



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Campus de Cornélio Procópio
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO

SAMANDRA DE ANDRADE CORRÊA

**CARTA DE RECLAMAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PRÁTICA DE ESCRITA CIDADÃ**

SAMANDRA DE ANDRADE CORRÊA

**CARTA DE RECLAMAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PRÁTICA DE ESCRITA CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná — *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros

CORNÉLIO PROCÓPIO – PR
2021

Ficha catalográfica elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

dS187c de Andrade Corrêa, Samandra
Carta de reclamação como objeto de ensino de Língua
Portuguesa: prática de escrita cidadã / Samandra de
Andrade Corrêa; orientadora Eliana Merlin Deganutti
de Barros - Cornélio Procópio, 2021.
271 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) -
Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de
Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós
Graduação em Ensino, 2021.

1. Interacionismo Sociodiscursivo. 2.
Metodologias das Sequências Didáticas de Gêneros. 3.
Gêneros Textuais. 4. Carta de Reclamação. I. Merlin
Deganutti de Barros, Eliana, orient. II. Título.

SAMANDRA DE ANDRADE CORRÊA

**CARTA DE RECLAMAÇÃO COMO OBJETO DE ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: PRÁTICA DE ESCRITA CIDADÃ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Norte do Paraná — *Campus* Cornélio Procópio, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Ensino.

Após realização de Defesa Pública o estudo foi considerado:

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná — UENP

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
Universidade Estadual Paulista — UNESP

Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer
Universidade Estadual do Norte do Paraná — UENP

Cornélio Procópio, ____ de _____ de ____.

Dedico este trabalho aos meus pais, Claudio e Benedita, pelo apoio constante; ao meu namorado Gabriel, pela força, compreensão e incentivo; aos meus sobrinhos Higor Lucca e Zoe.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por abençoar-me e dar-me forças para não desistir. Agradeço a Nossa Senhora por amparar-me, por interceder por mim e orientar-me.

Minha gratidão a minha orientadora, Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros, sem suas orientações a realização deste trabalho seria impossível. Obrigada, professora, por acreditar em mim durante todos esses anos, que se iniciaram desde o primeiro ano da minha graduação, sua paciência e dedicação são inigualáveis.

Às queridas professoras, Profa. Dra. Marilúcia dos Santos Domingos Striquer e Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni, membros da banca de qualificação e defesa, pelas valiosas contribuições ao meu trabalho.

Aos professores da Educação Básica, participantes da pesquisa, que mesmo diante de um ano atípico e com uma sobrecarga de trabalho colaboraram com a minha pesquisa.

Aos meus pais, Claudio e Benedita, que nunca mediram esforços para ajudar-me em meus estudos e por sempre acreditarem em mim. Ao meu irmão, Jason e a minha cunhada Letícia pelo apoio constante.

Ao Gabriel, amigo, namorado, confidente que com toda a paciência compreendeu os momentos de escrita desta dissertação.

Aos meus amigos e professores do PPGEN, que tornaram esta experiência ainda mais enriquecedora.

Agradeço imensamente a cada um. Gratidão!

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre.

(Paulo Freire

CORRÊA, Samandra de Andrade. *Carta de reclamação como objeto de ensino de Língua Portuguesa: práticas de escrita cidadã*. 2021. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procopio, 2021.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (FLICK, 2013) e ancora-se na problemática da prática da escrita no contexto escolar. Fundamenta-se nos estudos teórico-metodológicos do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), buscando abordar a problema evidenciado por meio da *metodologia das sequências didáticas de gêneros* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013; BARROS, 2020), tendo como objeto unificador o gênero “carta de reclamação”. Sendo assim, o objetivo deste estudo é validar a elaboração da sequência didática da carta de reclamação, textualizada em um Caderno Pedagógico, a partir do confronto com os princípios teóricos da SDG e da avaliação de professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, Anos Finais. Os participantes da pesquisa são sete professores de Língua Portuguesa, que atuam no Ensino Fundamental, Anos finais, da rede pública de ensino. Na etapa inicial do trabalho, buscamos evidenciar a problemática em torno da prática da escrita e sistematizamos um plano de ação para auxiliar na resolução desse problema. Na sequência, realizamos uma pesquisa exploratória sobre o gênero “carta de reclamação”, a fim de trazer à tona as dimensões ensináveis desse objeto. Para tanto, o gênero é alvo de estudos bibliográficos e de uma análise documental, tendo como *corpus* textos representativos do gênero coletados em diversos meios. Em seguida, planejamos e elaboramos uma sequência didática, a qual é submetida a dois processos de validação: confronto com os princípios teóricos e avaliação dos professores. São instrumentos de geração de dados para a análise, os questionários respondidos pelos professores e o próprio Caderno Pedagógico que contém a sequência didática do gênero “carta de reclamação”. Os resultados apontam que os princípios teóricos que embasam a metodologia das sequências didáticas de gêneros precisam ser divulgados com maior amplitude. Além disso, a sequência didática de gênero da carta de reclamação é uma ferramenta que pode ser implementada nas aulas de Língua Portuguesa e contribui com a formação dos alunos enquanto cidadãos para que possam agir criticamente por meio da prática da escrita. Dessa forma, esperamos contribuir com os construtos teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo e com a formação docente.

