, pois muitos desses jovens não são ouvidos. Um dos objetivos da roda de conversa é, segundo Moura e Lima (2014, p. 101), “socializar saberes”. Para as autoras (2014, p. 101), “a conversa saiu dos alpendres e chegou à escola como uma estratégia de ensino e, como caminho natural, alcançou as pesquisas educacionais”.

Na roda de conversa, os resultados são narrados, já que conforme afirmam Moura e Lima (2014, p. 100):

O sujeito é um narrador em potencial. O fato é que ele não narra sozinho, reproduz vozes, discursos e memórias de outras pessoas, que se associam

à sua no processo de rememoração e de socialização, e o discurso narrativo, no caso da roda de conversa, é uma construção coletiva.

Dessa forma, em uma aula de cinquenta minutos fizemos a nossa roda de conversa. Os treze alunos que frequentam o nono ano estavam presentes. Um dos alunos perguntou se poderia colocar uma música no celular, respondi que sim, mas não uma muito barulhenta que nos impedisse de ouvir um ao outro. Os alunos possuem idades diferentes, o mais novo tem 14 anos e o mais velho 19. Alguns estão em desnível idade/série, pois foram reprovados algumas vezes. Desses 13 alunos, 6 são meninos e 7 meninas.

Algumas perguntas foram feitas, como nome completo, onde moravam e o que os pais faziam para sobreviver. Na minha sala de aula, tem um aluno que trabalha num lava a jato pela manhã e, muitas vezes, se atrasa para o primeiro horário, mas os demais não trabalham, apenas estudam. Tenho um aluno filho de um pequeno comerciante do bairro, tem filho de motorista de táxi, e os pais de três alunos vivem do que eles chamam “bico”, que é o trabalho informal. Tenho dois alunos órfãos de pai e tenho dois que não são criados pelos pais, são criados pelos tios e avós.

São pessoas consideradas de “classe média baixa” e sobrevivem do trabalho. Todos os meus alunos possuem aparelho celular e estão inseridos nas principais redes sociais existentes hoje em dia. Apenas uma aluna não tem permissão de levar o aparelho para a escola, todavia os demais fazem o uso, muitas vezes, de forma inapropriada, em sala de aula mesmo sem minha autorização. São adolescentes que têm acesso ao lazer, porém, na maioria das vezes, fornecidos pela escola (idas ao Teatro do Solar Boa Vista, festas juninas, carnavalescas, projetos pedagógicos, Transformaê) ou eventos que acontecem no próprio bairro, os chamados “paredões”.

Alguns viajam nos feriados, muitos para Ilha de Itaparica ou cidades do interior. Perguntei se gostavam de escrever e foram unânimes em dizer que não gostavam. Questionei onde mais eles escreviam e afirmaram que era na escola, na maioria das vezes, copiando o quadro. Lembrei que eles escrevem nas redes sociais, mas muitos ficaram surpresos, pois, na concepção de alguns, escrever é apenas quando utiliza a norma culta da língua. Perguntei se alguém escrevia em casa e todos responderam que escreviam quando faziam os deveres de casa ou pesquisas orientadas pelos professores. Perguntei se os pais gostavam de escrever

e eles negaram. Perguntei também se os pais não escreviam, disseram que apenas nas redes sociais, um bilhete ou lista de compras.

Dou aula no nono ano nas quartas e quintas-feiras, são aulas geminadas: nas quartas (primeiro e segundo horários) e nas quintas (quarto e quinto horários). Os alunos são moradores do bairro Engenho Velho de Brotas que, como o próprio nome já diz, na época do Brasil colônia foi um dos engenhos de cana-de-açúcar. Nos anos de 1983 a 1985, estive situada neste bairro a Prefeitura Municipal de Salvador no Parque Solar Boa Vista (que pertenceu à família do escritor Castro Alves). O Solar Boa Vista foi também sede do Hospital psiquiátrico Juliano Moreira e, hoje, abriga o Teatro Boa Vista, local onde costumo levar meus alunos para assistirem a peças promocionais. O Engenho Velho de Brotas contou com moradores ilustres como: Castro Alves, Pierre Verger, Mestre Bimba, Moa do Katendê e o cantor Marcio Vitor da banda de pagode baiano Psirico.

Trabalhei, então, o gênero requerimento com minha turma do nono ano, composta por esses alunos, moradores do bairro Engenho Velho de Brotas, local onde fica situada a escola Maria Romana Calmon. Apliquei a proposta de intervenção que consistiu numa sequência didática dividida em módulos que explicitarei na próxima seção.

3 APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO, METODOLOGIA E REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 Problema

A minha proposta de intervenção elaborada versa no estudo da língua através dos gêneros textuais. Sempre senti falta, nos meus alunos, de iniciativas em prol de buscas de melhorias e lutas pelos direitos na sua forma escrita. Oralmente, eles reivindicam, mas quando pedimos que escrevam suas inquietações, muitos preferem desistir do seu pleito. Pensando nisso, resolvi trabalhar o texto argumentativo através do gênero requerimento.

O requerimento é um texto também chamado de petição, cuja função principal é pedir, solicitar, requerer algo. O requerimento segue uma estrutura específica por se tratar de uma redação técnica; dessa forma, é necessário ensinar aos alunos a estrutura desse gênero, além de trabalhar as estruturas argumentativas.

Em todo texto, temos que selecionar palavras que se adequem a nossa intenção.

Dessa forma, desenvolvi minha sequência didática a fim de aplicar a minha intervenção, no desenvolvimento de estratégias argumentativas, utilizando a língua, no ensino do gênero textual requerimento. A escolha da minha proposta de intervenção no gênero requerimento surgiu porque o requerimento, apesar de muito importante para a vida de todo cidadão, é um gênero pouco trabalhado em sala de aula.

Os alunos precisam dominar a escrita e não apenas a oralidade, e é essa imersão na cultura escrita defendida por Magda Soares que pretendia trabalhar com meus alunos, bem como fazer da escrita um uso tecnológico e participativo como preceitua os PCN (BRASIL, 1998). A proposta era trabalhar com o requerimento e que eles se aprofundassem neste gênero, apropriando-se do mesmo o máximo possível.

Um dado trazido por Magda Soares (2004) que realmente pode ser de grande valor para a melhoria da qualidade da educação básica seria investir na melhoria da alfabetização, já que uma alfabetização inadequada não permite que o aluno avance em seu aprendizado, principalmente na língua escrita. Achei essa informação bastante salutar, já que minha proposta de trabalho com os alunos consiste

basicamente na utilização da língua escrita e o que venho notando é que alguns alunos não desenvolveram algumas habilidades na utilização da língua escrita, sobretudo na norma culta da língua, para fazer uso social desta norma. Muitos apenas copiam o que está escrito no quadro, porém poucos sabem fazer uso prático do que escreveram. Sobre isso, Soares (2004, p. 9) afirmou:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo - evidentemente não o único, mas talvez um dos mais relevantes - do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino de língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado, espraia-se ao longo de todo ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. A hipótese aqui levantada é que a perda da especificidade do processo de alfabetização, nas últimas duas décadas, é um, entre muitos variados fatores, que pode explicar esta atual “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização.

Ensinar a norma culta da língua é necessário e útil. Desta forma, a consideração da norma culta da língua de forma social através da escrita de requerimentos me fez concordar ainda mais com Magda Soares, quando ela afirma que não se pode dissociar alfabetização de letramento. Soares (2004, p. 14) diz que:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada de crianças (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita - *a alfabetização* - e pelo desenvolvimento das habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita - *o letramento* -. Não são processos independentes, mas interdependentes e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve *no contexto* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver *do contexto da* e *por meio* da aprendizagem das relações fonema- grafema, isto é, em dependência com a alfabetização.

Desse jeito, o ensino da língua através dos gêneros vem se mostrando extremamente eficaz para que o aluno tenha a consciência do uso prático dos gêneros e isso que abordarei agora com meus objetivos.

3.2 Objetivos

Meu objetivo geral é a consciência do uso social do gênero requerimento na vida de cada cidadão e a necessidade de dominar esse gênero para pô-lo em prática sempre que necessário, visto que, em geral, na prática escolar, prioriza-se a escrita e a tem como elemento fundamental para a produção de textos descontextualizados com a sua praticidade na sociedade. Kleiman (2005, p. 21) afirma que o letramento “abrange o processo de desenvolvimento e o uso dos sistemas de escrita na sociedade” e conceitua letramento como “um conjunto de práticas de uso da escrita que vinha modificando profundamente a sociedade, mais amplo do que as práticas escolares de uso da escrita, incluindo-as”. Ou seja, o letramento é muito mais que o uso da língua apenas nas práticas escolares, mas o uso da escrita em diferentes necessidades cotidianas. O ensino do requerimento possibilitará aos alunos esse letramento em sua vida cotidiana em diferentes estágios da vida, não somente para o seu uso na escola, mas fora das suas paredes.

O processo de letramento não está atrelado à alfabetização apenas, ele perpassa toda a vida acadêmica do aluno e dura por toda sua vida, conforme afirma Kleiman (2007, p. 2):

Assim, enquanto professores alfabetizadores se preocupam com as melhores formas de tornar os seus alunos letrados, os professores de língua materna se preocupam com as melhores formas de introduzirem os gêneros, criando-se aí uma falsa dicotomia, pois o aluno da quarta, sexta ou oitava série do ensino fundamental, assim como o aluno de ensino médio está também, ao longo de seu processo de escolarização, em processo de letramento. Aliás, nesse processo, estão todos os que utilizam a língua escrita em seu cotidiano.

Um outro aspecto importante é que meus alunos passaram uma boa parte da sua prática escolar escrevendo textos narrativos em diferentes gêneros (fábulas, contos, crônicas) e possuem muita dificuldade em escrever texto do tipo argumentativo. É uma realidade nada confortável para eles, confirmando o que Kleiman (2005, p. 31) afirma: “muda a situação, muda a capacidade de ação”.

3.3 Justificativa

Trabalhar requerimento também advém da minha vivência na segunda graduação. Ao fazer o curso de Direito, dei conta de que no período escolar pouco se aborda gêneros mais técnicos, e esses são igualmente importantes para a vida prática em sociedade. O requerimento tem uma linguagem própria, mais técnica e mais rebuscada. Os alunos devem usar a norma culta da língua, bem como utilizar os operadores argumentativos de forma a convencerem o seu interlocutor, corroborando o que Bakhtin (2017, p. 300) defende: “dependendo do interlocutor, o conteúdo também poderá ser tratado de forma diferenciada, porém preservando a estrutura prevista nos manuais de redação”.

Resolvi então ensinar requerimento aos meus alunos porque devemos sempre acrescentar novos gêneros na prática escolar e o requerimento não é muito utilizado. Devemos incluir novas práticas sociais e não apenas os que estão nos livros didáticos. Escolhi o requerimento por não ser um gênero muito trabalhado nas escolas, apesar de muito importante; dessa forma, necessita ser explorado.

Ensinar a gramática através do gênero requerimento possibilitará aos alunos entenderem o porquê de um pronome de tratamento e não apenas “decorar” qual é o pronome de tratamento conveniente a cada autoridade. Entenderão que precisarão de uma concordância correta para serem compreendidos pelo interlocutor, deixando mais prático o ensino da gramática e não algo tão distante, pois tudo depende de quem é o sujeito, de quem escreve e para quem é escrito o texto.

3.4 Metodologia

Eu, como pesquisadora, aproximo-me de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com os meus alunos um contato direto e prolongado. É por esse motivo que realizei uma pesquisa qualitativa e quantitativa de cunho etnográfico, com características da pesquisa-ação. Nós, professores da rede estadual, já conhecemos a realidade da nossa escola, mas precisamos, através de nossas intervenções, tentar modificar as coisas que não estão funcionando a contento. Conhecendo a realidade dos meus alunos e, no intuito de tentar modificá-la com a melhoria do seu poder argumentativo, sua capacidade de contestar o que acha errado e injusto, bem

como reivindicar seus direitos através do uso do gênero textual aplicável, é que afirmo a importância do estudo do requerimento na vida cotidiana do aluno, portanto a minha pesquisa é de cunho etnográfico.

Corroboro com que acredita André (2016, p. 41) sobre a pesquisa etnográfica:

Esse tipo de pesquisa permite, pois, que se chegue bem perto da escola para tentar entender como operam no seu dia a dia os mecanismos de dominação e de resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e sentir a realidade e o mundo. [...] Conhecer a escola mais de perto significa colocar uma lente de aumento na dinâmica das relações e interações que constituem o seu dia a dia, apreendendo as forças que a impulsionam o que a retêm, identificando as estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar e compreendendo o papel e atuação de cada sujeito nesse complexo interacional onde ações, relações, conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados.

A pesquisa etnográfica foca na melhoria do aprendizado, conforme afirma André (2016, p. 41): “a pesquisa do tipo etnográfico que se caracteriza fundamentalmente com o contato do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar”. Nessa perspectiva, na pesquisa etnográfica, é possível conhecer a rotina diária da escola, o funcionamento dessa escola, envolvendo um trabalho de campo.

A minha pesquisa também teve características da pesquisa-ação, pois se baseia em uma intervenção voltada para uma situação concreta, baseada em uma ação com intuito da resolução de um problema. Corroborando com o conceito de Thiollent (1998, p. 14) de que a pesquisa-ação:

É um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de forma cooperativo ou participativo.

Na minha intervenção, busco realmente encontrar soluções para trabalhar a produção escrita com meus alunos e necessito, de forma essencial, para que essa pesquisa aconteça que meu aluno coopere e participe, e é isso que a pesquisa-ação busca, conforme escreveu Thiollent (1998, p. 8):

Com o desenvolvimento de suas exigências metodológicas, as propostas de pesquisa alternativa (participante e ação) poderão vir a desempenhar um

importante papel nos estudos e na aprendizagem dos pesquisadores e de todas as pessoas ou grupos implicados em situações problemáticas. Um dos principais objetivos dessas propostas consiste em dar aos pesquisadores e grupo de participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, em particular sob forma de diretrizes de ação transformadora. Trata-se de facilitar a busca de soluções aos problemas reais para quais os procedimentos convencionais têm pouco contribuído. Devido à urgência de tais problemas (educação, informações, práticas, políticas, etc.), os procedimentos a serem escolhidos devem obedecer a prioridades estabelecidas a partir de um diagnóstico da situação no qual os participantes tenham voz e vez.

A pesquisa foi qualitativa já que a pesquisa se baseou em observação dos participantes, a pesquisa foi aberta e flexível, já que segundo André (2016, p. 59):

Para desenvolver um estudo de caso “qualitativo”, o pesquisador precisa antes de tudo ter uma enorme tolerância à ambiguidade, isto é, saber conviver com as dúvidas e incertezas que são inerentes a essa abordagem de pesquisa. Ele tem que aceitar um esquema de trabalho aberto e flexível, em que as decisões são tomadas na medida e no momento em que se fazem necessárias. Não existem normas prontas sobre como proceder em cada situação específica, e os critérios para seguir essa ou aquela direção são geralmente pouco óbvios.

Segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 31), a pesquisa qualitativa é a que se preocupa com “o aprofundamento de compreensão de um grupo social”. Considero o caráter qualitativo da minha pesquisa, pois conforme afirmam Gerhardt e Silveira (2009, p. 32):

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno, hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural.

A minha investigação foi baseada basicamente por intermédio da observação direta dos meus alunos em situações de ensino-aprendizagem, bem como por meio de análise do material produzido por mim através da sequência didática e por meus alunos nas respostas às atividades e produções de requerimentos. Com a análise do material produzido, pude organizar através de números os dados coletados, quantificando-os; portanto, minha pesquisa também foi de caráter quantitativo, conforme pude apreender com Gatti (2004, p. 14) “a quantificação auxilia o pesquisador a extrair de seus dados subsídios para responder às perguntas que o mesmo estabeleceu como objetivo de seu trabalho”. E corroborando Gerhardt e

Silveira (2009, p. 34), “a pesquisa quantitativa enfatiza o sujeito como meio de compreender e interpretar as experiências”.

Apenas estando em sala de aula, o professor pode verificar a real necessidade de se trabalhar um determinado gênero. Ao sentir a necessidade de meu aluno reivindicar algum direito ou necessidade, decidi trabalhar o requerimento. Pretendo que meus alunos dominem o melhor possível este gênero, pois, conforme afirmou Bakhtin (2017, p. 285), “quanto mais dominamos os gêneros tanto mais livremente o empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nele a nossa individualidade”.

As pesquisas qualitativa e quantitativa têm características próprias, porém uma completa a outra em prol de um desenvolvimento mais completo da metodologia utilizada pelo pesquisador.

3.5 Referencial teórico

Primeiramente, ao decidir ensinar o gênero requerimento, faz-se necessário retomar a discussão já abordada neste memorial, no capítulo 1, entre a diferença entre gênero textual e tipo textual. Segundo Marcuschi (2008, p. 154), tipo textual designa:

uma espécie de construção teórica (em geral uma sequência subjacente aos textos) definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar. Quando predomina um modo num dado concreto, dizemos que esse é um texto argumentativo ou narrativo ou expositivo, ou descritivo ou injuntivo.

Então, faz-se necessário expor ao meu aluno que trabalharemos com o texto argumentativo e que precisaremos melhorar a sua capacidade de convencer através de argumentos.

Da mesma forma em um texto do tipo argumentativo, os alunos precisam escolher quais termos utilizar a fim de convencer o leitor da necessidade do seu pleito. A situação comunicativa determina a linguagem que podemos usar, e, por ser um texto formal, os alunos devem usar a norma culta da língua.

Acerca das estratégias argumentativas, trabalhei com os meus alunos sobre como tentar convencer através de argumentos. Para argumentar é necessário organizar suas ideias. Conforme conceituam Koch e Elias (2017, p. 24),

Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Considerarei ainda as estratégias argumentativas propostas por Koch e Elias (2017) com a finalidade e o objetivo da escrita: Qual o objetivo ao escrever um requerimento? Para quem escrever o requerimento? As autoras enumeram algumas estratégias argumentativas; primeiro elas afirmam que é necessário planejar:

Para essa fase inicial, faz parte do planejamento ter clareza do objetivo da escrita, dos sujeitos envolvidos e dos conhecimentos do jogo. Nesse sentido, uma boa estratégia é ter repostas para as seguintes perguntas: 1. Eu vou escrever sobre o quê? Qual o tema ou assunto? 2. O que eu pretendo? Qual o objetivo da minha escrita? 3. A quem dirijo a escrita? Quem é meu leitor? 4. Em que situação nos encontramos meu leitor e eu? Qual é a situação que envolve a mim (escritor) e a meu leitor? 5. O que eu sei sobre o que meu leitor já sabe, e, por isso, não precisa explicitar? 6. O que eu sei que o meu leitor não sabe e, por isso, preciso explicitar? 7. Que gênero textual produzir pensando na situação comunicativa? (KOCH; ELIAS, 2017, p. 160)

Para escrever um requerimento, é necessário saber para quem é o texto, muitas vezes, escreve-se para uma autoridade. Dessa forma, é necessário utilizar o aprendizado dos pronomes de tratamento, bem como os operadores argumentativos, como as conjunções, preposições, advérbios, dentre outros. A pontuação também deve ser enfatizada a fim de tornar coerente o texto.

O aluno deve escolher e defender um ponto de vista, apresentar fatos, estabelecer comparações, exemplificar com a finalidade de mostrar a relevância do assunto discutido, levantar problemas, indicar argumentos favoráveis e desfavoráveis. Para finalizar a argumentação, tentar desenvolver uma solução para o referido problema.

Dentro do tipo argumentativo, escolhi o gênero requerimento. Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer o que é gênero textual. Para Marcuschi (2008, p. 155), o gênero textual refere:

[...] os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas.