Palavras-Chave: Interacionismo Sociodiscursivo. Metodologia das Sequências Didáticas de Gêneros. Gêneros Textuais. Carta de Reclamação.

CORRÊA, Samandra de Andrade. *Letter of complaint as object of Portuguese Language teaching: citizen writing practices*. 2021. 271f. Dissertation (Professional Master Teaching) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ABSTRACT

This dissertation presents a research developed in the Post Graduation Program in Teaching (PPGEN), at State University of Northern Paraná (UENP). The research has a qualitative approach (FLICK, 2013) related to a problem of a writing practice in the scholar context. It is based on the theoretical and methodological studies of Socio-Discursive Interactionism (BRONCKART, 2009), seeking to approach the problematic evidenced through the *methodology of didactic sequence of genre* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013; BARROS, 2020), having as its main object of study the genre letter of complaint. Thus, this study aims to validate the elaboration of the didactic sequence inserted in a Pedagogical Notebook, through the confrontation between the methodology of didactic sequence theoretical principles and the Portuguese teacher's evaluation in the elementary school, final years. The research participants are seven Portuguese Language teachers that teach in the elementary school - final years, in public education. In the initial stage in this study, we aim to evidence the complications around the writing practice and organized an action plan to help in the problem's resolution. Then, we carried out an exploratory research about the genre "letter of complaint" in order to bring up the teachable dimensions of this object. For this purpose, the genre is the target of bibliographic studies and a documental analysis with representative texts collected in different sources. Afterwards, we elaborated a didactic sequence which was submitted to two validation processes: confrontation with the theoretical principles and the teacher's evaluation. The questionnaires and the Pedagogical Notebook with the letter of complaint didactic sequence are instruments for data collection. The results support that the theoretical principles that substantiate the methodology of didactic sequence of genre need to be disseminated openly. Besides, the letter of complaint didactic sequence is a tool that can be implemented in Portuguese classes and contribute towards the students' formation and their role as citizens so that they can act with criticism through the writing practice. Therefore, we hope to contribute with the theoretical basis of Socio-Discursive Interactionism and with the teachers education.

Key words: Socio-Discursive Interactionism. Methodology of didactic sequence of genre. Textual Genre. Letter of Complaint.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Condições de Produção	30
Figura 2 – Arquitetura interna dos textos para o ISD.....	32
Figura 3 – Pilares da metodologia das SDG.....	37
Figura 4 – Esquema da Sequência Didática.....	41
Figura 5 – Roteiro metodológico.....	59
Figura 6 – Modelo didático da carta de reclamação	80
Figura 7 – Processo de revisão e reescrita da carta de reclamação	100

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Quadro 1 – Perfil dos professores avaliadores da SDG	62
Quadro 2 – <i>Corpus</i> para modelização teórica	65
Quadro 3 – Síntese da modalização teórica.....	78
Quadro 4 – Sinopse da SDG da carta de reclamação para validação	82
Quadro 5 – Tipos de atividades da SDG	93
Quadro 6 – Capacidades de linguagem desenvolvidas na SDG	101
Quadro 7 – Representatividade das capacidades de linguagem	102
Quadro 8 – Noções gerais sobre o Caderno Pedagógico	104
Quadro 9 – A SDG da carta de reclamação	106
Quadro 10 – Caderno do professor	110
Quadro 11 – Produção Textual	111
Quadro 12 – Caderno dos alunos	113
Quadro 13 – Comentários gerais	114
Quadro 14 – Alterações na SDG: síntese da primeira etapa da validação didática	115
Quadro 15 – Alterações na SDG: síntese da segunda etapa da validação didática	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Atuação dos professores	63
Gráfico 2 – Experiência com a metodologia das SDG	64
Gráfico 3 – Percentual de ocorrência das atividades	94

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
P1	Professor 1
P2	Professor 2
P3	Professor 3
P4	Professor 4
P5	Professor 5
P6	Professor 6
P7	Professor 7
PPGEN	Programa de Pós Graduação em Ensino
SDG	Sequência didática de gêneros
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	22
2.1 CONCEPÇÃO DE GÊNEROS	22
2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD).....	25
2.2.1 Gênero Textual na Perspectiva do ISD.....	28
2.2.2 Procedimentos para Análise de Textos Sugeridos pelo ISD.....	30
2.3 A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD E A METODOLOGIA DAS SDG	36
2.3.1 Gênero Textual como Objeto/Instrumento de Ensino da SDG	38
2.3.2 A Transposição Didática na Metodologia das SDG	39
2.3.3 As Etapas do Procedimento SDG.....	40
2.3.4 O Processo de Modelização do Gênero	43
2.3.5 Princípios Teórico-Metodológicos de Base das SDG	46
2.4 A REVISÃO E A REESCRITA: COMPONENTES DO PROCESSO DE ESCRITA	51
METODOLOGIA.....	55
3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	55
3.2 PERCURSO METODOLÓGICO	59
3.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA INTERVENTIVA.....	61
3.3.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa.....	62
3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS	65
MODELIZANDO O GÊNERO “CARTA DE RECLAMAÇÃO”	67
4.1 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A CARTA DE RECLAMAÇÃO	67
4.2 ANÁLISE DE UM CONJUNTO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS DO GÊNERO	70
4.2.1 Capacidades de Ação para a Produção da Carta de Reclamação	71
4.2.2 Capacidades Discursivas para a Produção da Carta de Reclamação.....	73
4.2.3 Capacidades Linguístico-Discursivas para a Produção da Carta de Reclamação.....	76
4.2.4 O modelo teórico da carta de reclamação: síntese das principais características.....	78
4.3 A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	79
VALIDAÇÃO DIDÁTICA DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO	82
5.1 A CONSTRUÇÃO DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	82