O requerimento, segundo Lima (2014, p. 6), é um “documento oficial, muito utilizado para os diversos tipos de solicitações direcionadas a uma autoridade ou a um órgão público”. Os requerimentos são utilizados com diferentes objetivos. De acordo com Lima (2014, p. 5), um requerimento corresponde a:

Um pedido, por escrito, produzido nas fórmulas da lei, segundo o qual é feita uma solicitação de uma autoridade do serviço público, porém poderá ser endereçado a um estabelecimento de ensino particular, caso o mesmo disponha de um representante de governo ou inspetor.

O requerimento possui uma forma padronizada de escrita, a razão do pedido pode variar, porém os alunos precisam seguir a estrutura pré-determinada do gênero. É um discurso objetivo e impessoal, conforme afirma Bakhtin (2017, p. 300):

Uma visão de mundo, uma corrente, um ponto de vista, uma opinião sempre têm uma expressão verbalizada. Tudo isso é discurso do outro (em forma pessoal ou impessoal), e este não pode deixar de refletir-se no enunciado. O enunciado está voltado não só para seu objeto mas também para os discursos do outro sobre ele.

O discurso do requerimento visa, de certa forma, convencer o interlocutor de um ponto de vista do autor, de forma que o induza a ter o objetivo do seu requerimento acatado. O aluno precisa escrever o requerimento tendo em vista o seu destinatário. Sobre isso Bakhtin (2017, p. 301) afirma:

A quem se destina o enunciado, como falante (ou se escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado - disto dependem tanto a concepção quanto, particularmente, o estilo do enunciado. Cada gênero do discurso em cada campo da comunicação discursiva tem a sua concepção típica de destinatário que o determina como gênero.

O destinatário de um requerimento geralmente é uma autoridade e, para se referir a essa autoridade, o aluno precisa utilizar recursos linguísticos próprios, precisa escolher palavras que estejam de acordo com o discurso produzido a uma

autoridade institucional. O destinatário de um requerimento coincide pessoalmente com aquele que vai responder ao enunciado, já que se o requerimento for escrito ao diretor da escola será respondido pelo mesmo, conforme afirma Bakhtin (2017, p. 301):

O destinatário do enunciado pode, por assim dizer, coincidir pessoalmente com aquele (ou aqueles) a quem responde o enunciado. No diálogo cotidiano ou na correspondência, essa coincidência pessoal é comum: aquele a quem eu respondo é o meu destinatário, de quem, por sua vez, aguardo resposta (ou, em todo caso uma ativa compreensão responsiva).

Ao escrever um requerimento, o aluno tem que ter em vista a percepção do seu discurso pelo destinatário, até que ponto ele conhece a situação e só assim poderá resolvê-la. Sobre isso, se manifestou Bakhtin (2017, p. 302):

Ao falar, sempre levo em conta o fundo aperceptível da percepção do meu discurso pelo destinatário: até que ponto ele está a par da situação, dispõe de conhecimentos especiais de um dado campo cultural de comunicação; levo em conta as suas concepções e suas convicções, os seus preconceitos (do meu ponto de vista), as suas simpatias e antipatias - tudo isso irá determinar a ativa compreensão responsiva do meu enunciado por ele.

Ao analisar todos esses aspectos do seu destinatário, o aluno, ao escrever o requerimento, escolherá as palavras, os operadores argumentativos, que segundo Koch e Elias (2018, p. 64) são “elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinadas conclusões que vêm comprovar a argumentatividade da nossa língua”, a fim de construir o seu discurso levando em consideração quem é o destinatário do seu objeto de solicitar.

O requerimento tem uma estrutura própria, ele necessita de um vocativo (que é o destinatário, no qual ele se baseará em todo o seu discurso, a depender desse vocativo, o aluno escolherá a forma de tratamento que utilizará, isso geralmente se dá com a escolha de um pronome de tratamento), local de onde o requerimento será escrito, data, o próprio texto que será composto de argumentos e solicitações. Este gênero também requer o nome do requerente, e outros dados pessoais (conforme para quem está escrito o requerimento), por exemplo, se a solicitação for feita à diretora da escola, o aluno deverá colocar o seu nome, a série, a turma.

Neste gênero, é necessário finalizar com o que Lima (2014, p. 7) chama de fecho: “o fecho é localizado logo abaixo do texto, mais precisamente dois espaços duplos, onde se escreve, em iniciais maiúsculas, expressões como: Nestes Termos

Pede Deferimento, Aguarda Deferimento, Espera Deferimento etc.”. Logo após o que Lima chama de fecho, o aluno deve assinar.

Cumprindo essas formalidades, o aluno precisará, no corpo do seu texto, fazer uso de algumas estratégias argumentativas que já foram explicitadas aqui, como explicação, Koch e Elias (2017), que facilitarão exemplificação, dentre outras defendidas pelo convencimento do destinatário do requerimento, mas, para isso, o aluno escolherá palavras, operadores argumentativos que facilitem suas teorias argumentativas.

Necessito discutir com os meus alunos qual a situação comunicativa em que o requerimento precisa ser utilizado. Após situarmos a situação comunicativa ao qual o requerimento precisa ser utilizado, os alunos escolherão as palavras, argumentos, sinais de pontuação a fim de tornar o seu texto útil à satisfação dessa situação comunicativa. Ficou claro para mim, na leitura do texto *Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa*, que, para Travaglia (1996, p. 16), “devemos ensinar a gramática numa perspectiva de interação comunicativa”.

Então, minha intervenção consistiu numa sequência didática baseada nos conceitos trazidos por Dolz e Schneuwly (2011), abordados no capítulo 1 deste memorial, trabalhando o gênero requerimento. Primeiramente, apresentei a situação, assim como sugere Marcuschi (2008, p. 214): “primeiro vem uma apresentação inicial em que é formulada a tarefa a ser desenvolvida pelo aluno. Define-se a modalidade: se escrita ou oral”. Defini uma produção inicial escrita e apliquei com os meus alunos. Através da produção inicial, avaliei as carências dos meus alunos acerca do conceito de requerimento, bem como as necessidades de trabalhar os aspectos linguísticos e os operadores argumentativos e, após isso, elaborei os módulos que foram trabalhados no decorrer das aulas. Após a aplicação dos módulos trabalhei com alguns problemas que apareceram na primeira produção e procurei apresentar aos estudantes os objetivos defendidos por Marcuschi (2008, p. 215): “dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los após terem sido identificados os problemas”. Depois do trabalho modular, parti para a produção final para que meu aluno colocasse em prática o que aprendeu durante o percurso, conforme corrobora Marcuschi (2008, p. 216): “nesse momento, o aluno põe em prática o que aprendeu ao longo dos módulos, após a análise da produção inicial”.

Desta forma, elaborei a minha sequência didática e, neste próximo capítulo, serão expostos a produção inicial e os resultados desta atividade de sondagem.

4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PRODUÇÃO INICIAL E APRESENTAÇÃO DO GÊNERO

A sequência didática foi criada a fim de melhor trabalhar com o gênero textual requerimento. Foi planejada para doze aulas e aplicada no III trimestre do ano letivo de 2018, após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética da UFBA. Seguindo alguns princípios defendidos por Dolz e Schneuwly (2011), primeiramente desenvolvi uma produção inicial para que, a partir dela, pudesse criar os módulos que melhor se adequassem às perspectivas de aprendizagem dos meus alunos do nono ano; já que o professor deve planejar suas aulas após entender as carências dos alunos em determinados conteúdos, a fim de desenvolver as competências e habilidades de um escritor proficiente.

4.1 Apresentação da situação e produção inicial

Fiz a produção inicial visando levantar o conhecimento prévio da turma acerca do gênero a ser estudado. Estabeleci o número de aulas utilizadas, objetivo e o desenvolvimento, conforme mostra o Quadro 1:

Quadro 1 – Produção inicial

TEMPO ESTIMADO: 02 aulas.

OBJETIVOS:

- Expor, sensibilizar e apresentar o aluno ao projeto de comunicação.
- Preparar para a produção inicial.
- Direcionar os módulos às dificuldades apontadas na produção inicial.

DESENVOLVIMENTO

Durante a primeira aula, a professora conversou com os alunos acerca do conhecimento prévio que os mesmos tinham sobre o requerimento, disse que todos da turma fariam produções de requerimentos escritos e participariam de um projeto de comunicação. Foram feitas algumas perguntas:

- 1- Como eles solicitam algo dos pais? Como se dirigem? De forma respeitosa ou simplesmente pedem?
- 2- Se forem solicitar algo da diretora da escola como fariam oralmente? E por escrito? Precitaria de alguma formalidade?
- 3- Após a conscientização de que, para conversar com uma autoridade é necessário formalidade, qual texto eles utilizariam?

Na segunda aula, a professora entregou a produção inicial e o aluno tentou elaborar um primeiro texto escrito. A partir desses textos, os módulos foram confeccionados partindo do pressuposto das necessidades da turma em dominar o gênero proposto, a fim de utilizá-lo socialmente em termos práticos de sua vida cotidiana.

Fonte: acervo da professora-pesquisadora.

4.2 Aplicação da produção inicial

Durante uma aula de 50 minutos, conversamos sobre a necessidade de solicitar as coisas no mundo moderno. Alguns alunos falaram que quando querem algo pedem ao pai. Expliquei que há algumas situações que os pais não podem resolver, principalmente quando há pedidos para pessoas específicas como professor, diretor da escola ou alguma outra autoridade.

Discutimos sobre a necessidade de se requerer algo, porém os alunos só sinalizaram formas orais de solicitar. Lembrei a todos acerca da necessidade de escrever um documento para que fique registrada a solicitação e que essa solicitação seja respondida também através de um texto escrito, com a linguagem formal para que seja devidamente compreendida e acatada, já que a língua escrita formal preza pela norma culta da língua que traz objetividade, clareza e concisão. Conforme escreveu Botelho (2012, p. 76), “alguns fatores são responsáveis pela diferença entre linguagem oral e escrita: o contexto, a intenção do falante ou do escritor e o tópico do que se diz ou escreve”.

Conversamos sobre como argumentar, o que seriam argumentos, e alguns falaram que argumentar seria discutir de forma mais agressiva. Expliquei que a discussão não precisa ser agressiva, e argumentos seriam provas do seu ponto de vista acerca de alguma coisa. Disse que eles faziam isso oralmente ao solicitar ao professor que revisse alguma nota e simulei um teste surpresa. Pedi que eles argumentassem a fim de me convencerem a não realizar essa avaliação. Muitos foram os argumentos suscitados: “eu não avisei com antecedência, logo eles não tinham estudado”, eu refutei esse argumento afirmando que “alunos precisam estudar diariamente e não apenas na véspera de avaliação”. Alguns argumentos eram apenas reclamações: “era uma injustiça”, “um absurdo”, “falariam com a diretora”. Nesse momento perguntei como se reportariam à diretora e eles me disseram que iriam à sua sala. Perguntei se fariam isso oralmente ou por escrito e disseram que conversariam com ela.

Então perguntei por que não fariam uma solicitação por escrito e discutimos que, em um texto escrito, a correção gramatical é importante para que o texto se torne claro e organizado, para que seja compreendido pelo interlocutor (relembrei o que era interlocutor) e nele provocar o efeito desejado. Conversamos que a produção de um texto requer um planejamento, escolha de palavras que melhor se

adequem à finalidade do texto. Era preciso ter coerência e, para isso, eles escolheriam algumas palavras que costurassem o texto de forma coesa. Escrever não é só grafar, como afirma Rojo (2009, p. 90):

Para escrever com significação e de maneira situada não basta grafar ou codificar, mas é preciso também: *normalizar* o texto usando aspectos notacionais que vão da ortografia padrão à separação de palavras e à pontuação adequadas; aos mecanismos de concordância nominal e verbal e de regência verbal, etc.; *comunicar* adequando o texto à situação de produção, a seus interlocutores-leitores, a seu suporte e veículo, de maneira a atingir suas finalidades; *textualizar* organizando as informações e temas do texto de maneira progressiva (progressão temática) atribuindo-lhe coerência (malha tópica, forma de composição do texto) e coesão e *intertextualizar* levando em conta outros textos e discursos sobre os mesmos temas, para com eles concordar, deles discordar, com eles dialogar.

Ainda em nossa conversa, salientei a relevância de saber manejar a língua de forma competente para o mercado de trabalho, sobretudo na sua modalidade escrita. De acordo com Bagno (2007, p. 194),

Vem surgindo um conjunto de propostas que enfatizam a necessidade de um ensino da língua que se fundamente no que é, de fato, relevante para a vida do cidadão em sociedade. E nada mais relevante do que o domínio ágil e competente da leitura e da escrita. Assim, antes de mais nada, cabe à escola levar os estudantes a se apoderar cada vez mais das habilidades de ler e escrever para que eles possam se inserir de pleno direito na cultura letrada que se caracteriza a nossa sociedade atual – é isso que se entende como conceito de letramento. Afinal, até mesmo para a conquista de um bom emprego, **o importante é saber manejar adequadamente a escrita, produzir textos bem elaborados em gêneros textuais variados** [grifo do autor].

Dessa forma, conversamos que escrever é muito mais do que apenas colocar palavras no papel. É necessário planejamento, escolhas de palavras de acordo com a intenção comunicativa, utilizar a norma culta da língua de forma a tornar seu texto claro e objetivo para que seja compreendido pelo interlocutor, principalmente a depender da categoria de cada gênero do texto. Ser proficiente na língua escrita é deveras importante na busca de um emprego, na luta por direitos, defesas de pontos de vistas e diversos outros aspectos na vida cotidiana de um cidadão.

Na segunda aula de 50 minutos, apresentei aos alunos a atividade de sondagem, chamada de Produção inicial. A produção inicial consiste em uma produção escrita de um requerimento, sem especificar para os alunos toda a estrutura desse gênero. É um momento de conscientização para o gênero.

Os alunos começaram a escrever depois de muita reclamação. Toda aula de Produção de Texto é muito difícil, já que, mesmo na última série do Ensino Fundamental II, fazer um texto autoral para muitos é difícil, já que estão acostumados (infelizmente) a apenas copiar o quadro. A proposta foi a que segue:

Figura 5 – Produção inicial

	Nome:			Nº	
	Disciplina:	Língua Portuguesa	Professor (a):	Mércia	Unidade: III
	Data:	/ / 2018	Série/turma	9º (ano)	

ATIVIDADE DE PRODUÇÃO DE TEXTO



Você está finalizando o Ensino Fundamental I e deseja uma vaga na **Escola Estadual de referência do Ensino Médio** e, para tanto, precisa enviar um requerimento ao Diretor dessa Escola Estadual solicitando uma vaga para 2019. A sua vaga depende desse documento.

Em posse dessas informações, redija um requerimento ao Diretor da Escola de referência do Ensino Médio.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Quatorze alunos fizeram a produção inicial, após terminarem, não antes de tentar copiar ou pegar ideias dos colegas, os alunos foram me entregando. E em posse do material, através de análise dos textos, delimitei o que foi trabalhado nos módulos.

Analisando os textos dos alunos, percebi algumas características: mesmo não dando toda a estrutura do gênero, os alunos conseguiram responder à situação conforme mostram os textos a seguir (Figuras 6 e 7):

Figura 6 – Produção inicial do aluno I

Bom Tarde Davi Antonio Darcilar

Meu nome é Davi Antonio Darcilar e estou enviando esta solicitação pra pedir uma vaga nessa escola por que ela ira min ajudar muito. Eu sei que tem as melhores professores que ensina muito bem eu tenho grande interesse eu sou uma aluna que gosta de aprender coisa novas eu tenho coposidade

de estar ai por que a minha vida depende disso se eu estudar ai eu terei uma grande carreira que eu sei que eu vou conseguir entrar o trabalho vai min ajudar muito Eu sou uma menina que gosta de fazer o bem gosto de fazer trabalho em grupos sobre estudos quimica fisica, biologia etc. e eu sei que ai eu terei muita experiencia boa Davi Antonio Darcilar. eu vou da escola a sua escola eu preciso muito dessa vaga por que eu quero um trabalho digno e eu terei o orgulho da minha familia obrigado

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 7 – Produção inicial do aluno J

Muito importante pra mim

Eu preciso muito dessa vaga, por que eu prometi pra mim mesma que iria ser um aluno melhor como eu quero ser uma pessoa melhor Eu quero estar na melhor escola estadual, eu não sou um dos melhores alunos pois sei que eu sei muito, sou muito desorganizado, mas se eu conseguir

essa vaga, eu prometo que fico mais focado nos estudos para de brincar. por que quero ser um adulto formado e sem necessidade, quero ter as boas relações pra manter minha familia, da uma moradia melhor a minha mãe e assim prometo minha vida, por isso que veio aqui pedir essa vaga que é muito importante pra mim Se eu não for aceite eu vou entender mais vou sentir muito

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Nos textos das Figuras 6 e 7, podem-se visualizar partes da estrutura composicional de um requerimento, ou seja, os alunos conseguiram seguir o comando da proposta. No texto de I (Figura 6), notam-se características da estrutura do requerimento. Há a presença do vocativo: “Boa tarde, Diretor...”, há a presença do pedido: “pedir uma vaga nessa escola”, e possui argumentos em prol da solicitação: “por que ela irá mim ajudar muito”, “eu sei que tem os melhores professores”, dentre outros. Há o cumprimento final, porém observa-se que a aluna não divide o seu texto em parágrafos e utiliza termo da linguagem informal “aí”.

No texto da Figura 6, apesar de haver a solicitação, foi observada a presença de um título. Isso advém, pela minha experiência em sala de aula, da maior parte dos textos serem escritos no tipo narrativo e o maior número de gêneros estudados no ensino fundamental II seja narrativo. Há a solicitação e os argumentos que permeiam o pedido: “eu prometo que fico mais focado nos estudos”, porém os argumentos não são consistentes e, muitas vezes, apelam para o sentimento do interlocutor. É necessário expor argumentos coerentes e convincentes a fim de realmente não haver dúvidas sobre o cabimento do pleito. Da mesma maneira da figura 5, o texto do aluno J. também está em monobloco, não sendo dividido em parágrafos. Além disso, não há o cumprimento no final do texto.

Em ambos os textos, há a presença de apenas poucos operadores argumentativos, apenas os mais usualmente utilizados: “mas”, “porque”. Os sinais de pontuação são usados de forma escassa, conforme veremos em outros textos. Os argumentos são inconsistentes e necessitam de um aprofundamento a fim de realmente convencer o interlocutor sobre a importância de se atender ao pleito sugerido, pois conforme afirma Koch e Elias (2017, p. 24): “argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos”. Corroborando com o que foi observado nos textos das Figuras 6 e 7, tem-se o texto da Figura 8.

Figura 8 – Produção inicial do aluno F

Porque quero mereço essa vaga porque eu quero
 Aprender melhor quero me interessa
 r. Quero estudar Aprender coisas
 novas Conhecer amigos novos. É bom
 bom porque eu sou uma pessoa
 que presta atenção nas aulas de
 aula é que gosto de fazer as dele
 ras que a professora passa pra
 mim. Estudar é muito bom porque
 ai a gente aprende um monte de
 coisa. É a aula que eu mais gosto
 é educação física porque é um
 esporte muito bom nós joga
 bola a gente brinca de vôlei
 com nossos colegas. Eu brinco
 com as meninas de pular corda
 etc... Eu quero que melhorem a
 quadra pra nós brincar melho
 r é que melhorem também as
 salas de aulas que ficam uma
 rezando como bola cobrir no
 las mesas novas quadras no
 vas. Melhorar as condições de
 que a escola deuse outras coisas etc

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Figura 8, observa-se que o aluno F também coloca um título em seu texto e há a presença de argumentos, porém argumentos rasos como exemplos: “eu mereço essa vaga porque eu quero aprender melhor, quero me interessar”, “quero estudar, aprender coisas novas”. Há presença da linguagem informal em um texto técnico: “Estudar é muito bom porque a gente aprende um monte de coisa”. Há problema de concordância verbal: “nós joga bola”, “nós brincar”, uso limitado de recursos coesivos, escassez dos sinais de pontuação, principalmente vírgulas e o texto em monobloco.