5.2 VALIDAÇÃO DIDÁTICA: PRINCÍPIOS DE BASE DA SDG	89
5.3 AVALIAÇÃO DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO FEITA POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA.....	103
5.4 SÍNTESE DA VALIDAÇÃO DIDÁTICA.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS.....	121
APÊNDICE A – CARTA PARA O MODELO DIDÁTICO	130
APÊNDICE B — CADERNO PEDAGÓGICO ENVIADO PARA AVALIAÇÃO.....	131
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DA SDG	225
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P1	228
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P2	233
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P3	238
APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P4.....	243
APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P5.....	249
APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P6	254
APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P7.....	259
ANEXO 1 – CARTA 1 DO <i>CORPUS</i> DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA	266
ANEXO 2 – CARTA 2 DO <i>CORPUS</i> DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA	267
ANEXO 3 – CARTA 3 DO <i>CORPUS</i> DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA	268
ANEXO 4 – CARTA 4 DO <i>CORPUS</i> DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA	269
ANEXO 5 – CARTA 5 DO <i>CORPUS</i> DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA	270

SEÇÃO I

INTRODUÇÃO

O Ensino é uma área do conhecimento ampla e complexa que tem despertado muitas pesquisas: Gauthier (2013), Tardif (2011) e Zabala (1998). Esses estudos propõem reflexões em torno dessa área e dos saberes docentes, suscitando assim, pesquisas, como os trabalhos desenvolvidos no Programa de Pós Graduação em Ensino (PPGEN).

No âmbito da disciplina de Língua Portuguesa, há diversos estudos que discutem sobre as práticas de leitura, escrita, oralidade, produção textual/multimodal, análise linguística/semiótica, etc. (cf. ANTUNES, 2003; DOLZ, 2009; ROJO, 2012).

No que diz respeito à produção escrita, os estudos mostram que essa prática passou por várias transformações no processo histórico da língua, sendo alvo de várias críticas no seu funcionamento escolar. De acordo com Antunes (2003), o ensino da escrita, em ambiente escolar, ocorre de forma descontextualizada e artificial, isto é, como uma tarefa escolar mecânica, que não leva em conta as diversas situações comunicativas de uso da língua/linguagem em ambientes sociais externos à escola. Nessa perspectiva, não há uma preocupação com o texto, como entidade discursiva que concretiza uma *ação de linguagem* (BRONCKART, 2009), ou seja, é uma atividade que serve apenas para “exercitar” o uso da língua em suas dimensões formais, relacionadas, quase sempre, aos preceitos da chamada “norma padrão” que influencia a ortografia, sintaxe, estrutura textual etc.

Rodrigues (2019) ressalta que existe uma desconsideração quanto à função social da escrita, pois há gêneros escolares que não encontram referências nas práticas sociais de linguagem. Essa desconsideração pode ser exemplificada por meio do tradicional gênero, a “redação”, texto que circula apenas no ambiente escolar, sem nenhuma referência com as práticas sociais extraescolares. A autora argumenta seu posicionamento dizendo que, nas atividades comunicativas do dia a dia, o aluno não produz uma “redação”, mas sim textos de gêneros específicos, que atendam as necessidades comunicativas de cada contexto de interação.

Em concordância com críticas de Antunes (2003) e Rodrigues (2019) sobre a prática da escrita no ambiente escolar, Britto (2003) diz que a redação escolar não

traz um significado para o aluno, o ensino da escrita, nesse contexto, ocorre de forma ilusória, já que o objetivo é treiná-lo para as “técnicas de escritura” (BRITTO, 2003, p.166) voltadas para os aspectos gramaticais da língua. O estudioso assevera que a redação escolar, após a correção do professor, não apresenta nenhuma relevância para os alunos, pois o que predomina é a obtenção de uma nota.

Sobre essa problemática, Conceição (2016, p.113) aponta que, “[...] na maior parte das aulas de Língua Portuguesa tem-se promovido, ao longo da escolarização, a desconstrução da discursividade na escrita”. Para a autora, essa desconstrução da discursividade relaciona-se ao fato da escrita ser tratada apenas como uma tarefa para ser entregue ao professor, já que, não há uma preocupação com a criação de um contexto de produção. Nas palavras de Conceição (2016, p.113 — grifos nossos), essa desconstrução é “[...] decorrente de um processo histórico e contínuo *de falsificação das condições de produção da escrita*”. Essa falsificação apresentada pela autora consiste na redução da prática da escrita para obtenção de nota ou, em alguns contextos, para a preparação de prova de redação do ENEM e/ou vestibular. Não há, assim, uma preocupação com a circulação do texto.

De acordo com Fuza e Menegassi (2007), essa prática permite ao sujeito agir e expressar suas opiniões. A produção de textos é importante na sociedade, mas no ambiente escolar, segundo os autores, de forma geral, os alunos não obtêm êxito no processo de aprendizagem dessa prática – não só escolar como também social.

Diante das dificuldades do ensino da escrita no ambiente escolar, Geraldi (2003) apresenta um importante questionamento que coaduna com a problematização que abordamos para este estudo: “É possível recuperar, no interior da própria escola, um espaço de interação, onde o sujeito se (des)vela, como uma produção de textos efetivamente assumidos pelos seus autores?” (GERALDI, 2003, p.140).

A partir desse questionamento consideramos, para a nossa pesquisa, o gênero textual como instrumento/objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013). Do ponto de vista assumido por nós, ele pode apresentar duas funções no contexto de ensino e aprendizagem da língua: agir como instrumento (meio) e objeto (fim). *Instrumento*, pois, por meio dele, pode-se ensinar e aprender o funcionamento da língua, já que ele é o *megainstrumento* (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013) da comunicação. *Objeto*, já que é função da escola levar os alunos à apropriação de

gêneros que circulam socialmente e que são relevantes para o mundo do trabalho, da educação e da vida social, considerando uma perspectiva de letramentos globais e locais. A partir dessas considerações sobre o gênero, corroboramos com Dolz, Gagnon e Decândio (2010) que afirmam que os gêneros podem ser tanto instrumentos como objetos de ensino para a produção de textos na escola.

Diante das problemáticas apontadas sobre o ensino da escrita e do questionamento de Geraldi (2003), nos valem da seguinte pergunta: Como propiciar uma prática de escrita significativa¹ nas aulas de Língua Portuguesa?

Sendo assim, esta pesquisa tem como foco elaborar e validar uma Sequência Didática de Gêneros² (SDG — DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013). Como gênero unificador da SDG, selecionamos a carta de reclamação, pois possibilita a inserção dos alunos em práticas de linguagem reais. Além disso, como enfatiza Silva e Leal (2007), para reclamar é preciso argumentar com o intuito de convencer o interlocutor. Em nosso contexto social, a argumentação tem sido uma estratégia comunicativa necessária, isto é, saber posicionar-se e defender uma opinião tornou-se um requisito básico para o cidadão socialmente ativo. Nesse sentido, a escolha da carta de reclamação vem ao encontro dessa necessidade social, uma vez que esse gênero permite um trabalho voltado para o ensino da argumentação.

Buscamos respaldo também na BNCC (BRASIL, 2018), que contempla o campo³ de atuação na vida pública, que objetiva envolver os adolescentes/jovens por meios dos gêneros nas situações sociais e políticas. Entre os gêneros apresentados nessa esfera, está a carta de reclamação, nosso instrumento/objeto de ensino, que dá suporte à pesquisa. Além disso, na BNCC, neste campo de atuação da vida pública, especificamente no eixo da produção de textos, há uma habilidade (EF69LP22) que coaduna com a perspectiva de produção textual da qual concordamos:

Produzir, revisar e editar textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que **afetam a vida escolar ou da comunidade**, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa,

¹ Utilizamos a terminologia “produção significativa”, pois compreendemos que se trata de uma prática de escrita em que a motivação para a produção textual surge a partir do contexto de inserção dos alunos.

² Os pesquisadores denominam a metodologia apenas como “sequência didática”. Para esta pesquisa, acrescentamos “de gêneros” para que não ocorra confusão com outros dispositivos didáticos utilizados de forma genérica.

³ Nesta pesquisa consideramos como sinônimos as palavras “campo” e “esfera”.

objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão. (BRASIL, 2018, p.147 – grifos nossos).

Nessa habilidade, a BNCC propõe a produção escrita articulada a partir de situações ligadas à realidade dos alunos, denotando assim, ao nosso entender, uma produção significativa.

Esta pesquisa tem como aporte teórico o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (BRONCKART, 2009) e sua *metodologia das SDG* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013; BARROS, 2020) que possibilita o trabalho com as práticas de linguagem indexadas em gêneros de referência social.

A priori, esta pesquisa seria de cunho interventivo direto, em uma turma de 9º ano de um Colégio da rede pública de ensino, localizado na região central da cidade de Cornélio Procópio. A professora regente de Língua Portuguesa com anuência da direção do Colégio havia nos cedido à turma.

No entanto, com a pandemia e o novo contexto de ensino, por meio das aulas remotas e o acúmulo de atividades que os professores adquiriram com essa nova prática, ficamos impossibilitados de implementar a SDG no contexto escolar, pois comprometeríamos o cronograma da professora regente. Diante desses impasses que a pandemia causou na pesquisa, a coordenação do PPGEN autorizou a validação indireta do produto educacional, em nosso caso a SDG organizada no formato de um Caderno Pedagógico, por meio da avaliação de professores que atuam na Educação Básica, na mesma etapa de ensino a que se destina nosso material – Ensino Fundamental, anos finais (EF, anos finais). Para que os professores pudessem avaliar o material, elaboramos um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, que encaminhamos via e-mail para os professores (cf. Apêndice C).