Nota-se também, na Figura 8, traços de outro tipo textual, o narrativo: “o que eu mais gosto é educação física porque é um esporte muito bom nós joga bola a gente brinca de vôlei com nossos colegas. Eu brinco com as meninas de pular corda”.

Em posse dos textos da produção inicial, mesmo notando vários problemas linguísticos, como na utilização equivocada dos pronomes oblíquos me/mim, uso dos porquês, concordância verbal e equívocos ortográficos, decidi focar meus módulos na implementação de operadores argumentativos a fim de melhorar a consistência argumentativa dos meus alunos, bem como a utilização de sinais de pontuação a fim de dar clareza e coerência ao texto. Isso não quer dizer que não trabalharei em outras aulas essas carências identificadas nesses textos, através de outros gêneros estudados durante o ano. Entretanto, nessa sequência, trabalhando a produção

textual na confecção de requerimentos, enfatizarei a argumentação dos meus alunos.

Após a produção inicial, sentei para preparar minhas aulas da sequência didática. E parti para a apresentação do gênero requerimento. Apresentarei agora a minha sequência e, na próxima seção, mostrarei os resultados da aplicação da mesma com os meus alunos do nono ano do ensino fundamental da Escola Maria Romana Calmon, no III trimestre do ano de 2018. Apliquei no terceiro trimestre, pois meu projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFBA no dia 2 de outubro de 2018, com parecer de número 2.931.269.

4.3 Apresentação do gênero requerimento

Nesta etapa, o aluno entrou em contato com o gênero requerimento. O aluno deve desenvolver a competência de analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos da linguagem relacionando os textos aos seus conteúdos, bem como saber a finalidade prática desse gênero.

Trabalhei com alguns textos desse gênero enfocando leitura, aspectos linguísticos e ortografia e dividindo-os em módulos. Os objetivos e as competências que pretendi alcançar estão no quadro abaixo, bem como os recursos utilizados e a avaliação.

Quadro 2 – Apresentação do gênero

<p>OBJETIVOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecer o gênero textual requerimento. • Identificar o gênero requerimento com suas características. • Apresentar a linguagem utilizada nesse gênero e ambiente sociais de uso. <p>COMPETÊNCIAS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber as funções sociais do requerimento, identificando as funções da linguagem presentes no texto. • Compreender a relação entre as várias linguagens e suas possibilidades de uso. • Dominar e utilizar o gênero discursivo. <p>TEMPO ESTIMADO: 02 aulas.</p> <p>RECURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data show. • Slides. • Textos escritos. <p>AVALIAÇÃO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observação e anotações das discussões em sala de aula.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A apresentação do gênero na aula através de slides, sob a minha mediação, dando oportunidade para manifestação de opiniões e indagações.

Discutimos sobre o requerimento, seu conceito e a sua importância nos dias atuais, bem como suas características essenciais.

Levantamos hipóteses sobre o uso do requerimento no dia a dia e os alunos citaram vários usos, partindo do exemplo do requerimento feito na produção inicial. Os slides apresentados durante as aulas destinadas à apresentação do gênero seguem.

Figura 9 – Slide apresentado durante a apresentação do gênero: conceito de requerimento

REQUERIMENTO

O **requerimento**, também chamado de petição, é um tipo de texto muito utilizado por entidades oficiais, órgãos públicos ou Instituições.

Trata-se de um documento cuja função primordial é pedir, solidarizar ou requerer algo. Ainda que seja um tipo de redação técnica, ele pode ser solicitado pelo professor da escola, da universidade, ou mesmo no trabalho. Por esse motivo, fique atento às suas características e estrutura.

- Redação técnica
- Texto breve e objetivo
- Linguagem formal
- Solicitação de algo
- Terceira pessoa do singular e plural

Fonte: portugues.uol.com.br/redacao/requerimento-um-genero-dotado-formalidades-.htm. Data de acesso: 20/04/2018.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 10 – Slide apresentado durante a apresentação do gênero: estrutura do requerimento

ESTRUTURA DO REQUERIMENTO

- **Estrutura: Como Fazer um Requerimento?**
- Primeiramente devemos atentar para o propósito comunicativo do requerimento, ou seja, qual o objetivo central da solicitação. Na escola, ele pode ser escrito pelos professores quando requisitam algo, por exemplo, um material. Para compreender como é produzido um requerimento, segue abaixo a estrutura básica:
- **Vocativo:** Nome da Instituição ou o Órgão ao qual é destinado. Ou seja, no início do requerimento aparece o nome do destinatário.
- **Corpo de Texto:** trata-se de um texto breve e direto sobre o que se pretende solicitar.
- **Saudações Finais:** já que se trata de um texto que utiliza a linguagem formal, nas saudações finais é comum aparecer as expressões grato pela compreensão, atentiosamente, cumprimentos, dentre outras.
- **Local e Data:** ao final é importante apontar o local e a data do requerimento.
- **Assinatura do Requerente:** por fim, o remetente, ou seja, a pessoa (instituição, órgão, entidade) interessada em solicitar algo, assina o documento. Ele também pode ser acompanhado de carimbo da instituição.

Fonte: portugues.uol.com.br/redacao. Data de acesso: 20/04/2018

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 11 – Slide apresentado durante a apresentação do gênero: exemplo de requerimento



* Fonte: portugues.uol.com.br/redacao/requerimento-um-genero-dotado-formalidades-htm. Data de acesso: 20/04/2018.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Como o exemplo do requerimento não ficou muito visível na figura, segue a transcrição:

ILMO SR.DR. DA DIVISÃO DE REGISTRO E LICENCIAMENTO
DO DETRAN/SP
ASSUNTO: REQUERIMENTO DE REGULARIZAÇÃO DE MOTOR

_____, estabelecido à _____ bairro, _____ portador do CNPJ nº _____
proprietário do veículo de marca/modelo _____, ano fabricação, ano
modelo, _____, cor _____, chassi _____, placa, _____ motor nº _____, vem
mui respeitosamente à presença de V.Sª solicitar a legalização do motor do
veículo acima descrito pelo motivo de: **NÃO CONSTAR NA BASE BIN.**
São Paulo,

Após as discussões sobre o conceito do requerimento e sua estrutura durante as duas aulas destinadas a esse objetivo, bem como a análise da produção inicial, resolvi fazer o módulo 1 com atividades que possibilitassem ao meu aluno uma maior familiarização com o gênero requerimento e, por isso, intitulei o meu primeiro módulo: familiarizando-se com o gênero. Na próxima seção, apresento os módulos produzidos, a descrição do trabalho nos módulos e a produção final com os principais resultados obtidos.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PROPOSTA DE MÓDULOS, PRODUÇÃO FINAL E PRINCIPAIS RESULTADOS

Na aula de apresentação do gênero, eu passei os slides com as características do gênero e fomos conversando. Meus alunos do nono ano não participam muito das aulas, eles ficam preocupados em copiar o que está exposto. Mas dessa vez, pedi que prestassem atenção e fizessem as considerações que achassem necessárias. E fomos conversando. Primeiro lembrei o que conversamos sobre pedir algo a alguém, depois como esse “alguém” pode ter diversos significados. Ser uma pessoa íntima como os pais, irmãos e amigos, ou pode ser uma pessoa desconhecida ou até mesmo uma autoridade. Apresentei o slide do conceito de requerimento e falamos sobre a palavra “petição” ser um outro nome dado ao requerimento. Petição lembra pedido e requerer nada mais é do que pedir, solicitar.

5.1 Módulo 1: Familiarizando-se com o gênero

Depois de fazer o levantamento na produção inicial dos conhecimentos prévios e apresentá-los ao gênero com todas as suas características e particularidades, parti para a elaboração do módulo 1 com o intuito de que meus alunos tivessem um contato maior com o requerimento e se sentissem mais à vontade em produzir seus próprios textos. Para tanto, estipulei o número necessário de aulas para a aplicação do módulo, os objetivos que pretendi alcançar, conforme quadro a seguir.

Quadro 3 – Familiarizando-se com o gênero

TEMPO ESTIMADO: 02 aulas.

RECURSOS:

Data show.

Slides.

Textos escritos.

OBJETIVOS

- Identificar o locutor e destinatário do texto.
- Observar a estrutura do gênero requerimento e a linguagem utilizada.
- Perceber a utilização dos operadores argumentativos para defesa de um ponto de vista.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Após a apresentação do gênero e discussões acerca da estrutura de um requerimento com todos os seus elementos, entreguei aos alunos um texto com algumas questões a fim de que os alunos pudessem se apropriar da estrutura do gênero em estudo.

Inicialmente, o aluno fez a leitura silenciosa do texto e pedi para todos que localizassem informações explícitas no texto como: vocativo, requerente, motivo do requerimento, cumprimento e assinatura.

Findas a leitura e a localização das informações explícitas, solicitei aos meus alunos que respondessem às questões propostas na atividade que segue:

Figura 12 – Familiarização com o gênero



Nome:				Nº	
Disciplina:	Português	Professor (a):	Mércia	Unidade:	III
Data:	/ / 2018	Série/turma	9º _____		

REQUERIMENTO

Imo. Sr.
 Prof. Jonas Custódio da Silva
 Diretor da Escola Estadual de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro

MATEUS FRIGMAN DA ROCHA, brasileiro, 13 anos, aluno desta Instituição de Ensino, Carteira de Estudante nº. 1.805, líder de sala do 8º ano A, telefone (11) 9988-7701, residente em São Paulo, SP, na Rua Tancredo Neves, nº. 504, Jardim Primavera, vem respeitosamente, requerer o que segue: Autorização para ocupar a quadra de esporte desta escola, na próxima sexta-feira (23), das 14h30min às 15h30min, com a finalidade disputar um jogo amistoso contra os alunos do 8º ano B.

Nestes termos,
 pede deferimento.

São Paulo, 19 de agosto de 2013.

 MATEUS FRIGMAN DA ROCHA
 Líder de sala / 8º ano A

<https://supertarefas.blogspot.com>. Data de acesso, 30/07/2018

Figura 13 – Atividade após a leitura

ATIVIDADE

Sobre o texto, responda às questões que seguem:

1- Pesquise o significado de "requerer" e das palavras que desconhece o significado.

2- Quem é o vocativo do texto? Como ele se qualifica?

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

4- Qual a finalidade do texto?

5- Em que situação, pode-se enviar um requerimento a alguém?

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 14 – Atividade após leitura questões 6 a 11

6- O que foi requerido pelo autor?

7-Levante hipóteses. Por que é importante expor o nome completo e dados específicos do requerente em um documento como este?

8- Você concorda com a solicitação feita pelo autor? Justifique sua resposta.

9- Por que ao final do texto ele escreve que pede e espera o deferimento?

10-Nas últimas linhas do requerimento há um traço sobre o nome do requerente. Para que serve este traço?

11- A linguagem utilizada foi formal ou informal? Comprove sua resposta com algum fragmento do texto.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Partimos para o módulo 1 da sequência: familiarizando-se com o gênero. Trabalhamos a estrutura de um requerimento. O objetivo primordial desse módulo é deixar meu aluno mais confortável com o requerimento, conforme afirma Marcuschi (2010, p. 31), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma

linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”. Afirmei que devíamos nos atentar para o propósito comunicativo do requerimento, pois segundo afirma Koch e Elias (2017, p. 33), “a situação comunicativa é que vai determinar o tipo de linguagem que podemos usar”. Tratamos da estrutura básica do requerimento. Sobre o vocativo, lembrei-os das nossas aulas de análise sintática e para que servia o vocativo, seria a pessoa ou o órgão a quem nos referiríamos ou a quem solicitaríamos algo.

Falamos sobre o corpo do texto, que seria o pedido, mas que não bastava pedir apenas e sim explicar de forma convincente a relevância do pedido e, para isso, seriam necessários argumentos. As saudações finais que consistiam em um agradecimento por ter seu pleito apreciado e, até mesmo, consentido. O local e a data já que era uma escrita situada no tempo: um pleito pode não ter a mesma importância em um dia, ano ou local diferentes; e a assinatura. Conforme acreditam Koch e Elias (2018, p. 88):

Um dos requisitos básicos para a produção de todo e qualquer texto é a contextualização, ou seja, sua ancoragem em dada situação comunicativa, no interior de determinada prática social, tendo em vista o lugar e o momento da interação, os participantes e suas particularidades, os objetivos a serem alcançados. Entre os primeiros que ajudam a ancorar o texto numa situação comunicativa contribuem, assim, para o estabelecimento da coerência estão: data, local, assinatura, elementos gráficos.

Abordamos isso durante cinquenta minutos em uma aula geminada. Após a conversa, tive que deixar alguns minutos da aula para que eles copiassem.

No segundo horário da aula de apresentação do gênero, partimos para a parte prática. Entreguei a atividade para os quatorze alunos presentes, a fim de observarmos, no texto, todas as características de um requerimento.

A atividade consistia num requerimento e onze perguntas relativas a ele. Na primeira questão, foi solicitado que pesquisassem o sentido de “requerer”. Importante saber o significado da palavra, pois a mesma dá sentido ao requerimento. Saber o significado de requerer faz com que os alunos sempre relacionem o gênero a uma solicitação, um pedido, um pleito. Como eu levei o dicionário para a sala, as repostas foram praticamente as mesmas, umas mais completas de acordo com o verbete, outras menos completas.

Figura 15 – Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno W1

Sobre o texto, responda às questões que seguem:

1- Pesquise o significado de "requerer" e das palavras que desconhece o significado.

1º Dizerem coisas em duplo. 2º Dizerem
coisas a outrem em termos de
de despolhar o que se pede. 3º brevemente 4º dizer,
determinar. 5º pedir, solicitar.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 16 – Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno J

1- Pesquise o significado de "requerer" e das palavras que desconhece o significado.

Direção política a autoridade ou pessoa em
condição de despacho e que se pede.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 17 – Módulo 1, T1, Q1, conceito, aluno A1

1- Pesquise o significado de "requerer" e das palavras que desconhece o significado.

pedir

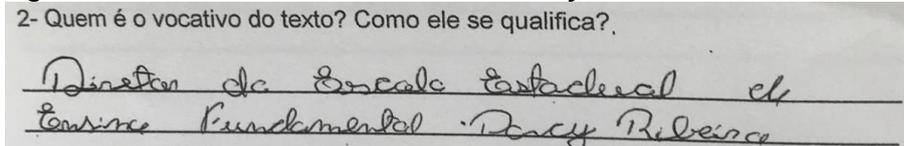
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

As respostas dos alunos W e J estão de acordo com o pesquisado no dicionário levado para a aula. Enquanto a resposta à pergunta dada pelo aluno A está relacionada às nossas aulas sobre o estudo do gênero requerimento.

Na segunda questão da atividade, relembramos a aula anterior a respeito do que era o vocativo e foi solicitado o reconhecimento do mesmo de forma prática no texto, bem como o mesmo se qualifica, já que um texto é escrito para alguém, conforme afirmam Koch e Elias (2018, p. 84): "quem escreve o faz sempre para alguém (amigo, parente, funcionário, alunos, nós mesmos) de modo a levar em conta nessa atividade o histórico que possui sobre o interlocutor". E esse alguém, em um requerimento, vem bem explícito, trata-se de quem analisará o pleito em questão.

Durante o exercício, os alunos demonstraram dúvidas entre o vocativo e o requerente. Solicitei que respondessem de acordo com o que pensavam e que iríamos discutir posteriormente a diferença.

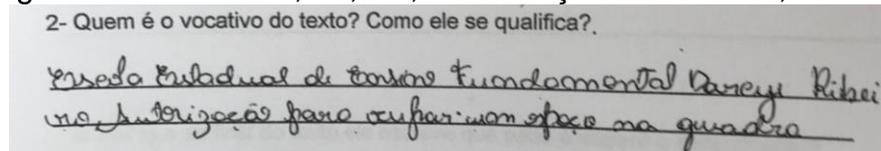
Figura 18 – Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno W



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno W qualificou o vocativo, porém não o nomeou, já que no texto possui o nome do vocativo Jonas Custódio da Silva e a sua qualificação como Diretor da escola Estadual de Ensino Fundamental Darcy Ribeiro.

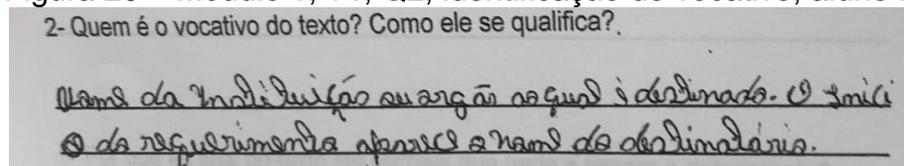
Figura 19 – Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno M



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno M não nomeou nem qualificou o vocativo, apenas colocou o nome da instituição e a solicitação do requerimento.

Figura 20 – Módulo 1, T1, Q2, identificação do vocativo, aluno F



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno F não seguiu a instrução de localizar o vocativo no texto e copiou o conceito de vocativo que trabalhamos na aula anterior.

Durante a correção dessa questão, chamei atenção sobre a diferença entre definir e localizar, reiteramos o que seria um vocativo.

Na questão 3, eu solicitei a mesma coisa, apenas troquei o termo vocativo para destinatário. Iniciei conceituando a palavra destinatário e perguntei quem era o destinatário do texto. Dois alunos desconsideraram o conceito e identificaram como destinatário do texto, o requerente.

Figura 21 – Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno A

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

O destinatário é o Moteus Evigomon da Rocha quem mandou esse carta

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 22 – Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno W1

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

Moteus Evigomon da Rocha

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Os alunos A e W1 não localizaram o destinatário e sim o requerente, os demais localizaram o destinatário do requerimento.

Figura 23 – Módulo 1, T3, Q1, identificação do destinatário, aluno T

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

Destinatário é Prof. Jomais Custódio da Silva

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 24 – Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno JV

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

Jomais Custódio da Silva

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 25 – Módulo 1, T1, Q3, identificação do destinatário, aluno W

3- Destinatário é a pessoa para qual o texto é escrito. Quem é o destinatário do texto?

Diretor da escola

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão 4, foi solicitada a finalidade do texto em estudo. Três alunos colocaram que é um texto utilizado para solicitação, mas os demais colocaram o próprio pedido contido no texto.

Figura 26 – Módulo 1, T1. Q.4, finalidade do texto Aluno JV

4- Qual a finalidade do texto?

trata-se de um documento cujo função primordial é pedir, solicitar ou requerer algo

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 27 – Módulo 1, T1. Q.4, finalidade do texto Aluno A1

4- Qual a finalidade do texto?

uma petição

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 28 – Módulo 1, T1, Q4, finalidade do texto, aluno T

4- Qual a finalidade do texto?

A finalidade é apresentar um jogo criativo com os alunos do 8º ano B.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 29 – Módulo 1, T1, Q4, finalidade do texto, aluno C

4- Qual a finalidade do texto?

A finalidade é que o aluno está pedindo uma autorização para fazer um jogo na quadra do local.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão 5, quis que eles escrevessem em qual situação pode-se utilizar um requerimento. Todos os alunos presentes colocaram que o requerimento é utilizado para um pedido, uma solicitação.

Figura 30 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno I1
5- Em que situação, pode-se enviar um requerimento a alguém?

Para fazer um um pedido

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 31 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno A1
5- Em que situação, pode-se enviar um requerimento a alguém?

para pedir um coisa

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 32 – Módulo 1, T1, Q5, objetivo do requerimento, aluno F
5- Em que situação, pode-se enviar um requerimento a alguém?

solicitação de algo primordial é pedir solici
tar ou regular algo.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão 6, foi perguntado qual a solicitação do autor e todos os alunos colocaram o requerimento presente no texto.

Figura 33 – Módulo 1, T1, Q6, objeto do requerimento, aluno F
6- O que foi requerido pelo autor?