A partir desse novo contexto, o *objetivo geral* da pesquisa passa a ser validar a elaboração da sequência didática do gênero carta de reclamação para uma turma de 9º ano. Por validação didática no contexto desta pesquisa, compreendemos como o processo de análise de um material a partir dos seguintes critérios apontados por Dolz (2010, s.n.):

[...] é importante verificar a legitimidade e a coerência dos objetos de ensino do ponto de vista da transposição didática. As características do gênero escolhido são pertinentes para o ensino da leitura ou da escrita? A didatização é adequada em função do grupo de alunos? Terceiro, a

validação didática examina também as possibilidades de os professores implementarem as atividades propostas nas suas condições de trabalho.

Em nosso estudo a validação didática configura-se em duas etapas. A primeira trata-se de uma reflexão analítica da pesquisadora em relação ao Caderno Pedagógico a partir de cinco princípios teóricos da SDG (cf. Subseção 5.2). Já a segunda etapa compreende a validação dos professores de Língua Portuguesa sobre o Caderno Pedagógico, por meio de respostas ao questionário (cf. Subseção 5.3).

Para tanto, delineamos três perguntas para nortear a pesquisa:

- a) Quais dimensões do gênero podem ser mobilizadas na didatização da carta de reclamação para o 9º ano do Ensino Fundamental?
- b) O Caderno Pedagógico ⁴produzido como produto educacional da pesquisa é compatível com os princípios da SDG?
- c) A avaliação do Caderno Pedagógico feita pelos professores contribuiu para a validação da SDG? De que forma?

A partir dessas perguntas, definimos os seguintes *objetivos específicos*:

- a) Depreender as dimensões ensináveis do gênero carta de reclamação a fim de modelizar didaticamente o gênero;
- b) Planificar e elaborar a SDG da carta de reclamação para o 9º ano EF— anos finais;
- c) Analisar a elaboração do Caderno Pedagógico a partir de princípios teórico-metodológicos da SDG;
- d) Analisar as respostas dos professores com o intuito de validar a SDG/Caderno Pedagógico;
- e) Reescrever o Caderno Pedagógico, após processo de validação didática.

Para direcionar a leitura deste trabalho, apresentamos a seguir o plano geral do texto da Dissertação:

- ✓ na seção 2, apresentamos a fundamentação teórica da nossa pesquisa a qual nos valem dos estudos advindos do ISD.

⁴ Em nossa pesquisa denominamos de Caderno Pedagógico a forma como apresentamos nossa SDG: um Caderno do Professor com seções teóricas que fundamentam a elaboração da SDG da carta de reclamação e instruções para o desenvolvimento das oficinas/módulos da SDG; um Caderno do aluno, com os dispositivos didáticos criados para o processo de ensino e aprendizagem do gênero.

- ✓ na seção 3, discorreremos sobre os procedimentos metodológicos, o contexto da pesquisa e os seus participantes.
- ✓ na seção 4, apresentamos um levantamento bibliográfico sobre o gênero carta de reclamação, uma análise do *corpus* a partir das capacidades de linguagem e a modelização didática do gênero.
- ✓ na seção 5, apresentamos a validação da SDG, de forma reflexiva e relatando as avaliações sobre a SDG.
- ✓ na seção 6, discorreremos sobre as considerações finais da pesquisa.

O Caderno Pedagógico enviado aos professores de Língua Portuguesa para a validação, está no Apêndice B. Esse dispositivo didático foi reformulado e a versão final pode ser acessada na página do PPGEN/UENP e no Portal Educapes. Esse material tem como objeto central o gênero carta de reclamação para uma turma de 9º ano, mas pode ser adaptado para outros contextos.

Na seção seguinte iniciamos as discussões teóricas que fundamentam essa pesquisa.

SEÇÃO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Nesta seção discorreremos sobre os aportes teóricos que fundamentam esta pesquisa. *A priori*, apresentamos a concepção de gêneros. Em seguida, tratamos sobre os princípios teóricos que norteiam o ISD, nosso aporte-teórico metodológico. Na sequência, abordamos os gêneros textuais na perspectiva do ISD como também as categorias de análise de textos que fundamentam esse quadro teórico. Além desses princípios teóricos do ISD, expomos sobre sua vertente didática. Por fim, trazemos algumas discussões a respeito do ensino da escrita.

2.1 CONCEPÇÃO DE GÊNEROS

Os gêneros textuais/discursivos⁵ são artefatos sociais que instrumentalizam a nossa comunicação (ROJO; BARBOSA, 2015). Nas palavras do teórico e filósofo russo Mikhail Bakhtin (2016): “Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos se tivéssemos de criá-los pela primeira vez, a comunicação discursiva seria quase impossível.” (BAKHTIN, 2016, p.39). De acordo com Bakhtin (2016), sem os gêneros a interlocução seria impossível, dessa forma, é relevante compreendê-los como organizadores do discurso. Ou seja, são ferramentas essenciais no processo comunicativo, porque ordenam e estabilizam as atividades comunicativas do dia a dia (MARCUSCHI, 2010).