Autização para ocupar a quadra de esporte
da escola na próxima sexta-feira (23) das
8h30min as 15hmin

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

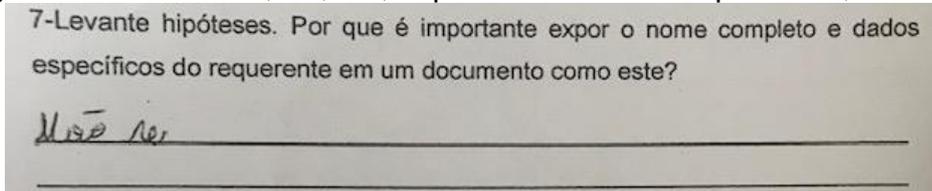
Figura 34 – Módulo 1, T1, Q6, objeto do requerimento, aluno A1
6- O que foi requerido pelo autor?

A quadra de esporte da escola

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A questão 7 solicitou que o aluno levantasse hipóteses acerca de expor o nome completo, bem como os dados do requerente em um requerimento.

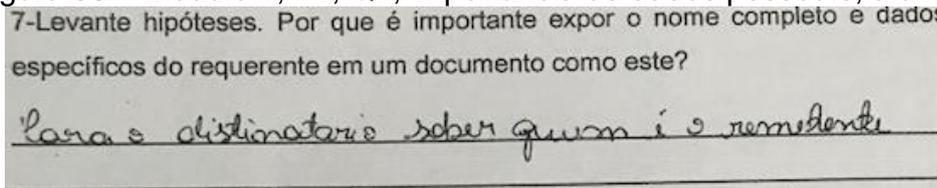
Figura 35 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno A1



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

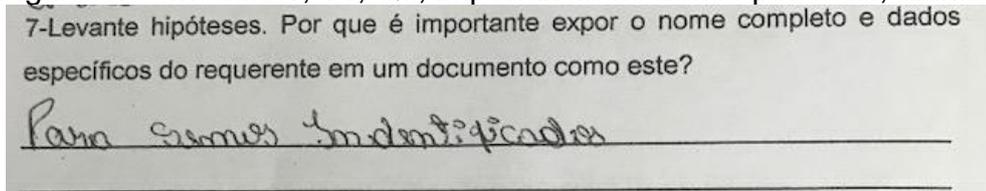
O aluno A1 respondeu que não sabia, mas os outros alunos levantaram hipóteses coerentes para o questionamento, mediante tudo o que havia sido visto anteriormente nas aulas sobre o gênero estudado.

Figura 36 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno M



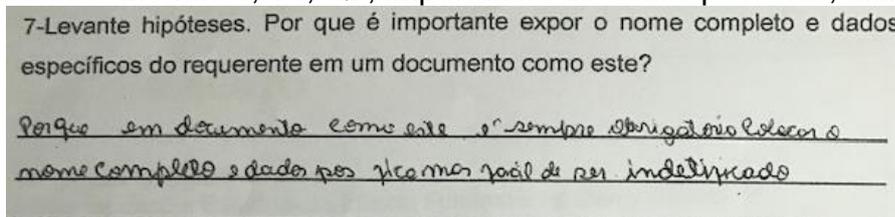
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Figura 37 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno T



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 38 – Módulo 1, T1, Q7, importância de dados pessoais, aluno G



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão 8, pedi a opinião do aluno. Se ele concordava ou não com o pleito e pedi que justificasse. Um aluno respondeu que não concordava, porém não

justificou. Um aluno concordou e não justificou. Os demais concordaram com o pedido e justificaram.

Figura 39 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno JV

8- Você concorda com a solicitação feita pelo autor? Justifique sua resposta.

naõ.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 40 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno A1

8- Você concorda com a solicitação feita pelo autor? Justifique sua resposta.

Sim

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 41 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno A

8- Você concorda com a solicitação feita pelo autor? Justifique sua resposta.

sim porque ele declarou tudo
para poder fazer o jogo de futebol.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno A justificou que concordaria com o pedido feito pelo requerente, pois o mesmo declarou todas as razões a fim de poder realizar o jogo de futebol na quadra. O que justificaria o deferimento do pedido.

Figura 42 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno M

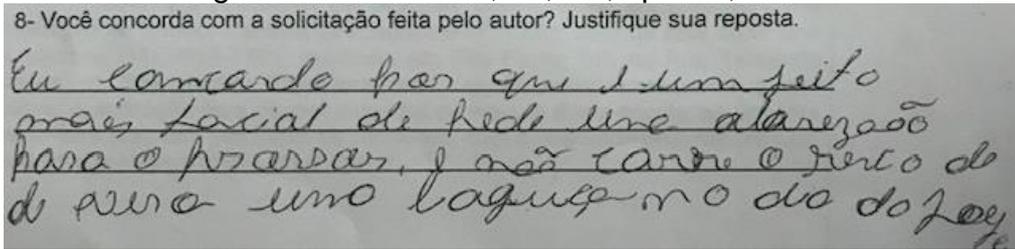
8- Você concorda com a solicitação feita pelo autor? Justifique sua resposta.

sim. Porque ele fez com uma linguagem formal

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno M justificou que concordaria com o pedido feito pelo requerente, pois o mesmo utilizou a linguagem formal a fim de ter o seu pleito deferido.

Figura 43 – Módulo 1, T1, Q8, opinião, aluno I



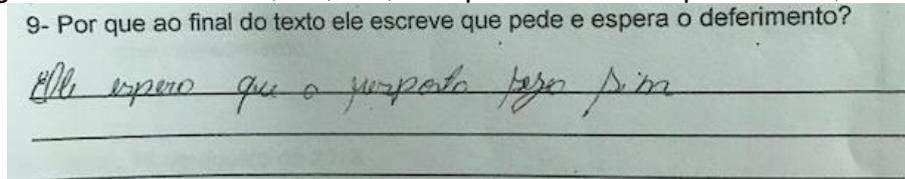
Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno I concorda com o pleito do requerente, pois o requerimento foi o jeito mais fácil de solicitar uma autorização e não correr o risco de virar uma bagunça.

Na questão 9, foi perguntado por que, ao final do texto, o requerente escreve que pede e espera deferimento. Expliquei o sentido da palavra deferimento que significa a aprovação do pedido, um parecer favorável.

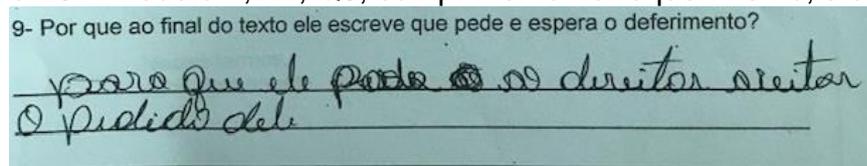
Um aluno deixou a questão em branco, porém os demais responderam que o requerente queria que seu pedido fosse aceito.

Figura 44 – Módulo 1, T1, Q9, cumprimento no requerimento, aluno A



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 45 – Módulo 1, T1, Q9, cumprimento no requerimento, aluno JV



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Sobre a décima questão, foi perguntado o motivo da linha no final do texto. Um aluno deixou a questão em branco e outro aluno afirmou que era para a assinatura do destinatário, os demais colocaram apenas para assinatura ou assinatura do requerente.

Figura 46 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno J

10-Nas últimas linhas do requerimento há um traço sobre o nome do requerente. Para que serve este traço?



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 47 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno G

10-Nas últimas linhas do requerimento há um traço sobre o nome do requerente. Para que serve este traço?

Para assinatura do requerente

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 48 – Módulo 1, T1, Q10, assinatura no requerimento, aluno I

10-Nas últimas linhas do requerimento há um traço sobre o nome do requerente. Para que serve este traço?

para ~~ele~~ fazer a sua assinatura

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na última questão do módulo familiarizando-se com o gênero, foi questionado se a linguagem do texto foi formal ou informal. Relembrei com eles a diferença das duas linguagens, bem como o uso adequado de cada uma. A questão pede que, além de colocar qual o tipo de linguagem, justificasse o uso da mesma com algum fragmento do texto. Um aluno deixou essa questão em branco, quatro alunos responderam apenas que foi utilizada a linguagem formal e os demais colocaram um fragmento do texto.

Figura 49 – Módulo 1, T1, Q11, tipo de linguagem no requerimento, aluno JV

11- A linguagem utilizada foi formal ou informal? Comproye sua resposta com algum fragmento do texto.

formal

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 50 – Módulo 1, T1, Q11, tipo de linguagem no requerimento, aluno J

11- A linguagem utilizada foi formal ou informal? Comprove sua resposta com algum fragmento do texto.

Formal. "vem supetitamente, requerer o que segue: autorização para assumir a qualificação de mestre."

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Considerando todas as respostas coletadas nesse primeiro módulo, pode-se quantificar o total de questões respondidas pelos alunos. No total de treze alunos que fizeram a atividade do módulo um, coloquei na tabela abaixo quantos não

responderam cada questão, quantos responderam de forma satisfatória ao que era solicitado e quantos não responderam de forma satisfatória.

Tabela 1 – Resultado do Módulo 1

Alunos e respostas	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8	Q9	Q10	Q11
Não responderam	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
Responderam de forma satisfatória	13	9	11	7	13	10	12	12	12	12	8
Responderam de forma insatisfatória	0	4	2	6	0	3	1	1	0	0	4

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Ao final desse módulo, notei que a maioria dos alunos estava mais à vontade com o requerimento. Conversamos um pouco mais sobre as dúvidas suscitadas nesse módulo, mas o objetivo de uma maior intimidade com a estrutura do gênero, proposto pelo módulo 1 foi alcançado, conforme mostrou a tabela. Parti então para a aplicação do módulo 2.

5.2 Módulo 2: Operadores argumentativos

Os alunos, em suas produções iniciais, não fizeram uso diverso dos operadores argumentativos em prol da coerência e coesão textual, bem como não utilizaram os sinais de pontuação. Desta forma, elaborei um módulo para trabalhar a importância dos operadores para a semiótica do requerimento. O tempo estimado e os objetivos estão no seguinte quadro:

Quadro 4 – Operadores argumentativos

TEMPO ESTIMADO: 04 aulas.

RECURSOS:

Data show.

Slides.

Textos escritos.

OBJETIVOS:

- Estabelecer entre os enunciados relações lógico-semântico.
- Diversificar os recursos coesivos.
- Aperfeiçoar a coerência do texto.
- Organizar o texto.
- Dar coerência às argumentações.
- Utilizar os sinais de pontuação para dar coerência e coesão ao texto.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Eu resgatei os conhecimentos prévios acerca dos recursos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios, etc.) e expliquei a função dos recursos coesivos na construção de um texto coerente. Em um segundo momento, eu mostrei alguns textos com atividades relativas às estruturas coesivas a fim de que os alunos pudessem escrever com mais fluidez um requerimento, bem como a utilização dos sinais de pontuação pertinentes a um texto escrito, dando oportunidade para manifestação de opiniões e indagações.

Na primeira aula, trabalhei com os operadores argumentativos trazidos por Koch e Elias (2017) em slides que foram mostrados durante as aulas. Os slides apresentados aos alunos foram os que seguem:

Figura 51 – Slides sobre operadores argumentativos 1, 2 e 3

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017.

Figura 52 – Slides sobre operadores argumentativos 4, 5 e 6

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017.

Figura 53 – Slides sobre operadores argumentativos 7 e 8

OPERADORES QUE ESTABELECEM UMA COMPARAÇÃO

• Os operadores argumentativos que estabelecem uma relação de comparação são:

Mais... (do) que, menos... (do) que, tão... quanto

Em 15 anos, capital paulista terá **mais velhos do que** jovens; atual geração de idosos é **mais ativa do que** anteriores.

Fonte: FAGUNDEZ, Ingrid. "Em 15 anos, SP terá mais idosos do que jovens, mas ainda está despreparada". *Revista São Paulo*. São Paulo: Folha de S. Paulo, 16 a 22 ago. 2015.

(Koch e Elias 2017, p. 72)

OPERADORES QUE INTRODUZEM IDEIA DE TEMPO

São eles:

Já, ainda, agora

No exemplo abaixo, entendemos que "agora" é possível assistir ao programa *Roda Viva* no celular e antes não era possível. Trata-se de um advérbio que indica uma mudança de estado que, no caso, serve para orientar a argumentação no seguinte sentido: *Roda Viva* é um programa que se pode assistir não apenas na TV como também no celular. Você decide.



Fonte: Folha de S.Paulo, Cotidiano, 17 ago. 2015, B9.

(Koch e Elias 2017, p. 72)

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017.

Após a leitura e explanação acerca dos operadores argumentativos, partimos para a prática. Na segunda aula deste módulo, os alunos colocaram em prática o que aprenderam durante as discussões das aulas anteriores. Na segunda aula, entreguei o texto, para que pudessem realizar algumas atividades voltadas aos operadores argumentativos. Primeiramente fizeram a leitura oral, durante a leitura oral pedi que localizassem as conjunções, os pronomes, os advérbios no texto. Após a leitura, solicitei que respondessem às questões propostas pela atividade que segue.

Figura 54 – Atividade de leitura e questão 1



Nome: Nº

Disciplina: Professor (a): Unidade:

Data: / / 2018 Série/turma

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

Senhor Diretor do Colégio Armando Prado

Mário Alexandre de Azevedo, aluno regularmente matriculado na 2ª série do Ensino Médio desse colégio, período matutino, vem requerer a "V.S." transferência para o período noturno, uma vez que começará a trabalhar a partir do dia 01/11/2009.

O referido aluno trabalhará no comércio da cidade no horário das 8:00horas às 17:30 horas, na Calçados e Cia, como segue em declaração da empresa, em anexo.

Nesses termos,
pede deferimento.

Jales, 28 de outubro de 2009.

Mário Alexandre de Azevedo

<http://aprendereaplicar.blogspot.com/2009/11/requerimento.html> , Data de acesso 30/07/18

ATIVIDADE

1- No segundo parágrafo, o nome do solicitante foi substituído por "o referido aluno". Por que ocorreu essa mudança? Que outras palavras poderiam substituir esse termo?

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 55 – Atividade pós-leitura questões 2 a 7

2- O termo “desse colégio” se refere a qual instituição?

3- Como o solicitante se refere ao Diretor da escola no corpo do texto?

4- O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

5- Na oração: “**como** segue a declaração”, a conjunção em destaque exerce uma relação lógico-discursiva de: causa, consequência ou conformidade?

6- A palavra “como” destacada na questão anterior tem a mesma relação lógico-semântica que na frase: Ele se saiu tão bem **como** você ? Justifique sua resposta.

7- Assinale a oração em que o termo em destaque tem relação lógico-semântica de causa.

() “Mário Alexandre de Azevedo, aluno **regularmente** matriculado...”

() “transferência para o período noturno, **uma vez que** começará a trabalhar a partir...”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 56 – Atividade pós-leitura questão 8

8- Escreva um parágrafo, utilizando as conjunções do quadro, estabelecendo as relações lógico-semânticas coerentes, requerendo à diretora da escola o uso da quadra. Argumente a fim de convencê-la de que deve conceder o pedido.

porque, por isso, embora, se, de maneira que
--

Fonte: professora pesquisadora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

À medida que os alunos terminavam a atividade, entregavam-me para o levantamento dos dados da pesquisa.

Destinei duas aulas para trabalhar com os sinais de pontuação. Como é um conteúdo visto quase diariamente nas aulas de produção textual, resolvi trabalhar um texto em slide a fim de chamar a atenção para a importância do uso dos sinais de pontuação para a coerência textual. A falta de um sinal ou até mesmo a mudança de lugar desses sinais podem mudar o sentido do texto. Trabalhei o texto herança no slide presente na próxima figura.

Figura 57 – Texto herança

HERANÇA

Um homem rico está muito doente. Sentindo que sua hora estava chegando, pediu papel e caneta e escreveu:

“Deixo meus bens a minha irmã não a meu sobrinho jamais será paga a conta do padeiro nada dou aos pobres”

Mas antes de pontuar sua frase ele morreu. Para quem o falecido deixou sua fortuna? Eram quatro concorrentes.

Nesse mesmo dia todos foram chamados para decidir o impasse.

O sobrinho pontuou da seguinte forma:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.”

Já a irmã pontuou assim:

“Deixo meus bens à minha irmã. Não a meu sobrinho. Jamais será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres”

O padeiro fez a pontuação que julgou correta:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro. Nada dou aos pobres.”

E um representante dos pobres, com mais estudo, fez sua versão:

“Deixo meus bens à minha irmã? Não! A meu sobrinho? Jamais! Será paga a conta do padeiro, nada! Dou aos pobres”.

Como não se entrou em acordo o caso foi parar no tribunal. O juiz decidiu que a herança deveria ficar com os pobres.

Texto adaptado de: Amaro Ventura e Roberto Augusto Soares Leite. Comunicação/Expressão em língua nacional. São Paulo: Nacional, 1973. 62 ano, p. 84.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Pedi que os alunos fizessem primeiramente a leitura oral, após pedi que cada um lesse silenciosamente e tentasse identificar os sinais de pontuação. Após identificarem, discutimos quais mudanças de sinais possibilitaram a mudança no entendimento do texto. Os alunos perceberam a importância do uso adequado dos sinais de pontuação.

Na quarta aula destinada a esse módulo, entreguei o texto II, a fim de que trabalhassem de forma prática os sinais de pontuação, bem como a estrutura do gênero requerimento. Os alunos fizeram a leitura silenciosa e, durante a leitura,

solicitei que identificassem os sinais utilizados no texto, bem como relembassem a estrutura do requerimento. Depois da leitura, os alunos partiram para as respostas da atividade. O texto e os exercícios utilizados para essa atividade estão presentes a seguir:

Figura 58 – Requerimento e questão 1



Nome:	<input type="text"/>	Nº	<input type="text"/>
Disciplina:	Língua Portuguesa	Professor (a):	Mércia
		Unidade:	III
Data:	/ / 2018	Série/turma	9º (ano)

TEXTO II



BSB, 8/3/2009 REQUERIMENTO

Excelentíssima Senhorita, o abaixo assinado, aluno compulsivo de cursos preparatórios para concursos públicos, dotado de esperança férrea de se tornar brevemente um eminente funcionário público, vem, mui respeitosamente, por meio desta, solicitar a Vossa Senhoria a suspensão por tempo indeterminado do noivado que mantém com excelentíssima, para se dedicar integralmente aos estudos do respectivo edital.

Atenciosamente,
Juarez Alencar Cabral

<https://slideplayer.com.br/slide>, data de acesso 31/07/2018

ATIVIDADE

1- Observe o requerimento e escreva quais sinais de pontuação foram utilizados no texto.

Figura 59 – Atividade pós-leitura questões 2 a 5

2- Como o solicitante se refere a noiva?

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?
Justifique sua resposta.

4- Explique porque as palavras Excelentíssima, atenciosamente e Juarez estão afastadas da margem.

5- Observe o texto abaixo e utilize os sinais de pontuação adequados.

Kátia Maria dos Santos estudante do 9ª vem muito respeitosamente à presença de V. Sª requerer que o 9A participe do I Campeonato Baiano de Futebol das Escolas Estaduais Para tanto requer que a escola patrocine os uniformes e o transporte dos atletas

Fonte: professora pesquisadora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Quando entreguei esse texto aos alunos, conversei com eles que, mesmo sendo um requerimento, foi utilizado, neste caso para produzir humor, já que a autor faz uso desse gênero para finalizar o noivado até a aprovação em um concurso público.

Ao escrever o texto, o aluno precisa desenvolver várias estratégias e diversos conhecimentos. Escrever um texto pressupõe uma interação da língua. Quem escreve precisa ser compreendido pelo leitor e, para tanto, o escritor selecionará palavras e ideias a fim de comprovar o seu ponto de vista defendido no texto. O sentido da escrita é a interação de diversas atividades, conforme acreditam Koch e Elias (2018, p. 34):

A escrita é uma atividade que demanda da parte de quem escreve a utilização de muitas estratégias, como:

- ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tópico a ser desenvolvido e configuração textual adequada à interação em foco);
- seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade de tema e sua progressão;
- “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas; entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita;
- revisão da escrita ao longo de todo o processo, guiada pelo objetivo da produção e pela interação que o escritor pretende estabelecer com o leitor.