Contribuindo com os estudos sobre os gêneros, Bakhtin (2016) traz a seguinte definição: “[...] cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados*, os quais denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2016, p.12 – grifos do autor). De acordo com o estudioso, cada esfera social – escolar, familiar, religiosa etc. – apresenta textos agrupados, nomeados de gêneros do discurso.

Na visão bakhtiniana, os gêneros são “relativamente estáveis”, isto é, apresentam características regulares (de várias ordens) que nos permitem reconhecê-los, denotando, assim, sua “estabilidade” enquanto entidade discursiva.

⁵ Neste trabalho, não fazemos distinção entre “gênero discursivo/do discurso” e “gênero textual/de texto”, pois partilhamos da perspectiva de Bezerra (2017, p.28), de que “não existem dois objetos distintos, gêneros discursivos e gêneros textuais, como objetos do mundo exterior à linguagem e penso que não deveria haver tais objetos distintos nem mesmo como objetos de discurso”.

Conforme aponta Marcuschi (2010), são também “maleáveis, dinâmicos, plásticos” (MARCUSCHI, 2010, p.19), isto é, podem sofrer alterações, justificando, dessa forma, o teor relativo dos gêneros. Por exemplo: o gênero carta de reclamação, objeto da nossa investigação, apresenta um teor de estabilidade, por meio do qual podemos identificá-lo e diferenciá-lo de outros tipos de cartas ou de outros gêneros. Mas, como qualquer gênero, ele também apresenta um teor de instabilidade, de flexibilidade, pois é passível de variações estilísticas, assim como de mudanças sócio-históricas. Nas subseções 4.2.1, 4.2.2 e 4.2.3, por meio da análise de um *corpus* representativo da carta de reclamação, ilustramos os aspectos de estabilidade e flexibilidade do gênero.

Rojó e Barbosa (2015, p.27), apoiadas em uma visão bakhtiniana, definem os gêneros como “entidade da vida”, o que entendemos como pertencentes às inúmeras atividades humanas. Como destacado por Marcuschi (2010), os gêneros são resultado de um trabalho coletivo e um “legado” para as gerações posteriores de cada esfera social. Dessa forma, cada uma dessas esferas da atividade humana apresenta um *repertório/conjunto* de gêneros, que funcionam em um campo, num determinado período sócio-histórico. É o que Bronckart (2006)⁶ denomina de *arquitrato*. Por exemplo, na esfera acadêmica, há um *arquitrato* composto por diversos gêneros, entre eles: fichamento, tese, dissertação, artigo científico etc.

Segundo os estudos de Bakhtin (2016), os gêneros podem ser classificados em primários e secundários: os primários são aqueles que surgem nas situações comunicativas simples (conversa entre amigos; bilhete para os pais etc.); já os secundários caracterizam-se por situações comunicativas mais complexas (palestra, seminário, artigo científico etc.).

Para Schneuwly (2013), os gêneros primários originam-se das conversas espontâneas, o autor enfatiza que esses gêneros podem estar relacionados às situações comunicativas imediatas. Já os gêneros secundários, o pesquisador genebrino diz que não estão relacionados a uma situação imediata: “sua forma é frequentemente uma construção complexa de vários gêneros cotidianos que, eles próprios, estão ligados a situações; resultam de uma disposição relativamente livre de gêneros.” (SCHNEUWLY, 2013, p.29). Schneuwly (2013) esclarece que a apropriação do gênero secundário não é direta, pois o indivíduo depara-se com o

⁶ Bronckart (2006) passa a usar *arquitrato*, ao invés de *intertexto*, para referir-se ao repertório de gêneros legado por uma esfera social de comunicação.

gênero em uma situação comunicativa que não lhe é comum, por exemplo, a produção de uma carta de reclamação.

Quanto à organização dos gêneros, Bakhtin (2016) diz que são organizados a partir de três componentes: *conteúdo temático*, *estilo* e *construção composicional*.

Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses elementos — o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional — estão indissolivelmente ligados *no conjunto* do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. (BAKHTIN, 2016, p. 11-12 — grifos do autor)

A partir da concepção bakhtiniana, compreendemos que esses componentes estão intimamente ligados à construção de um enunciado. De acordo com Striquer e Barros (2020), a construção composicional engloba: “o conteúdo temático do qual trata o texto; as especificidades do campo da atividade humana na qual está inserida o gênero; o propósito comunicativo que deu origem a interação; quem são e quais os papéis que assumem os participantes da interação” (STRIQUER; BARROS, 2020, p.198). As autoras elucidam que a construção composicional auxilia na organização de um enunciado.

Quanto ao estilo, Rojo e Barbosa (2015) esclarecem:

O **estilo** são as escolhas linguísticas que fazemos para dizer o que queremos dizer (“vontade enunciativa”), para gerar o sentido desejado. Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. (ROJO; BARBOSA, 2015, p.92 — grifo das autoras)

Segundo Bakhtin (2016), o estilo está associado às esferas sociais, pois cada campo têm gêneros específicos e conseqüentemente, estilos propósitos.

Já o conteúdo temático, não se resume apenas ao assunto de um enunciado. Rojo e Barbosa (2015) destacam que há uma valoração da temática no processo de construção de um texto, pois é por meio dela que o sentido é construído. Nos dizeres das autoras: “É pelo tema que a ideologia circula.” (ROJO; BARBOSA, 2015, p.88). Sendo assim, por meio da temática, as ideologias são construídas e compreendemos que podem ser explícitas ou não em um texto.

Os gêneros são organizados a partir dos três elementos mencionados anteriormente, tornam-se mediadores das atividades discursivas e integrantes das

práticas sociais (ROJO; BARBOSA, 2015). Diante disso, são objetos de estudos de vários pesquisadores, dentre eles, os filiados ao ISD, que adotam as concepções Bakhtinianas para a composição desse quadro teórico que discutimos na subseção a seguir.

2.2 O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO (ISD)

O ISD, base teórico-metodológica desta pesquisa, é um quadro teórico criado por Jean Paul Bronckart, que busca analisar o desenvolvimento humano por meios das ações de linguagem (BRONCKART, 2008). O ISD tem no seu quadro epistemológico estudos de diversos campos do saber, entre eles, o Interacionismo Social de Vigotski ⁷(2008), a concepção de gêneros de Bakhtin (2016) (Cf. Subseção 2.1), etc. O ISD tem filiação de vários estudiosos da Universidade de Genebra, e de outros países, como é o caso do Brasil: Barros (2020); Pansani e Manzoni (2018); Striquer (2018); Gonçalves e Nascimento (2010); Cristovão (2007);

Segundo Bronckart (2006, p. 8), o Interacionismo Social “sustentava que a problemática da construção do pensamento consciente humano deveria ser tratada paralelamente à construção do mundo dos fatos sociais e das obras culturais”. De acordo com Bronckart (2006), o Interacionismo Social não separa o pensamento, um aspecto individual, do social. Nesse sentido, o pesquisador elucida que o pensamento consciente é formado por meio da socialização, internalizado nos processos de interação.

De acordo com Cristovão (2007), o ISD apropriou-se dos estudos de Vigotski no que se refere aos conceitos de aprendizagem e desenvolvimento. “[...] nossa influência primeira é de Vygostky (1997; 1999), que elaborou uma psicologia de desenvolvimento à qual nós aderimos desde o fim dos anos 1960” (BRONCKART, 2006, p.4). Conforme Bronckart (2006) esclarece, os estudos de Vigotski (2008) no que concerne à psicologia do desenvolvimento tornou-se forte influência para o ISD.

Tendo como base importantes influências teóricas, o ISD tem se orientado pelos seguintes princípios: *materialismo/monismo* e *perspectiva dialética/histórica* (BRONCKART, 2008, p.109-110).

⁷ Considerando as diferentes formas de escrita do sobrenome de Lev Semenovich Vygotsky, Vygotskii, Vigotski, entre outras, neste trabalho usaremos Vigotski, exceto em citações que mencionarem o estudioso.

Quanto ao primeiro princípio, Bronckart (2008) esclarece que o desenvolvimento humano articula-se em três fundamentos: o materialismo, o monismo e o evolucionismo. O materialismo está relacionado à defesa da ideia, ou seja, tudo o que existe no universo é matéria, até mesmo os pensamentos. Para explicarmos o princípio monista buscamos respaldo em Winograd (2004), a estudiosa diz que esse princípio filosófico reduz os objetos de natureza corpórea ou incorpórea, em matéria ou alma. Por exemplo, os elementos classificados em matéria, denotam um monismo materialista, já os resumidos em alma, configuram um monismo idealista. Dentre esses dois tipos de monismo, Bronckart (2008) adota o princípio do monismo materialista. Para o pesquisador, em essência, os objetos físicos e psíquicos são matéria.

O segundo princípio assumido pelo ISD trata da perspectiva dialética e histórica: “Isso significa que não se pode conceber a genealogia humana em termos de uma linha direta e contínua, como propõe Piaget, mas sim, em termos de uma linha *indireta e descontínua*”(BRONCKART, 2008, p.110 – *grifos do autor*). Como destaca Bronckart (2008), a evolução da espécie humana aconteceu de forma não linear devido às necessidades, dentre elas, a emergência da comunicação, configurando em produções languageiras. O autor enfatiza que para compreender o ser humano é preciso olhar para a sua formação, em uma perspectiva genealógica, ou seja, de evolução. Por esse motivo, desconsidera a concepção essencialista, que a natureza humana não muda.

Além desses princípios que constituem o quadro teórico do ISD, Bronckart (2006) assume como tese central a crença de que “a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies, constitui, ao mesmo tempo, o elemento decisivo da ‘ruptura humana’ [...]” (BRONCKART, 2006, p.11). A tese do ISD, segundo Bronckart (2006), está na evolução do homem associada às necessidades de comunicação, isto é, a prática de linguagem permanece nesse processo de evolução do homem.