Pensando que, para escrever um texto, o aluno precisa selecionar palavras, organizar ideias, dar sentido ao requerimento que eles escreveriam. Baseada na produção inicial, em que os argumentos não foram bem consolidados, não havia recursos coesivos diversificados, bem como ausência de sinais de pontuação, elaborei esse módulo com este objetivo: trabalhar recursos coesivos diversificados, os sinais de pontuação (conteúdo que no nono ano já deveria estar consolidado, porém verificou-se a carência), a fim de tornar o texto mais coerente e com a sua função social plena.

Ao escrever um requerimento, os alunos utilizarão palavras a fim de indicar a força argumentativa e utilizarão os operadores argumentativos que, segundo Koch e Elias (2017, p. 64) são “elementos linguísticos que permitem orientar nossos enunciados para determinada conclusão”.

Para trabalhar os operadores argumentativos com meus alunos, em uma aula resgatei os conhecimentos acerca dos recursos coesivos (conjunções, pronomes, advérbios) através de *slides* com as respectivas classes de palavras utilizadas como elementos de coesão, com intuito de comprovação de um ponto de vista. Para tanto, utilizei os exemplos de Koch e Elias (2017).

Após a discussão acerca dos operadores argumentativos e as funções que eles exercem no texto, conversamos sobre a importância dos sinais de pontuação e muitos discordaram sobre a importância da pontuação. Disseram que não tinha importância alguma, que era perda de tempo. Respondi que não era perda de tempo e, com um sinal utilizado de forma equivocada ou mesmo a sua ausência, poderia influenciar ou mudar drasticamente o sentido do texto. Para comprovar o que dizia, mostrei a eles o texto “Herança”, enfatizando como a mudança dos sinais mudava do sentido do texto.

Realmente consegui convencê-los após lermos esse texto e, na segunda aula, partimos para as atividades práticas de escrita. Entreguei aos alunos o texto I

do módulo 2. O texto I consiste em um requerimento escrito por um estudante do ensino médio solicitando a transferência da sua matrícula para o período noturno, pois começaria a trabalhar. Algumas perguntas referentes aos operadores argumentativos do texto foram analisadas. Entreguei a atividade para os onze alunos em sala. Ressalte-se que a aluna A.L.S abandonou, não frequentando mais as aulas do nono ano de 2018.

Na primeira questão, foi suscitado que o nome do solicitante foi substituído por “o referido aluno” perguntado por qual motivo e que outras palavras poderiam substituir este termo. Um aluno entendeu que a mudança não se referia ao termo e sim à mudança de turno solicitada pelo aluno, mas os demais conseguiram perceber que o texto pode ficar mais organizado ao evitar a repetição de palavras.

Figura 60 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno A

1- No segundo parágrafo, o nome do solicitante foi substituído por “o referido aluno”. Por que ocorreu essa mudança? Que outras palavras poderiam substituir esse termo?

*Deixou este mudado por que ele já come-
ço a trabalhar e então ele tem que muda
de turno escolar. Ele pediu utilizar outro
termo como: a mãe dele, pai dele por permanecer,
falo.*

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 61 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno JV

1- No segundo parágrafo, o nome do solicitante foi substituído por “o referido aluno”. Por que ocorreu essa mudança? Que outras palavras poderiam substituir esse termo?

*Para não se repetir o nome dele
aluno.*

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 62 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno W1

1- No segundo parágrafo, o nome do solicitante foi substituído por “o referido aluno”. Por que ocorreu essa mudança? Que outras palavras poderiam substituir esse termo?

~~Para não se repetir o nome dele~~
~~aluno.~~
para evitar repetição

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 63 – Módulo 2, T1, Q1, coesão referencial, aluno W
 1- No segundo parágrafo, o nome do solicitante foi substituído por “o referido aluno”. Por que ocorreu essa mudança? Que outras palavras poderiam substituir esse termo?

Por que o nome do aluno já foi citado anteriormente na redação, ele, aluno, o rapaz

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão dois, foi apresentada a coesão referenciada “desse colégio” e questionada a qual instituição se referia. Um aluno colocou a empresa que o solicitante trabalharia, um aluno explicou os motivos do requerimento, um aluno deixou a questão em branco, e os demais colocaram que se referia à escola Armando Prado.

Figura 64 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno C

A empresa em que o solicitante trabalha

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 65 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno W1

por que o solicitante tinha que ~~trabalhar~~ estudar de noite por causa do trabalho

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 66 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno W
 2- O termo “desse colégio” se refere a qual instituição?

Do colégio Armando Prado

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 67 – Módulo 2, T1, Q2, coesão referencial, aluno A

Do Colégio Armando Prado

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão três, foi questionado como o solicitante se refere ao diretor da escola no corpo do texto. Um aluno respondeu o motivo do requerimento, sete alunos responderam como: “Senhor diretor” que não está no corpo do texto. Apenas um aluno respondeu Vossa Senhoria (V.S^a) que está no corpo do texto.

Figura 68 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno C

3- Como o solicitante se refere ao Diretor da escola no corpo do texto?

Vem Responder a transcrição para o
turno do mês.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 69 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno W1

3- Como o solicitante se refere ao Diretor da escola no corpo do texto?

Senhor Diretor da escola por favor.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 70 – Módulo 2, T1, Q3, pronome de tratamento utilizado, aluno W

3- Como o solicitante se refere ao Diretor da escola no corpo do texto?

V Sº

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na quarta questão, foi solicitado em que pessoa do discurso foi escrito o texto, se em primeira ou terceira pessoa e foi solicitado um fragmento do texto que comprovasse a convicção da resposta. Um aluno apenas justificou, um aluno colocou o foco-narrativo e não justificou, um deixou a questão sem responder e os demais colocaram o foco narrativo utilizado no texto e justificaram.

Figura 71 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno I

4- O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

Aluno regularmente matriculado
na 2ª série

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 72 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno W1

4- O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

terceira pessoa

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 73 – Módulo 2, T1, Q4, foco narrativo do texto, aluno M
4- O texto é escrito em primeira ou terceira pessoa? Justifique sua resposta com um trecho do texto.

3ª pessoa.
O referido aluno trabalhará no comércio da cidade no horário das 8:00 horas as 17:30 horas.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão cinco, foi pedida a relação lógica discursiva da conjunção “como” na oração: “como segue a declaração”. Eles escreveriam se era de causa, consequência ou conformidade. Um aluno respondeu “causa”, cinco alunos responderam “consequência” e quatro alunos responderam “conformidade”.

Figura 74 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno A
5- Na oração: “**como** segue a declaração”, a conjunção em destaque exerce uma relação lógico-discursiva de: causa, consequência ou conformidade?

Causa

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 75 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno I
5- Na oração: “**como** segue a declaração”, a conjunção em destaque exerce uma relação lógico-discursiva de: causa, consequência ou conformidade?

Consequência

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 76 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno M
5- Na oração: “**como** segue a declaração”, a conjunção em destaque exerce uma relação lógico-discursiva de: causa, consequência ou conformidade?

conformidade

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 77 – Módulo 2, T1, Q5, operadores argumentativos, aluno G
5- Na oração: “**como** segue a declaração”, a conjunção em destaque exerce uma relação lógico-discursiva de: causa, consequência ou conformidade?

conformidade

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão seis, foi destacada a oração: “Ele se saiu bem **como** você” e foi perguntado se o operador argumentativo “como” foi utilizado com a mesma relação

semântica da oração da questão anterior e foi solicitada uma justificativa. Um aluno respondeu “sim” e justificou. Um aluno respondeu “não” e não justificou, um aluno deixou a questão sem responder, e os demais responderam “não” e justificaram, porém apenas um aluno justificou de forma adequada, suscitando o caráter semântico de comparação da conjunção “como”.

Figura 78 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno A

6- A palavra “como” destacada na questão anterior tem a mesma relação lógico semântico que na frase: Ele se saiu tão bem **como** você ? Justifique sua resposta.

sim, porque ele fala como pique a declaração no computador

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 79 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno W1

6- A palavra “como” destacada na questão anterior tem a mesma relação lógico semântico que na frase: Ele se saiu tão bem **como** você ? Justifique sua resposta.

Não

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 80 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno W

6- A palavra “como” destacada na questão anterior tem a mesma relação lógico semântico que na frase: Ele se saiu tão bem **como** você ? Justifique sua resposta.

Não, porque essa frase tem efeito de comparação

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 81 – Módulo 2, T1, Q6, utilização de operadores, aluno I

6- A palavra “como” destacada na questão anterior tem a mesma relação lógico semântico que na frase: Ele se saiu tão bem **como** você ? Justifique sua resposta.

Não, porque eles não tem o mesmo sentido

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A questão sete foi de múltipla escolha e solicitava que o aluno assinalasse a oração em que o termo (operador argumentativo) destacado tivesse a relação

lógico-semântica de causa. Dois alunos assinalaram a alternativa em que o termo destacado não tinha a relação semântica de causa, e os demais assinalaram a alternativa que o termo exercia a relação de causa.

Figura 82 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno A

7- Assinale a oração em que o termo em destaque tem relação lógico-semântica de causa.

() “Mário Alexandre de Azevedo, aluno **regularmente** matriculado...”

() “transferência para o período noturno, **uma vez que** começará a trabalhar a partir...”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 83 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno F

7- Assinale a oração em que o termo em destaque tem relação lógico-semântica de causa.

() “Mário Alexandre de Azevedo, aluno **regularmente** matriculado...”

() “transferência para o período noturno, **uma vez que** começará a trabalhar a partir...”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 84 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno JV

7- Assinale a oração em que o termo em destaque tem relação lógico-semântica de causa.

() “Mário Alexandre de Azevedo, aluno **regularmente** matriculado...”

() “transferência para o período noturno, **uma vez que** começará a trabalhar a partir...”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 85 – Módulo 2, T1, Q7, relação lógico-semântica do operador, aluno I

7- Assinale a oração em que o termo em destaque tem relação lógico-semântica de causa.

() “Mário Alexandre de Azevedo, aluno **regularmente** matriculado...”

() “transferência para o período noturno, **uma vez que** começará a trabalhar a partir...”

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão oito, foi solicitado um pequeno texto argumentativo com um parágrafo apenas, a fim de utilizar os operadores argumentativos, requerendo à diretora o uso da quadra da escola.

Figura 86 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno W

porque, por isso, embora, se, de maneira que

Fonte: professora pesquisadora

Sembrava Dinafon do colégio Mano Ramon. Balmon
 ... , além da modalidade
 era o fim de semana. Muitos desse colégio,
 parecia asperidade; assim, requerer o uso do
 quadra, para que não se sentem um transe
 por isso realizado a esse da quadra, de maneira
 que ele seja devolvido em perfeito estado
 embora já não seja em algumas condições

Nesse termo
 pelo deferimento

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 87 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno M

porque, por isso, embora, se, de maneira que

Fonte: professora pesquisadora

Quando embora disubra: Estu aqui pedindo
 para usar a quadra porque queremos fazer exer-
 cios físicos por isso ou lá pedindo embora a professo-
 ra mandou pedir de maneira que se entenda de
 que precisamos

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 88 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno A

porque, por isso, embora, se, de maneira que

Fonte: professora pesquisadora

Boa tarde a todos. Eu gostaria de saber
 se embora o todas as aulas de Ed. Física
 os alunos podem usar a quadra do bloco
 porque nós queremos fazer um campeonato
 de futebol por isso eu queria lhe pedir
 de maneira que não seja inadequado.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 89 – Módulo 2, T1, Q8, produção de um parágrafo, aluno JV

porque, por isso, embora, se, de maneira que

Fonte: professora pesquisadora

Senhora dirá a Senhora de maneira
 que possa permitir a libertação de
 Quarta porque os alunos poderão fazer
 exercícios físicos por esse tempo fazendo
 esse apelo da Senhora embora
 seja um pedido meu se a Senhora
 puder.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Sobre o estudo do texto um, do módulo 2, fiz uma tabela acerca dos resultados obtidos. Os resultados mostram as respostas dos onze alunos que participaram da atividade. O número de alunos que não responderam, responderam de forma satisfatória à solicitação das questões e os que não responderam de forma satisfatória, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Resultado do Texto I, módulo 2

Alunos e respostas	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Q7	Q8
Não responderam	0	1	0	1	0	1	0	0
Responderam de forma satisfatória	9	8	1	8	4	7	6	10
Responderam de forma insatisfatória	2	2	10	2	7	3	5	1

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Tendo em mãos os resultados do Texto I do módulo 2, pude perceber que meus alunos ainda estavam em dúvida sobre o que era corpo do texto, tendo em vista que não conseguiram identificar o pronome “Vossa Senhoria” presente no corpo do texto, identificando apenas o pronome de tratamento “senhor” que estava no vocativo do requerimento. Retomamos o que seria o corpo do texto e fomos para o texto II do módulo 2 que possui uma questão que retoma os pronomes de tratamento, visto que também não ficaram muito claros para eles neste texto.

No texto II, foi trabalhado um novo requerimento e os sinais de pontuação existentes no texto, com o objetivo de torná-lo mais claro e objetivo. A atividade constava de um requerimento de um noivo para sua noiva solicitando a suspensão do casamento por tempo indeterminado, pois o noivo precisaria se dedicar

exclusivamente aos estudos a fim de ser um funcionário público. Entreguei a atividade para os treze alunos presentes em sala.

Na questão um, foi solicitado que reconhecessem os sinais de pontuação presentes no texto. Vale ressaltar, que, nas séries anteriores, os alunos estudam os sinais de pontuação, cabendo ao nono ano apenas relembra-los. Todos os alunos reconheceram a vírgula e o ponto final presentes no texto.

Figura 90 – Módulo 2, T2, Q1, sinais de pontuação no texto, aluno A

1- Observe o requerimento e escreva quais sinais de pontuação foram utilizados no texto.

Vírgula, Ponto final.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 91 – Módulo 2, T2, Q1, sinais de pontuação no texto, aluno A1

1- Observe o requerimento e escreva quais sinais de pontuação foram utilizados no texto.

Vírgula e ponto final

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão dois, pediu-se a forma em que o solicitante se referiu à noiva. Todos reconheceram o pronome de tratamento utilizado pelo solicitante, ora o solicitante usa “Excelentíssima Senhorita”, ora “Vossa Senhora”. Três alunos colocaram “Vossa Senhora” e dez colocaram “Excelentíssima Senhorita”.

Figura 92 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno JV

2- Como o solicitante se refere à noiva?

Vossa Senhora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 93 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno J

2- Como o solicitante se refere à noiva?

Vossa Senhora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 94 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno W

2- Como o solicitante se refere à noiva?

Excepcioníssima Senhora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 95 – Módulo 2, T2, Q2, pronome de tratamento no texto, aluno T

2- Como o solicitante se refere à noiva?

Excepcioníssima Senhora

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão três, foi perguntado se havia necessidade de um texto tão formal para suspender um noivado. Foi solicitado que o aluno justificasse. Sete alunos responderam não e justificaram, seis alunos responderam sim e justificaram.

Figura 96 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno A

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Não, porque ele poderia ser direto no assunto

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 97 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno F

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Não, pois não a necessidade para suspender o noivado por causa dos estudos.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 98 – Módulo 2, T2, Q3, aluno W

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Não, poderia os noivos terem conversado entre si

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 99 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno J

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Não, por que ela já é uma
pessoa íntima dele

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 100 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno JV

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Sim, para explicar o porquê da suspensão do
casamento.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 101 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno M

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Sim, para ela entender e não querer motivo pela sua
decisão

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 102 – Módulo 2, T2, Q3, formalidade da linguagem no texto, aluno I

3- Era necessária tanta formalidade em um texto para suspender um noivado?

Justifique sua resposta.

Sim! para explicar o realmente o
motivo da suspensão do noivado

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão quatro, solicitou-se a explicação do porquê as palavras “Excelentíssima”, “atenciosamente” e “Juarez” estarem afastadas da margem, apenas um não respondeu de forma adequada ao questionamento e os demais concordaram que era o início dos parágrafos.

Figura 103 – Módulo 2, T2, Q4, paragrafação, aluno M
4- Explique porque as palavras Excelentíssima, atenciosamente e Juarez estão afastadas da margem.

Porque é início de parágrafo

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 104 – Módulo 2, T2, Q4, paragrafação, aluno J
4- Explique porque as palavras Excelentíssima, atenciosamente e Juarez estão afastadas da margem.

Porque começa de texto, tem que afastar da margem

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão cinco, foi dado um pequeno requerimento para que os alunos pudessem utilizar os sinais de pontuação adequados. Um aluno deixou em branco, os demais usaram a vírgula e o ponto.

Figura 105 – Módulo 2, T2, Q5, atividade prática sinais de pontuação, aluno T
5- Observe o texto abaixo e utilize os sinais de pontuação adequados.

Kátia Maria, dos Santos estudante do 9ª vem muito respeitosamente, à presença de V. Sª requerer que o 9A participe do I Campeonato Baiano de Futebol das Escolas Estaduais. Para tanto requer que a escola patrocine os uniformes e o transporte dos atletas.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 106 – Módulo 2, T2, Q5, atividade prática sinais de pontuação, aluno A
5- Observe o texto abaixo e utilize os sinais de pontuação adequados.

Kátia Maria dos Santos estudante do 9ª, vem muito respeitosamente à presença de V. Sª requerer que o 9A, participe do I Campeonato Baiano de Futebol das Escolas Estaduais, Para tanto requer que a escola patrocine os uniformes e o transporte dos atletas .

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A Tabela 3 mostra os resultados das respostas dos treze alunos que participaram das atividades referentes ao texto II, do módulo 2: o número de alunos que não responderam, responderam de forma satisfatória ou não responderam de forma satisfatória.

Tabela 3 – Resultado do Texto II, módulo 2

Alunos e respostas	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Não responderam	0	0	0	0	2
Responderam de forma satisfatória	13	13	13	12	11
Responderam de forma insatisfatória	0	0	0	1	0

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Esta atividade despertou o interesse dos alunos porque se tratava mais de uma revisão de conteúdos vistos em séries anteriores e os alunos conseguiram atingir o objetivo proposto de lembrar os sinais de pontuação e utilizá-los na produção escrita, sobretudo na produção de requerimentos. Após a discussão sobre o módulo 2, partimos para o módulo 3, em que iríamos estudar as estratégias argumentativas a fim de defender um ponto de vista e convencer o interlocutor do texto.

5.3 Módulo 3: Estratégias para argumentação

Argumentar é estritamente necessário, principalmente no que concerne o gênero requerimento. Então, baseando-me nas estratégias argumentativas de Koch e Elias (2017), elaborei o módulo 3 a fim de estimular o senso crítico dos meus estudantes. Estipulei os objetivos e tempo estimado para esse módulo e estão presentes no Quadro 5:

Quadro 5 – Estratégias argumentativas

TEMPO ESTIMADO: 02 aulas.

RECURSOS:

Data show.

Textos escritos.

OBJETIVOS

- *Apresentar algumas estratégias de defesas de ponto de vista.*
- *Possibilitar a busca de solução para problemas cotidianos.*
- *Formar censo crítico.*
- *Utilizar métodos de convencimento.*

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Eu discuti com os alunos algumas estratégias argumentativas: levantar problemas e solucioná-los, indicar argumentos favoráveis e contrários, exemplificar a fim de comprovar sua opinião e defesas de uma tese. Após a conversa, apresentei alguns textos em que foram analisadas as estratégias argumentativas suscitadas na discussão. Primeiramente solicitei que lessem silenciosamente, após pedi que

formassem equipes para localizar o motivo do requerimento, quais as soluções apontadas pela autora, quais as estratégias que estudamos estavam presentes no texto que segue.

Figura 107 – Texto para leitura



Nome:				Nº	
Disciplina:	Português	Professor (a):	Mércia	Unidade:	III
Data:	/ 2018	Série/turma	9º		

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA

TEXTO I



Exmo. Sr. Diretor da escola da APEL (Associação Promotora do Ensino Livre), Pe. David Quintal.

Eu, abaixo assinada, Paula Isabel de Sousa Ramos e Fariña, estudante na referida escola no 10º ano, turma E, nº11 (Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais), com B.I. nº 13659100, Contribuinte nº 220048193 e Cartão de Identificação nº 12038, com quinze anos de idade, natural da Cidade de Câmara de Lobos, residente na Cidade de Câmara de Lobos, com morada: Rua João Ricardo Ferreira César, nº 29, 1º e Código postal 9300-076, mediante a situação por vezes caótica vivida pelos estudantes deste estabelecimento de ensino nos intervalos entre os blocos de aulas e no intervalo para almoço, durante os quais a fila para compra de alimentos no bar da escola é muito extensa, obrigando, por vezes, vários alunos dos mais variados cursos e anos de escolaridade a chegarem atrasados às suas aulas devido ao tempo de espera demasiado longo a que são sujeitos para serem devidamente atendidos.

A situação estende-se igualmente ao intervalo de almoço, em que o tempo, já escasso, se estingue na fila de espera, levando alguns alunos a

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 108 – Continuação do texto e questão 1

usufruírem de menos de metade do período de almoço a que têm direito.

Solicito a V. Ex.^a que analise esta situação.

Sugiro, na minha simples qualidade de estudante deste estabelecimento, a instalação de um ou mais pontos de venda de refeições e/ou contratação de um ou mais funcionários, de modo a abreviar o tempo de espera a que os alunos são sujeitos.

Admitindo os encargos financeiros que a aprovação e consequente aplicabilidade de tais sugestões possam advir, peço que tome consciência de que tais mudanças trarão inúmeros benefícios aos alunos que, aliás, a elas têm direito, visto o valor simbólico que oferecem mensalmente ao estabelecimento de ensino aqui tratado.

Pede Deferimento.

Câmara de Lobos, 24 de Novembro de 2008

Paula Isabel Farin

www.notapositiva.com/old/pt/trbestbs/portugues/10requerimento.htm *Data de acesso,*
30/07/2018

ATIVIDADE

1- Quais os problemas enfrentados por Paula Isabel?

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 109 – Questões 2 a 6

2- Ela exemplifica os problemas enfrentados? Retire fragmentos do texto que comprovam sua resposta.

3- A autora do requerimento apontou alguma solução para o problema? Qual ou quais?

4- No parágrafo antes da autora solicitar deferimento, como a autora tenta convencer o diretor que o seu pleito merece ser acatado?

5- Se você fosse o diretor da escola, a autora te convenceria? Justifique sua resposta.

6- Apresente um argumento seu diferente de todos apresentados no texto, exemplifique-o a fim de convencer o diretor a aceitar o requerimento da aluna.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Os alunos me entregaram a atividade respondida e percebi a necessidade de trabalhar mais um texto sobre as estratégias argumentativas e, para isso, escolhi o requerimento presente no livro: *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto que se segue:

Figura 110 – Leitura e identificação das estratégias argumentativas

	Nome:				Nº	
	Disciplina:	Português	Professor (a):	Mércia	Unidade:	III
	Data:	/ / 2018	Série/turma	9º _____		



Policarpo Quaresma, cidadão brasileiro, funcionário público, certo de que a língua portuguesa é emprestada ao Brasil; certo também de que, por esse fato, o falar e o escrever em geral, sobretudo no campo das letras, se veem na humilhante contingência de sofrer continuamente censuras ásperas dos proprietários da língua; sabendo, além, que dentro do nosso país, os autores e os escritores, com especialidade os gramáticos, não se entendem no tocante à correção gramatical, vendo-se, diariamente, surgir azedas polêmicas entre os mais profundos estudiosos do nosso idioma - usando do direito que lhe confere a Constituição, vem pedir que o Congresso Nacional decrete o Tupi-Guarani como língua oficial e nacional do povo brasileiro.

O suplicante, deixando de parte os argumentos históricos que militam em favor de sua ideia, pede vênias para lembrar que a língua é a mais alta manifestação da inteligência de um povo, é a sua criação mais viva e original; e, portanto, a emancipação política do País requer como complemento e consequência a sua emancipação idiomática.

Demais, Senhores Congressistas, o Tupi Guarani, língua originalíssima, aglutinante, é verdade, mas a que o polissintetismo dá múltiplas feições de riqueza, é a única capaz de traduzir as nossas belezas, de pôr-nos em relação com a nossa natureza e adaptar-se perfeitamente aos nossos órgãos vocais e cerebrais, por ser criação de povos que aqui viveram e ainda vivem, portanto possuidores da organização fisiológica e psicológica para que tendemos, evitando-se dessa forma as estéreis controvérsias gramaticais, oriundas de uma difícil adaptação de uma língua de outra região à nossa organização cerebral e ao nosso aparelho vocal - controvérsias que tanto empecem o progresso da nossa cultura literária, científica e filosófica.

Seguro de que a sabedoria dos legisladores saberá encontrar meios para realizar semelhante medida e cômico de que a Câmara e o Senado pesarão o seu alcance e utilidade.

Pede. e Espera. Deferimento.

(Lima Barreto, In “Triste Fim de Policarpo Quaresma”)

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 111 – Atividade pós-leitura

Atividade

1- o autor do requerimento de autodenomina "suplicante". Para você o que isso significa?

2- O que o autor do requerimento solicita?

3- Quais argumentos são utilizados?

4- O autor utiliza exemplificação para comprovar seu ponto de vista?

5- O suplicante apresenta solução para o problema? Qual?

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

No módulo 3, procurei enfatizar mais as estratégias argumentativas, já que os alunos argumentam de forma desorganizada e, às vezes, não conseguem argumentar de forma consistente. Para tanto, discutimos na primeira aula razões para se argumentar e argumentos que realmente sejam coerentes a fim de serem acatados. Conversamos que não podemos apontar apenas os problemas que identificamos, mas é de suma importância que enumeremos soluções plausíveis a esses problemas.

Ao iniciar uma argumentação é necessário um planejamento, ter o que escrever. Conforme afirmam Koch e Elias (2017, p. 161),

A escrita é uma atividade que requer daquele que escreve, durante todo processo, atenção aos sujeitos envolvidos na interação, aos objetivos, aos conhecimentos, enfim ao contexto. Por isso, é importante ter um projeto a dizer, planejar a escrita.

Planejar a escrita é de fato muito importante. Ao escrever um texto argumentativo, você defende um ponto de vista, para tanto, precisa-se definir um ponto de vista. De acordo com Koch e Elias (2017, p. 162), “como os pontos de vista podem ser tantos que fica difícil administrá-los, o melhor mesmo é definir logo nas primeiras linhas qual vamos assumir no desenvolvimento do texto”. Desta forma, assumir e defender um ponto de vista faz parte do planejar a escrita.

Ao escrever um requerimento, o autor precisa esclarecer os fatos, um fato pode influenciar em um argumento, conforme afirmam Koch e Elias (2017, p. 163): “fato é um elemento que pertence à esfera da realidade, é um dado preciso que pode ser configurado, por exemplo, na forma de um acontecimento, de dados numéricos, de uma narrativa”. Os fatos servem para consolidar os argumentos, principalmente os fatos embasados em algo cuja existência pode ser constatada, agindo como elemento probatório do que se argumenta. Argumentar significa apresentar dados, explicações, razões que fundamentem uma afirmação, uma tomada de posição, um ponto de vista.

Para desenvolver uma argumentação em um requerimento, o aluno deve se atentar para algumas estratégias sugeridas por Koch e Elias em seu livro *Escrever e Argumentar*: como fazer perguntas e apresentar resposta, indicar elementos favoráveis e desfavoráveis ao seu ponto de vista, tecer uma comparação para identificar pontos próximos ou distantes entre dois elementos e, com base nisso, manifestar a posição do autor sobre um assunto, recorrer à exemplificação, pois a enumeração de exemplos pode servir para provar uma posição ou opinião pessoal e, para concluir a argumentação, finalizar com a solução para o problema. Com base nessas estratégias defendidas pelas autoras, o módulo 3 foi elaborado.

Na primeira aula do módulo 3, entreguei o texto I para os alunos. O texto era o requerimento de uma aluna que verificou uma situação, descrita por ela, como “caótica” porque os alunos não estavam conseguindo lanche e almoçar no tempo indicado devido às grandes filas nos estabelecimentos. A aluna aponta os problemas e sugere soluções que poderiam acabar com o problema ou minimizá-lo. Lemos e discutimos oralmente o texto. Muitos alunos falaram que a fila, na hora do lanche da

escola, também era grande e que, muitas vezes, tinham seu tempo reduzido, dando apenas para lanchar e, muitas vezes, mal dava para comer. Apontamos as soluções sugeridas pela aluna no texto e todos os alunos acharam-nas coerentes. Debates sobre a importância de argumentos consistentes e coerentes e a necessidade de se apontar sugestões para a resolução do problema.

Partimos para a resolução das questões. Dez alunos fizeram essa atividade. Perguntei, na primeira questão, quais os problemas enfrentados por Isabel, a fim de que os alunos localizassem o problema do texto que suscitou o motivo do requerimento. Todos os alunos localizaram o problema.

Figura 112 – Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno M

1- Quais os problemas enfrentados por Paula Isabel?

Os problemas enfrentados pela Isabel são a demora das filas da cantina, que pessoas chegam a desanimar e perdem horários na fila.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 113 – Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno F

1- Quais os problemas enfrentados por Paula Isabel?

os problemas enfrentados por Isabel é que a merenda de merenda muito e ela não tem condições de esperar por ela tem que estudar

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 114 - Módulo 3, T1, Q1, motivos para um requerimento, aluno J

1- Quais os problemas enfrentados por Paula Isabel?

pegar a fila muito extensa, e chegarem atrasados a sua aula devido ao tempo de espera

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão dois, passou-se para a outra estratégia argumentativa defendida por Koch e Elias (2017): a exemplificação - dar exemplos a fim de confirmar seu ponto de vista. Foi questionado se a autora do requerimento exemplifica os problemas enfrentados e foram solicitados fragmentos do texto que comprovassem

a resposta. Três alunos responderam que sim e justificaram e sete apenas justificaram.

Figura 115 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno J

2- Ela exemplifica os problemas enfrentados? Retire fragmentos do texto que comprovam sua resposta.

Sim. Nos intervalos entre as aulas de matemática e nos intervalos para almoço durante os quais a fila para comprar o alimento é muito extensa.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 116 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno M

2- Ela exemplifica os problemas enfrentados? Retire fragmentos do texto que comprovam sua resposta.

A situação entende-se igualmente ao intervalo de almoço, em que o tempo, já escasso se estique na fila de espera, deixando alguns alunos a usufruírem de menos de metade do período de almoço a que têm direito.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 117 – Módulo 3, T1, Q2, exemplificação dos problemas, aluno W

2- Ela exemplifica os problemas enfrentados? Retire fragmentos do texto que comprovam sua resposta.

Sim, se estique na fila de espera, deixando alguns alunos a usufruírem de menos de metade do período de almoço a que têm direito.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A questão três refere-se à resolução do problema defendida por Koch e Elias (2017). Pergunta se a autora do requerimento aponta soluções para os problemas enfrentados e quais foram as soluções. Todos os alunos localizaram as soluções apontadas por Paula (autora do requerimento).

Figura 118 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno W

3- A autora do requerimento apontou alguma solução para o problema? Qual ou quais?

Sim; Seguir, no mínimo simples qualidade de estudante deste estabelecimento, a instalação de um ou mais pontos de venda de refeições e/ou contratação de um ou mais funcionários.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 119 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno M

3- A autora do requerimento apontou alguma solução para o problema? Qual ou quais?

Sugiro, na minha simples qualidade de estudante de um estabelecimento, a instalação de um ou mais pontos de venda de refeições e/ou contratação de um ou mais funcionários.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 120 – Módulo 3, T1, Q3, soluções para problemas, aluno I1

3- A autora do requerimento apontou alguma solução para o problema? Qual ou quais?

A instalação de um ou mais pontos de venda de refeições e/ou contratação de um ou mais funcionários.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

A questão quatro solicitou que o aluno localizasse qual o argumento utilizado pela autora, no final do texto, que busca convencer o seu interlocutor. Os alunos localizaram o argumento.

Figura 121 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno I1

4- No parágrafo antes da autora solicitar deferimento, como a autora tenta convencer o diretor que o seu pleito merece ser acatado?

com benefícios aos alunos que além a eles tem direito, ainda os alunos recebem benefícios igualmente os estabelecimentos de ensino aqui em Toledo.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 122 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno J

4- No parágrafo antes da autora solicitar deferimento, como a autora tenta convencer o diretor que o seu pleito merece ser acatado?

Porque oferece inúmeros benefícios

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 123 – Módulo 3, T1, Q4, argumentos no texto, aluno G

4- No parágrafo antes da autora solicitar deferimento, como a autora tenta convencer o diretor que o seu pleito merece ser acatado?

Porque tem consciência de que tais mudanças trarão inúmeros benefícios aos alunos que além a eles têm direito a isso.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão cinco, perguntou-se, caso o aluno fosse o diretor da escola, se os argumentos utilizados por Paula no seu requerimento o convenceriam. Todos os alunos responderam que seriam convencidos pelos argumentos da autora.

Figura 124 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno J

5- Se você fosse o diretor da escola, a autora te convenceria? Justifique sua resposta.

Sim, porque ela pra sentir que ela
está falando a verdade

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 125 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno M

5- Se você fosse o diretor da escola, a autora te convenceria? Justifique sua resposta.

Sim, porque se fosse ~~uma~~ eu iria fazer o que
me pedem porque ninguém nunca ficou esperando na
fila pra comer

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 126 – Módulo 3, T1, Q5, convencimento do leitor, aluno F

5- Se você fosse o diretor da escola, a autora te convenceria? Justifique sua resposta.

me convenceria porq eu ia estar vendo que ela
queria melhor para escola

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora

Na última questão, foi pedido que o aluno sugerisse um argumento próprio com um exemplo a fim de convencer o diretor (interlocutor do requerimento) a aceitar os pleitos de Paula (suplicante). Os alunos argumentaram, mas não exemplificaram.

Figura 127 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno G

6- Apresente um argumento seu, diferente de todos apresentados no texto, exemplifique-o a fim de convencer o diretor a aceitar o requerimento da aluna.

argumentar o horário do intervalo

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 128 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno F

6- Apresente um argumento seu, diferente de todos apresentados no texto, exemplifique-o a fim de convencer o diretor a aceitar o requerimento da aluna.

Eu ia mandar vender queatinhas na
locação

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 129 – Módulo 3, T1, Q6, argumento, aluno JV

6- Apresente um argumento seu, diferente de todos apresentados no texto, exemplifique-o a fim de convencer o diretor a aceitar o requerimento da aluna.

Organizar os horários de saída
dos alunos

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Tabela 4, está o resultado quantitativo desta atividade do texto I, do módulo 3: quantidade de alunos, no total dos dez que fizeram a atividade, que não responderam às questões, responderam de forma satisfatória ou não responderam de forma satisfatória.

Tabela 4 – Resultado do Texto I, módulo 3

Alunos e respostas	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
Não responderam	0	0	0	0	0	0
Responderam de forma satisfatória	10	7	10	10	10	10
Responderam de forma insatisfatória	0	3	0	0	0	0

Essa primeira atividade me fez perceber que, mesmo tendo revisado os sinais de pontuação no módulo anterior, os alunos ainda pouco utilizavam. O ponto no final das frases quase nunca é visto nas atividades. Resolvi chamar atenção novamente para esse fato, mas em relação aos argumentos, os objetivos foram alcançados.

Na segunda aula reservada para este módulo, entreguei o texto II que consiste em um requerimento do cidadão Policarpo Quaresma com o objetivo solicitar que a língua falada no Brasil fosse o Tupi Guarani. Ainda sobre a perspectiva argumentativa defendida por Koch e Elias (2017), foram feitas algumas perguntas relativas ao texto. Onze alunos estavam na sala e fizeram a atividade.

Na questão um, foi afirmado que o autor se considerava suplicante e foi questionado o que significava isso para o aluno. Dez alunos responderam que

significava que o autor pediria algo e um aluno escreveu a identificação do suplicante.

Figura 130 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno F

1- O autor do requerimento de autodenomina "suplicante". Para você o que isso significa?

Cidadã brasileira fundadora de que a língua portuguesa é importante no Brasil.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 131 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno I1

1- O autor do requerimento de autodenomina "suplicante". Para você o que isso significa?

Suplicante é uma forma de pedir uma ajuda.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 132 – Módulo 3, T2, Q1, elementos do requerimento, aluno W

1- O autor do requerimento de autodenomina "suplicante". Para você o que isso significa?

"Suplicante" significa quem pede

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão dois, foi perguntado o que o autor do requerimento solicitava. Todos os alunos colocaram que o pleito fosse que a língua oficial do Brasil fosse o Tupi Guarani.

Figura 133 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno A

2- O que o autor do requerimento solicita?

Que a linguagem nacional deixe o Tupi-guarani como língua oficial do povo brasileiro

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 134 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno J

2- O que o autor do requerimento solicita?

Que a língua do Brasil seja Tupi Guarani

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 135 – Módulo 3, T2, Q2, pedido do requerimento, aluno W

2- O que o autor do requerimento solicita?

Vem pedir que o Congresso Nacional decrete a
Tupi-Guarani como língua oficial e nacional
do povo brasileiro

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na questão três, foram pedidos os argumentos utilizados pelo suplicante Policarpo Quaresma. Os alunos copiaram o parágrafo em que o autor expõe alguns argumentos.

Figura 136 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno W

3- Quais argumentos são utilizados?

Pode ser dito para ambos que a língua é a
mais alta manifestação de inteligência de um povo,
é a sua criação mais viva e original

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 137 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno A

3- Quais argumentos são utilizados?

Possibilitismo da múltipla função de riqueza é a
única capaz de traduzir as nossas belezas
contínuas gramaticais vivandas lentas e físicas.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 138 – Módulo 3, T2, Q3, argumentos utilizados no texto, aluno J

3- Quais argumentos são utilizados?

Os argumentos Históricos

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Foi perguntado na questão quatro se o suplicante exemplificou seu ponto de vista e, durante a aula, solicitei que escrevessem os exemplos contidos no texto a fim de justificar a mudança da língua oficial brasileira corroborando para comprovar o ponto de vista do autor, caso a resposta fosse afirmativa. Apenas um aluno colocou o exemplo adequado.

Figura 139 – Módulo 3, T2, Q4, exemplo como argumento, aluno C

4- O autor utiliza exemplificação para comprovar seu ponto de vista? Qual?

Sim. Por que dentro da massa há os autores e os escritores, com a especialidade as gramáticas mas se entendem os talentos a corações gramaticais diariamente.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na última questão da atividade, foi solicitada alguma solução apontada pelo suplicante para a resolução do problema. Os alunos responderam que o suplicante escreveu que os legisladores saberiam resolver o problema e copiaram o parágrafo do texto que assim dizia.

Figura 140 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno I1

5- O suplicante apresenta solução para o problema? Qual?

Sim, e segue de que a saberia dos legisladores sabem encontrar meios para realizar

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 141 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno C

5- O suplicante apresenta solução para o problema? Qual?

Sim. Sabe-se que os legisladores sabem encontrar meios para realizar semelhante medida e conselhos de que a Câmara e o Senado. Denota o seu alcance e utilidade.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 142 – Módulo 3, T2, Q5, solução para o problema, aluno J

5- O suplicante apresenta solução para o problema? Qual?

Segue de que a saberia dos legisladores sabem encontrar meios para realizar semelhante medida de conselhos

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Tabela 5, vemos os resultados quantitativos do texto II, do módulo 3.

Tabela 5 – Resultado do Texto II, módulo 3

Alunos e respostas	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5
Não responderam	0	0	0	0	0
Responderam de forma satisfatória	9	10	10	1	10
Responderam de forma insatisfatória	1	0	0	9	0

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Após os estudos desses módulos, em que foram vistas estratégias argumentativas bem como a estrutura e a organização de um requerimento, partimos para a produção final.

5.4 Produção final

Na produção final, verifiquei o que realmente meus alunos colocaram em prática sobre as noções do gênero requerimento dadas nos módulos. Na primeira aula, assisti com eles ao vídeo *O que é Bullying?* Tudo o que você precisa saber sobre essa forma de violência, e discutimos o assunto. Alguns alunos levaram na brincadeira e disseram que, na verdade, *bullying* era “zoar” com o colega, mas que ninguém deveria levar a sério, com isso já suscitaram os apelidos dos colegas. Tive que intervir nesse momento e expliquei que não era bem assim, que essa “zoação” podia magoar, criar transtornos psicológicos duradouros em quem sofria esse tipo de violência. Após a discussão, entreguei a produção final para os doze alunos presentes na aula. Na produção final havia uma proposta de requerimento à diretora, informando que na escola acontecia o *bullying*, argumentando a sua existência, foi solicitada a indicação de possíveis soluções para o problema e que fosse tomada alguma providência para coibir esse problema na escola. Na produção final, solicitei que eles se atentassem à estrutura do texto, aos argumentos, à linguagem e à utilização dos recursos coesivos, a fim de tornar o texto coerente.

Apliquei a produção inicial e a partir do que senti necessidade fui criando os módulos. Os dados que coletei no módulo 1, serviram de base para o 2 e todos para o módulo 3. Levei em conta tudo o que foi trabalhado durante as aulas e estipulei o tempo e objetivos constantes no Quadro 6:

Quadro 6 – Produção final

TEMPO ESTIMADO: 02 aulas.

RECURSOS:

Data show.

Slides.

Textos escritos.

OBJETIVOS:

- Praticar o gênero trabalhado em sua função social.
- Verificar a utilização prática do gênero.
- Proporcionar que o aluno teste sua própria aprendizagem.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Resolvi trabalhar na produção final dos meus alunos um tema muito discutido em sala de aula hoje em dia, porém que necessita sempre ser lembrado: o *bullying*, a fim de que esse comportamento que causa tamanho prejuízo na vida de alguns jovens seja evitado.

Na primeira aula destinada à produção final, disse a eles que passariam um vídeo sobre o *bullying*, mas que antes conversaríamos um pouco sobre o tema. Fiz algumas perguntas, deixando-os bem à vontade para intervir, participar e refletir a respeito. As perguntas que fiz foram:

O que era *bullying* para eles?

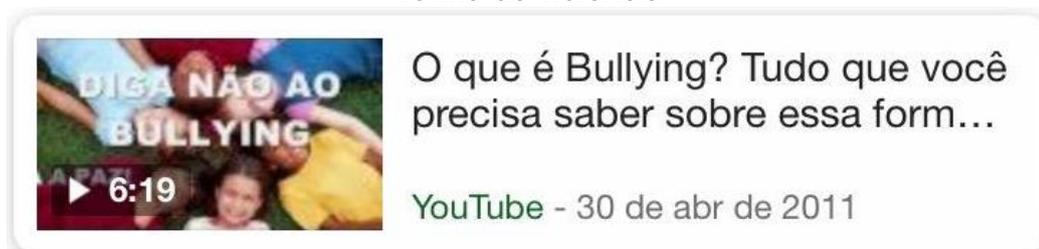
Alguém da turma já tinha sido vítima de *bullying* na escola ou em algum outro ambiente? (deixei à vontade para a manifestação voluntária).

Existia *bullying* na escola Maria Romana Calmon?

Caso a resposta fosse afirmativa, quais medidas poderiam ser adotadas pela diretora a fim de evitar esse problema no ambiente escolar?

Depois da discussão, passei o vídeo “O que é *Bullying*? Tudo que você precisa saber sobre essa forma de violência”, conforme ilustrado na Figura 143:

Figura 143 – Vídeo O que é *Bullying*? Tudo que você precisa saber sobre essa forma de violência



Fonte: GUIMARÃES; FONSECA; SILVA; SANTOS, 2011.

Na segunda aula destinada à produção final, propus uma escrita em que o aluno colocou em prática o conhecimento produzido, possibilitando assim verificar se os objetivos da aprendizagem foram realmente alcançados. A produção final tem a proposta seguinte.

Figura 144 – Produção final

 ATIVIDADE	Nome:				Nº	
	Disciplina:	Português	Professor (a):	Mércia	Unidade:	III
	Data:	/ 2018	Série/turma	9º		

ATIVIDADE DE LÍNGUA PORTUGUESA



Leia o fragmento de texto abaixo

Crianças, crueldade e justiça.

Bullying é o comportamento agressivo, intencional e repetido contra alguém por conta de alguma característica ou situação peculiar. É um desequilíbrio de poder sobretudo que afeta sobretudo crianças e adolescentes em escolas e em outros ambiente de convivência, mas que também inferniza a vida de adultos.

Por alguma razão psicológica, pessoas sentem prazer em humilhar, provocar sofrimento. Reunidas, multiplicam agressões verbais e físicas contra quem se destaca pela diferença, obesidade, altura, pele, nariz, timidez, roupa. Filiação, raça, falta de habilidade para o esporte, aplicação nos estudos ou dificuldade de aprendizado também dão origem a maus-tratos, isolamento e depressão.

A internet amplia seus efeitos.
CARVALHO FILHO, Crianças crueldade e justiça apud Koch e Elias(2017, p. 172)

Com base no fragmento do texto acima, redija um requerimento à diretora da escola reportando o problema do bullying na Escola Maria Romana Calmon e requerendo providências. Escreva os problemas, exemplifique-os, argumente (pelo menos dois argumentos diferentes) e enumere as suas soluções 9 pelo menos duas soluções) para que isso não mais aconteça na escola.

Atente-se para a estrutura e linguagem adequadas ao gênero, os sinais de pontuações e utilize os recursos coesivos a fim de tornar o texto coerente.

Não esqueça da estrutura do requerimento: local, data, cumprimento e assinatura.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Em posse das produções finais, fui analisando os conteúdos estudados nos módulos, a fim de verificar o que foi apreendido pelo meu aluno. Quanto à estrutura do texto, estudada no módulo 1 da sequência didática, todos os meus alunos apresentaram a estrutura solicitada em um requerimento: local e data, vocativo, corpo do texto, cumprimento e assinatura.

Figura 145 – Estrutura do gênero na produção final, aluno W

Sábado, 07 de Novembro de 2013
Prática Socialização de Escrita Maria Rosário

Não por mais deste regularmente
 informa que visto bullying na escola
 escola Maria Rosário e assim apresenta
 soluções para a falta, uma das
 soluções é promover debates sobre o
 assunto, fazer campanhas de incentivo
 para que os alunos demonstrem as
 capacidades, incentivem todos a dar
 generosidade e respeito as diferenças e
 desenvolverem em sala de aula um
 ambiente favorável à comunicação.

O bullying não é brincadeira, é
 algo sério, o bullying causa problemas
 e consequências psicológicas, danos em.

Conto pela atenção
Ass: 3

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 146 – Estrutura do gênero na produção final, aluno M

Sábado, 07 de Novembro de 2013
Prática Socialização de Escrita Maria Rosário

Muitas das vezes tem alunos que falam por si
 com orgulho, orgulhosamente sua mãe da individualidade para
 "pica-dinês" em queda, que na verdade é bullying.
 As pessoas que fazem bullying elas também tem uma
 falta de baixa autoestima e não se sentem melhor por
 fazer seus comentários. Mas sabem eles, que aquele sorriso
 falso que a vítima se sente obrigada a dar, os ma-
 ducam muito, e podem levar a depressão por acreditar
 na que as pessoas dizem, ou que acham ela ser porque
 oficial mentem ser humilde e perfeita.

Quando a vítima conta dos ataques, porque bullying
 não é só agressão verbal ou moral e sim todo tipo
 de agressão física contra a pessoa, explora. Quando a tri-
 tiona recebe falta, a agressão debate afirmando que é
 uma brincadeira e que a vítima si da brincadeira afa-
 zultando que se presente, ai fica o direito, isto tudo, tudo isto
 porque ela que isso não é importante e que tem mais
 coisa importantes pra fazer.

A solução para o bullying não é mais nos exatos é que
 a vítima fique atento ao comportamento dos alunos
 que fizerem saber como ele está, se ta ficando de deo
 e comecem em a fazer eles um suspiro ao seu compor-
 tamento!

Conto pela atenção

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Os alunos também usaram na produção final os sinais de pontuação, lembrados no módulo 2 da sequência, pois, durante as aulas, chamava muita atenção para a importância da pontuação para a coerência do texto.

Figura 147 – Sinais de pontuação na produção final, aluno M

Salvador, 07 de Novembro de 2013
 Quando diráto sobre da escola Maria Amara B

Maioria das vezes tem alunos que ditam por fi-
 car sozinho, justamente pra não dar intimidade pra
 "bricadeiras" sem graça, que na verdade é bullying.
 As pessoas que fazem bullying elas também tem uma
 baixa autoestima e pra se sentir melhor feri-
 meu seus brótimas. Mal sabem eles, que aquele sorriso
 falso que a vítima se sente obrigada a dar, os me-
 dicam muito, e podem levar a depressão por acreditar
 no que as pessoas dizem, ou que acham ela um pouco
 animal mesmo se humano é perfeito.

Quando a vítima sente dos agressor, porque bullying
 não é só agressão verbal ou moral e sim todo tipo
 de agressão pelo gênero da pessoa, enfim... Quando a ví-
 tima resolve falar, o agressor debate afirmando que é
 uma brincadeira e que a vítima só de brincar está apa-
 rentando que tá falando, aí pra os diretores está tudo resolvido
 porque acha que isso não é importante e que tem mais
 coisas interessantes pra fazer.

A solução pra o bullying pela escola é que
 os diretores fiquem atentos ao comportamento dos alunos
 que fizessem saber como ele está, se tá ficando de lado
 e conversem com o pais dele em respeito ao seu com-
 porto!

Creio pela atenção

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Como se verifica na produção final, o aluno M utilizou a vírgula (algumas vezes de forma inadequada), usou o ponto parágrafo e o ponto de exclamação. Sobre a linguagem escolhida, observei traços de oralidade, como mostra o texto da Figura 147: "aí pra os diretores está tudo resolvido", mesmo não prejudicando o entendimento do texto, é necessário ressaltar que, em um texto formal como requerimento, não é adequado utilizar traços da oralidade.

Quanto à formação dos parágrafos, cinco alunos fizeram o texto em monobloco e os demais dividiram o corpo do texto em parágrafos. O estudo dos parágrafos não foi feito nessa sequência e sim em aulas anteriores, porém quis visualizar se isso ficou claro para os meus alunos num momento prático de produção textual.

Figura 148 – Produção final em monobloco, aluno L

Salvador, 07 de novembro de 2018
 Própria assinatura do autor da escola Maria Raimunda Falcão

Vim por meio deste requerimento informar que bullying não é brincadeira. Todos nós sempre demos este ambiente de que falamos que próximo ao sofrer a intenção de que ofende ou na intenção de usar motivação de piada porque a vítima futuramente pode causar problema e consequências psicológicas ou até mesmo da vida para o bullying que a pessoa faz e outro é o sentimento da vítima e essas coisas é considerada como a pessoa vai poder diminuir então a melhor coisa a se fazer é ser mais atento e ser generoso, respeitoso e ter solidariedade e aceitar as diferenças e incentivar as pessoas não fazer bullying e na vítima a tomar uma atitude correta e não de vitimismo e sentir o sentimento e também sentir o que é pra se sentir não tem necessidade de fazer bullying e até mesmo pra todos existirem no mesmo ambiente saudável porque também também que bullying leva depressão e a morte então temos que para de agir dessa forma de prejudicar as pessoas.
 grato pela atenção

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Figura 149 – Produção final dividida em parágrafos, aluno M

Salvador, 07 de novembro de 2018
 Própria assinatura do autor da escola Maria Raimunda Falcão

Muita das vezes tem alunos que ficam por fora ou sozinhos, justamente por não dar importância pra "brincadeiras" sem graça, que na verdade é bullying. As pessoas que fazem bullying elas também tem uma forma de baixa autoestima e pra se sentir melhor fazem seus vítimas. Mas sabem eles, que aquele sorriso falso que a vítima se sente obrigada a dar, os olhares maldade, e quando dizem a desprezo pra acreditar no que as pessoas dizem, ou que acham ela um pouco afim de acreditar se humilhação é perfeito.

Quando a vítima sente das agressões, porque bullying não é só agressão verbal ou moral e sim todo tipo de agressão pelo gênero da pessoa, enfim... Quando a vítima recebe fala, e a pessoa debate afirmamos que é uma brincadeira e que a vítima se dá importância para sentir que tá gostando, aí pra o diretor está tudo errado porque ela que isso não é importante e que tem mais coisas interessantes pra fazer.

A solução para o bullying não é mais nos escolas é que os alunos fiquem atentos ao comportamento dos alunos que fizerem saber como ele está, se tá ficando de lado e conversem com o país dele em respeito ao seu comportamento!

Grato pela atenção

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Sobre os operadores argumentativos, estudados no módulo 2 da sequência didática, foi observado que houve um avanço no uso dos mesmos, verificando-se o aumento da diversidade no uso dos conectivos. Conforme se observa na Figura 149, o aluno M utilizou: “mal”, “justamente”, “porque”, “em respeito ao”, “na maioria das vezes”, “pelo menos”, “afinal”, dentre outros.

Verifiquei alguns desvios ortográficos que seriam pontuados com os alunos no momento oportuno. Estava mais direcionada à qualidade do texto e à sua estrutura e organização, e corroborando com o que afirmam Dolz e Schneuwly (2011, p. 99):

A questão da correção ortográfica não deve obscurecer as outras dimensões que entram em jogo na produção textual. Primeiramente, para o aluno, que, preocupado, sobretudo com a ortografia, perderá de vista o sentido do trabalho que está sendo realizado, isto é, a redação de um texto que responde a uma tarefa de linguagem. Em segundo lugar, para o professor, cujo olhar atraído pelos “erros ortográficos”, não se deterá nem na qualidade do texto, nem em outros erros mais fundamentais do ponto de vista da escrita: incoerência de conteúdo, organização geral deficiente, falta de coesão entre as frases, inadaptação à situação de comunicação, etc.

Corroborando ainda o que Marcuschi (2008, p. 212) escreveu:

O trabalho de ortografia não deve sobrepor-se ao trabalho efetivo com a produção textual, pois a ortografia é um detalhe específico que deve ser cuidado, mas com outro tipo de atenção e exposição do aluno. Transformar a revisão ortográfica em centro dos problemas é desvirtuar todo o trabalho com a sequência didática.

Dessa forma, direcionei o meu olhar para a estrutura, a coesão, a coerência aos argumentos utilizados e ao que meu aluno queria me dizer ao escrever o texto.

Os alunos argumentaram em prol de um ponto de vista, bem como apresentaram soluções para o problema do *bullying*, o que foi amplamente discutido no módulo 3, sobre os textos argumentativos. Vários argumentos foram utilizados para comprovar que o *bullying* era uma violência e que não deveria ser praticado. Conforme verifiquei nas produções a seguir:

Figura 150 – Argumentos da produção final, aluno J

Vim fazer mais sobre o bullying, mais é sobre
 sofrer quem se bullying, mais é sobre
 sofrer, é uma coisa muito triste, só quem
 já sofreu com isso sabe a verdadeira dor
 que deixa quem sofre com várias sequelas,
 a vítima fica com autoestima baixa,
 com outras consequências de relação com
 outras pessoas, porque quando a vítima
 sofre bullying ela costuma se isolar e
 ficar sozinho no canto e isso é possível até
 seu desaparecimento tanto quando ele
 também para de ir para a escola até
 consequências psicológicas.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Figura 150, o aluno J argumenta que *bullying* não é brincadeira, é uma coisa muito triste e afirma para comprovar seu argumento que só quem já sofreu sabe a verdadeira dor, afirma que o *bullying* deixa várias sequelas, baixa a autoestima da vítima e interfere na relação interpessoal com outras pessoas, já que quem é vítima do *bullying* costuma se isolar das demais pessoas e ficar sozinho.

Figura 151 – Argumentos da produção final, aluno L

Consequências psicológicas ou até mesmo
 da morte para o bullying que a pessoa
 faz e baixa a autoestima da vítima e essas
 coisas é considerada crime a pessoa não
 pode diminuir então a melhor coisa é

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno L, na Figura 151, argumenta que o *bullying* traz consequências psicológicas, baixa a autoestima da vítima, bem como é um crime e a vítima poderá denunciar.

Figura 152 – Argumentos da produção final, aluno JV

Que o bullying não é um tipo de brincadeira
 que se pode brincar, que pode levar a
 pessoa que tá sofrendo bullying a cometer
 suicídio, e é claro que não pode acontecer isso
 no mundo que nós estamos vivendo. Onde

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Figura 152, o aluno JV argumenta que o *bullying* não é um tipo de brincadeira que se pode brincar, mas que pode levar a vítima a cometer o suicídio.

Conforme estudamos no módulo 3 e foi pedido na produção inicial, os alunos exemplificaram o problema para embasar seus argumentos.

Figura 153 – Exemplificação, produção final, aluno T

A dica dos tipos de bullying que as pessoas chamam de físico, verbal, psicológico, moral e moral. E tem pessoas que fazem bullying.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Na Figura 153, o aluno T exemplifica o tipo de *bullying*, há tipos que as pessoas chamam de “preto, gordo, feio, magro”.

Figura 154 – Exemplificação, produção final, aluno M

As pessoas que fazem bullying elas também tem um sorriso de baixa autoestima e não se sentem melhor de si. Meus colegas. Mas sabem eles, que aquele sorriso falso que a vítima se sente obrigada a dar, esmaceiam muito, e podem levar a depressão por acreditar no que as pessoas dizem, ou que acham ela ser porque afinal nenhum ser humano é perfeito.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno M, na Figura 154, dá como exemplo para embasar sua argumentação que “aquele sorriso falso” dado pelas vítimas de *bullying* na verdade mascara muita dor, podendo levá-las a uma depressão. Afirma também que nenhum ser humano é perfeito.

Ainda seguindo o que foi estudado no módulo 3, foi pedido, na produção final, que os alunos indicassem possíveis soluções para o problema e que as requeressem à diretora da escola. E assim os alunos fizeram.

Figura 155 – Soluções para o problema apontado, aluno M

A solução para o bullying pela escola é que os alunos fiquem atentos ao comportamento dos alunos que fazem bullying, e se for necessário de fato e conversar com a diretora sobre o assunto.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

O aluno M, na Figura 155, apontou soluções para a Diretora que, para ele, resolveriam o problema do *bullying* enfrentado na escola. Para o aluno M, a solução estaria nos diretores prestarem mais atenção no comportamento dos alunos.

Figura 156 – Soluções para o problema apontado, aluno J

A redução desses problemas é por meio de debates sobre esse assunto, que haja campanhas de incentivo para que as vítimas denunciem os agressores, incentivar a solidariedade e respeito às diferenças, desenvolver em sala de aula o ambiente favorável à comunicação. Grato pela atenção.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Já o aluno J apontou outros pedidos requeridos à diretora a fim de resolver o problema: promover debates sobre o *bullying*, campanhas de incentivo para que as vítimas denunciem os agressores, cultivar a solidariedade entre as pessoas e desenvolver em sala de aula um ambiente favorável à comunicação.

Após analisar as produções finais, seguem tabelas que mostram que os alunos atingiram o que propôs cada módulo da sequência didática criada para trabalhar com o nono ano o gênero requerimento.

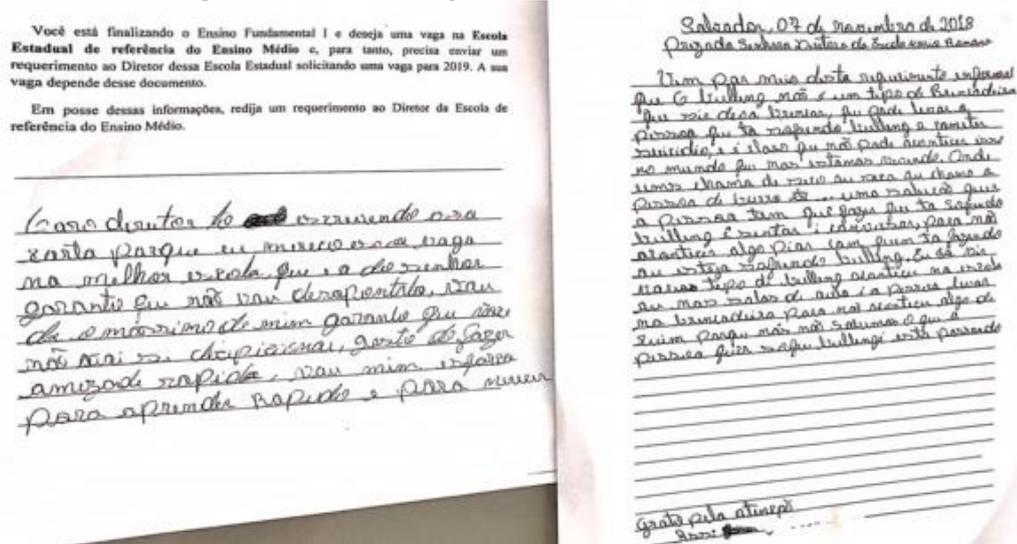
Tabela 6 – Resultados das produções inicial e final em relação aos conteúdos do Módulo 1

Objetivos alcançados	Produção inicial (total 14 alunos)	Produção final (total 12 alunos)
Conceito de requerimento	9	12
Identificação do vocativo	4	12
Estrutura do requerimento (presença de todos os elementos: local, data, corpo do texto, cumprimento e assinatura).	2	12
Presença de um pedido	14	12

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Para ilustrar essa tabela, seguem a produção inicial e a final do aluno JV.

Figura 157 – Produções inicial e final, aluno JV



Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Observando a Figura 157, notei que o aluno JV não dominava, na produção inicial, o conceito do gênero requerimento e colocou em seu texto que estava escrevendo uma carta: “Caro diretor to escrevendo essa carta porque...”; já na produção final, o aluno identifica o texto com o gênero estudado que foi o requerimento: “Vim por meio desse requerimento informar...”. Há a presença na produção final de todos os elementos que compõem a estrutura do requerimento (local, data, vocativo, corpo do texto, cumprimento e assinatura), o que não vemos na produção inicial.

Mediante os resultados obtidos em relação ao módulo 1, concluí que os alunos demonstraram o domínio do conceito do gênero, bem como de sua estrutura.

Na Tabela 7, demonstro os resultados da produção final em relação aos conhecimentos obtidos durante o estudo do módulo 2, fazendo uma relação com a produção inicial dos alunos.

Tabela 7 – Resultados das produções inicial e final em relação aos conteúdos do Módulo 2

Objetivos alcançados	Produção inicial (total 14 alunos)	Produção final (total 12 alunos)
Diversidade do uso de recursos coesivos	1	12
Uso dos sinais de pontuação diversificados	5	12
Texto dividido em parágrafos	1	7
Uso dos pronomes de tratamento adequados	4	12

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Após a análise desses resultados, pude concluir que houve uma diversidade no uso dos recursos coesivos, pois os alunos puderam verificar a importância dos mesmos para a coerência do texto. A necessidade de ter o seu pleito atendido fez com que os alunos se preocupassem mais em estruturar o texto e utilizar o pronome de tratamento respeitoso. Para ilustrar a tabela, seguem a produção inicial e a final do aluno T.

Figura 158 – Produções inicial e final, aluno T

<p><u>Eu sou fora o Conexão Médico</u></p> <p>Eu acho que eu sou uma coisa de Conexão Médico por que eu sou estudando para ser alguém na vida do no futuro eu informar para uma faculdade de mesmo um trabalho para ser alguém na vida de mesmo os meus não aceitar a mente tem que eu mesmo diminuir e ter uma profissão não na vida.</p>	<p>Mais eu sou como algo me ensinae mais não do que eu sou para ser alguém na vida não se digna dos meus estudo mas e também tem que aprender mais coisas para do no futuro de um futuro melhor. Quando acabar o Conexão Médico fazer um curso de lá mais uma faculdade de para mais cada eu mais tarde mas se alguém na vida de ali mesmo tem mesmo profissão. Mas hoje em dia tem estudo mas mais vamos ter mais na vida se nos mais tem mesmo estudo como que vamos ver o que na vida em não tem que gostar de estudar para mais cada eu mais tarde tem uma profissão na mesma vida.</p>
--	---

Sobradinho, 07 de novembro de 2018.
 Karyna, Gabriela Karyna do Espírito Maria Patricia

Vim para mais duas requerimentos imper-
 mais que na Escola Maria Patricia Colmen de
 mas muito problemas de bullying de muitos
 dos meus tem colegas que tem mais disto
 mais e como discriminam que se sempre tem
 os problemas.

O bullying não é brincadeira que se
 tem que muitos dos meus tem colegas que se que
 bullying mais não que modo e não chateado
 com o bullying que sempre.

Mais hoje em dia mais sempre bullying
 que me tem de muitos meus no mais,
 mas sempre e sempre de muitos meus no
 cada. E muitos meus e problemas sempre
 para sempre o bullying que sempre.

A discussoes de bullying que os pro-
 dos chama de bullying, onde não, mais e em
 muitas coisas e tem pessoas que sempre
 de bullying sempre e sempre que sempre sempre o
 bullying.

Grato pelo atenção.

Assinatura: _____

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Analisando a produção inicial e a final do aluno T, verifiquei o uso do pronome de tratamento respeitoso: “senhora diretora” na produção final, enquanto nenhum foi utilizado na produção inicial, já que o aluno não identificou para quem era o

requerimento. O aluno fez sua produção inicial em monobloco, porém dividiu seu texto em parágrafos na segunda produção. Também utilizou sinais de pontuação: na produção inicial não se constata o uso da vírgula, por exemplo, na final, o aluno escreveu: “pessoas chama de preto, gordo, feio, magro...”.

Sobre o módulo 3, todos os alunos argumentaram tanto na produção inicial quanto na final; dessa forma, não elaborei uma tabela para demonstrar o resultado, o que observei foi no embasamento dos argumentos em exemplificação, em apontar soluções para o problema, conforme verifiquei na produção inicial e final do aluno J.

Figura 159 – Produções inicial e final, aluno J

Muito importante pra mim
 Eu preciso muito dessa coisa, por
 que eu prometi pra mim mesmo
 que iria ser um aluno melhor
 porque eu quero ser uma pessoa melhor
 Eu quero estar na melhor escola
 Estadual, eu não vou ser um dos melhores
 alunos pois estive muito, vou muito
 sozinho, mas se eu conseguir

Uma coisa, eu prometi que
 fiz mais coisas nas aulas
 para de brincar, por que quero
 ser um adulto formado e bem
 sucedido, quero ter os meus estudos
 pra manter minha família, da
 uma mesada minha minha mãe
 e assim prometi minha vida, por
 isso que veio aqui pra essa coisa
 que é muito importante pra mim
 Se eu não for feito eu não entendo
 mais não tenho muito

Sadrasalen, 07 de Novembro de 2008
 Brigada Distrital da Escola Maria Romana

Vim pra meio deste requerimento
 informar que o bullying, não é coisa
 ruim, é uma coisa muito triste, só quem
 já sofreu com isso sabe a realidade da
 vida que vive com essas coisas ruins,
 a vítima fica com autoestima baixa,
 com essas consequências de relação com
 outras pessoas, por que quando a vítima
 sofre bullying ela costuma a ficar se
 jogando no canto e esse é impossível até
 seu desenvolvimento tanto social como
 também para dela. Por isso devemos
 até psicólogos.

A educação desses problemas é pro-
 meter debates sobre esse assunto, que
 haja campanhas de incentivo para
 que as vítimas diminuam os agressores
 incentivem a solidariedade e respeito
 as diferenças, devem estar em sala de
 aula e ambiente favorável a comuni-
 cação. Gratias pela atenção.

Fonte: Acervo da professora-pesquisadora.

Os argumentos propostos pelo aluno J na produção inicial busca convencer o interlocutor do texto, assim como na sua produção final. Mas no requerimento final, o aluno J organizou melhor seus argumentos, exemplificou ao escrever que “quando a vítima sofre *bullying* costuma ficar sozinho no canto” e o texto está visivelmente mais consistente que o primeiro.

O que eu esperava dos meus alunos nessa produção final e não foi alcançado foi que os alunos não se qualificaram no início do texto, bem como não utilizaram o foco-narrativo em 3ª pessoa. Apenas assinaram ao final do texto e escreveram em primeira pessoa.

Ao finalizar o trabalho, realmente percebi que, na produção inicial, mesmo sem conhecer o gênero, os alunos conseguiram responder à situação dada, claro que foram melhorando à medida que estudamos juntos os módulos com as atividades e as discussões. Considero que a sequência didática em que trabalhei o requerimento fez com que eles se apropriassem o gênero em questão e acredito que estão aptos a utilizá-los cotidianamente. Apesar de perceber que eles necessitam trabalhar também ortografia, concordância e outros aspectos linguísticos, acredito que houve um avanço principalmente na vontade que eles desenvolveram de escrever. Antes as aulas de produção eram permeadas de reclamação, depois eles já sentavam e sabiam que escreveriam e que teriam que fazer o melhor possível. Dessa forma, sei que também fiz o meu melhor e continuarei nesse percurso de crescimento. Nas considerações finais, colocarei as minhas percepções diante do meu aprendizado e o aprendizado dos meus alunos com a aplicação dessa intervenção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nada do que foi será de novo
Do jeito que já foi um dia
Tudo passa,
Tudo sempre passará.
(Lulu Santos)

A entrada no Profletras foi um divisor de águas na minha vida. Fazer este memorial me fez repensar inúmeras coisas. Sempre fui uma professora muito tradicional e, mesmo tendo mudado muito, nessa trajetória, vejo bastantes traços dessa minha forma de ensinar no jeito em que fiz a minha sequência didática e as minhas atividades.

A escolha da minha intervenção com o estudo do requerimento em sala de aula é o reflexo da minha trajetória, com as minhas experiências como professora e também como estudante. Ouço muitos alunos dizendo que querem ser advogados, mas nunca se depararam com esse texto na escola. Alguns desistem pelo caminho e nunca o verão, só os que realmente focarem na carreira de bacharéis entrarão em contato com o gênero e, muitos deles, terão dificuldade por não o terem estudado na escola. O fato da minha própria experiência ou mesmo a falta dela com esse gênero na faculdade de Direito me fez repensar na importância de se estudar o requerimento.

A trajetória percorrida até escrever este memorial foi muito rica, minha experiência de dezessete anos como professora só me mostrou que nunca estamos prontos e sempre devemos estar abertos a mudanças. Não só mudanças pedagógicas, mas mudanças tecnológicas, pessoais e sociais. Acredito que meus traços tradicionais ainda continuam, contudo estou em construção e querendo realmente que possa continuar aprendendo e utilizando esse aprendizado em prol dos meus alunos, já que tudo que aprendemos deve-se ao nosso interesse de sempre sermos melhores para eles, nossos alunos.

Ao escrever este memorial, comprovei mais uma vez que, mesmo ensinando um gênero formal, a língua tem uma evolução que independe da minha ou de outras vontades, conforme afirma Bagno (2007, p. 36):

A grande maioria das pessoas acha mais confortável e tranquilizador pensar na língua como algo que terminou de se construir, como uma ponte firme e sólida por onde a gente possa caminhar sem medo de cair e de se afogar

na correnteza vertiginosa que corre lá embaixo. Mas essa ponte não é feita de concreto, é feita de abstrato

Com o enfoque do uso social da língua, acredito no ensino da língua através dos gêneros textuais, que segundo conceitua Marcuschi (2008, p.190):

Os gêneros são padrões comunicativos socialmente utilizados, que funcionam como uma espécie de modelo comunicativo global que representa um conhecimento social localizado em situações concretas.

Desta forma, é estritamente necessário que propiciemos que o nosso aluno seja apresentado ao maior número de gêneros possíveis, já que segundo Marcuschi (2008, p. 213), “os gêneros se tornam ponto de referência concreto para os alunos, operando como ‘entidades intermediárias’ que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas”. Nesta intervenção, procurei apresentar ao meu aluno esse gênero tão pouco trabalhado que é o requerimento, mas tão importante que se conheça. Acho importante também expor o meu aluno a diversas situações comunicativas mais próximas possíveis de situações verdadeiras e corriqueiras, trazendo um verdadeiro sentido à produção escrita.

Eu fiz a intervenção através da sequência didática porque, como afirmam Dolz e Schneuwly (2011, p. 43), “comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente” e, para Marcuschi (2008, p.214), “a finalidade de se trabalhar com sequências didáticas é proporcionar ao aluno um procedimento de realizar todas as tarefas e etapas para a produção de um gênero”. Para tanto, nós, professores, sempre buscamos estratégias de ensino que Dolz e Schneuwly (2011, p. 45) definem como: “busca de intervenção no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”. Dessa forma, considerei a sequência didática a melhor forma de trabalhar o requerimento.

Considero que a intervenção feita foi extremamente benéfica tanto para mim como para o meu aluno. Ao iniciar a aplicação da sequência, os alunos demonstravam muita resistência em produzir textos escritos autorais, já que eles não se importavam de copiar o que tinha no quadro, mas, quando se falava em produzir um texto deles mesmos, existia muita reclamação. Todavia, no decorrer das aulas, eles perguntavam o que eles iriam escrever, qual atividade desenvolveriam, bem como pude perceber, analisando as produções iniciais e as finais que eles

realizaram, a explícita melhora no domínio do requerimento. Foi nítida, no decorrer da intervenção, a apropriação do gênero. Senti muito orgulho dos meus alunos, apesar das dificuldades que muitos apresentaram ao escrever, desde o sentimento de vergonha por, do ponto de vista deles, “escreverem errado”, até a má vontade em não querer produzir.

Pude sentir que nessa caminhada, do início do Profletras até aqui, muita coisa aprendi, sinto que mudei, não apenas como profissional, mas como pessoa, como afirma Lulu Santos: “nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia”. Espero realmente continuar colocando em prática essa intervenção utilizada neste trabalho, bem como elaborar outras intervenções sempre atenta à necessidade do meu aluno e nas suas carências, já que nada somos sem os alunos. E esta percepção veio com o auxílio de todo o corpo docente do Porfletras em cada texto sugerido, por cada discussão suscitada, por toda cobrança necessária. O caminho até hoje foi árduo, mas gratificante.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Márcia. **Cultura letrada: Literatura e cultura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Trad. Denise Bottmann. São Paulo: Cia das Letras, 2017.
- ANDRÉ. Marli Elisa. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2016.
- ANTUNES. Irandé. **Aula de português: Encontro e interação**. São Paulo: Parábola, 2003.
- BAGNO, M. **Linguística da norma**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- BAGNO. M. **Nada na língua é por acaso: Por uma pedagogia da variação linguística**. Parábola editorial: São Paulo, 2007.
- BAGNO. M. **Norma linguística, hibridismo e tradução**. Universidade de Brasília, 2012.
- BAKTHIN. Mikhail. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF, 2017.
- BORTONI-RICARDO, S.M. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudanças. In: **SCRIPTA**, v. 9, n. 18, 2006, p. 201-220.
- BOTELHO, José Mário. **Oralidade e escrita sob a perspectiva do letramento**. São Paulo: Paco Editorial, 2012.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas linguísticas: o que falar, o que dizer**. São Paulo: EDUSP, 1983.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CÂMARA JR, Joaquim. **História da linguística**. Petrópolis: Editora Vozes, 1975.
- CANDIDO, Antônio. O direito à Literatura. In: **Vários escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p. 169-191.
- COELHO, I.; MAY, G.; SOUZA, C, GORKI. E. **Sociolinguística**. Florianópolis, 2012. Disponível em: ppglin.posgrad.ufsc/files/2013/04/Sociolinguística_UFSC.pdf. Acesso em: 26 mar. 2019.
- DELEUZE, Gilles. A literatura e a vida. In: **Crítica e clínica**. Trad. de Peter Pál Pelbart. São Paulo: Ed. 34, 1997. p. 11-16.

DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

EDITORIAL. Revisão Ética na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. In: **Revista Educação & Sociedade**, v. 36, n. 133. Campinas, out/dez. 2015, p. 857-863. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00857.pdf>. Acesso em:

FREIRE, Paulo. **Conscientização: Teoria e prática da libertação**. São Paulo: Cortez & Morales, 1979.

GATTI, Bernadete. A. **Estudos quantitativos em educação. Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GERHARDT T.E e SILVEIRA D.T.. **Métodos de pesquisa**. 1ª edição. 2009. Editora UFRGS. Rio Grande do Sul

GRAÚNA, Graça. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

GUIMARÃES, R. L.; FONSECA, A. T.; SILVA, M. V.; SANTOS, S. R. **O que é Bullying? Tudo que você precisa saber sobre essa forma de violência!**. YouTube, 30 abr. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6R38MtEilC4>. Acesso em:

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, RS, v. 32, n. 53, p. 1-25, 2007. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/viewFile/242/196>. Acesso em:

KLEIMAN, Ângela. **Preciso ensinar letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?** Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP; Brasília: MEC, 2005.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

KOCH, Ingedore Vilaça. **Desvendando os segredos do texto**. 2. ed. Cortez: São Paulo, 2003.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017.

KOCH, Ingedore Vilaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever, estratégias de produção textual**. São Paulo: Contexto, 2018.

LIMA, Gesiel de Brito. Gênero Requerimento: uma análise dos modalizadores discursivos. Jornada nacional do Grupo de Estudos Linguísticos e Literários do Nordeste (GELNE). 25. **Anais**. Disponível em: www.gelne.com.br/arquivos/anais/gelne-2014/anexos/594.pdf. Data de acesso: 5 nov. 2018.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P.; MACHADO, A.R.; BEZERRA, M.A. (Orgs.). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARCUSCHI, L.A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Ed. Parábola, 2008.

MARTINS, M.A. **Ensino do Português e Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATTOS, Carmen Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. 2001. UERJ. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/8fefr/pdf/mattos-9788578791902-03.pdf>.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza. **Introdução à Sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2017.

MOURA, A.; LIMA, MG. A reinvenção da roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, 2014. Disponível em: www.periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rteo/article/view/18338. Data de acesso: 26 mar. 2019.

NEVES, Maria Helena de Moura. O ensino da disciplina gramatical. In: **A gramática: história, teoria e análise, ensino**. São Paulo: UNESP, 2002. p. 225-272.

PEDROSA, J. Variação fonético-fonológica e ensino de português. In: MARTINS, M.A.; VIEIRA, S.R.; TAVARES, M.A. (Orgs.). **Ensino de português e sociolinguística**. São Paulo: Contexto, 2014. p. 54-79.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

SEARA, I.; NUNES, V.; VOLCÃO, C. **Fonética e Fonologia do Português Brasileiro**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011. Disponível em: http://ppglin.posgrad.ufsc.br/files/2013/04/Livro_Fonetica_e_Fonologia.pdf. Acesso em: 10 jul. 2016.

SILVA, Ana Célia da. A ideologia do branqueamento. In: **A discriminação do negro no livro didático**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2004. p. 31-40.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

TRAVAGLIA, L.C. Ensino de gramática numa perspectiva textual interativa. In: AZAMBUJA, J.Q. (Org.). **O ensino de língua portuguesa para o 2º grau**. Minas Gerais: UFU, 1996. p. 107-156.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística**. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.