Diante dos princípios do ISD e de sua tese central, podemos questionar: afinal o que o ISD estuda? Estuda justamente: “os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano” (BRONCKART, 2006, p.12). As práticas de linguagem e o desenvolvimento humano são, dessa forma, objetos centrais dos estudos realizados pelos pesquisadores filiados ao ISD.

Para a composição do quadro teórico, o ISD dispõe de alguns conceitos, como por exemplo: agir de linguagem; atividade de linguagem; ação de linguagem; texto e tipos de discurso.

Sobre os conceitos *agir de linguagem* e *atividade de linguagem*, Magalhães e Cristovão (2018) elucidam:

No âmbito das atividades coletivas, temos um agir geral (não verbal, genérico: qualquer comportamento ativo de um organismo). No âmbito deste agir geral, o *agir de linguagem* se refere ao agir comunicativo (verbal) específico da espécie humana. É nessas atividades coletivas, onde as estruturas de colaboração organizam as interações humanas com seu meio, que se produzem as *atividades de linguagem*, diversificadas, sócio-historicamente construídas e modificadas ao longo do tempo, cuja função é garantir o entendimento necessário à realização das atividades gerais coletivas (MAGALHÃES; CRISTOVÃO, 2018, p.25).

Na citação das autoras é possível perceber que as atividades coletivas configuram formas de agir geral. Esse agir engloba comportamentos variados, por exemplo, o agir de linguagem que está vinculado a uma atividade coletiva. Essa atividade, segundo Schneuwly e Dolz (2013), é desenvolvida no meio social, ou seja, toda forma de agir por meio da linguagem insere-se em práticas sociais, criadas pela interação humana. Magalhães e Cristovão (2018) explicam que as atividades de linguagem estão ligadas às atividades coletivas, permitindo a interação nas diversas situações sociocomunicativas. Ressaltam ainda que esse conceito de atividade de linguagem é compreendido na perspectiva bakhtiniana, como “discurso”.

Quanto à *ação de linguagem*, Bronckart (2009) esclarece: “[...] pode ser definida em um primeiro nível, sociológico, como uma porção da atividade de linguagem do grupo, recortada, pelo mecanismo geral, das avaliações sociais e imputada a um organismo singular.” (BRONCKART, 2009, p.99). Diferentemente da atividade de linguagem, que é coletiva, a ação de linguagem é sempre individualizada. Ou seja, pode ser vista, de uma forma simplificada, como a ação de produzir um texto (oral, escrito, multimodal), esse sempre situado do ponto de vista contextual (BRONCKART, 2009). Por exemplo: um cidadão que compra um produto em uma loja e percebe que sua mercadoria está danificada, pode realizar uma ação de linguagem diante do problema. Essa ação resulta em uma reclamação formal ao estabelecimento, por meio de um telefonema, uma mensagem pela ferramenta digital disponibilizada pelo serviço de atendimento da empresa, por uma carta escrita, nos moldes tradicionais, etc. A escolha do gênero e como se dará essa ação

de linguagem dependerá dos parâmetros situacionais (ou seja, quem é esse cliente, sua idade, os recursos que disponibiliza, quem é a empresa, a época em que esse fato ocorreu, a motivação e os propósitos da reclamação etc.).

Outro conceito importante, na perspectiva do ISD, é o de *texto*, compreendido como:

[...] toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e auto-suficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de *gênero de discurso*. (BRONCKART, 2009, p.75 — grifos do autor)

Para Bronckart (2009), o texto é visto como um objeto independente, possuidor de um sentido, por isso a adjetivação do autor em “auto-suficiente”. Além disso, os textos apresentam espécies semelhantes, os quais são organizados e denominados por Bronckart (2009) como *gêneros textuais*. Segundo o autor, os gêneros adequam-se às situações comunicativas e não são passíveis de uma classificação permanente.

E, por fim, o último conceito, os *tipos de discurso*. Bronckart (2009) reserva aos domínios do texto: “[..] (os segmentos de relato, de argumentação, de diálogo, etc.) são em número finito, podendo, ao menos parcialmente, ser identificados por suas características linguísticas específicas.” (BRONCKART, 2009, p.75-76). Para Bronckart (2009), esses segmentos que fazem parte dos gêneros são em um número reduzido, ao contrário dos gêneros que são infinitos, apresentam especificidades e regularidades linguísticas, por essa razão, o ISD denomina-os *tipos de discurso*. Esse conceito será discutido melhor na subseção 3.2.2, quando tratamos da análise de textos na concepção do ISD.

Na subseção seguinte discorreremos sobre a noção de gênero textual na perspectiva do ISD.

2.2.1 Gênero Textual na Perspectiva do ISD

Compreendemos que há terminologias que estão ligadas a determinadas perspectivas teóricas, como destaca Bezerra (2017), porém, independentemente da terminologia utilizada, os gêneros têm a função de organizar as práticas que permeiam as diversas situações comunicativas. Entretanto, como nos orientamos teoricamente pelos estudos do ISD, neste trabalho, privilegiamos a expressão

“gêneros textuais/de texto”, da mesma forma que os pesquisadores dessa linha teórica. “Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão **gênero de texto** em vez de gênero de discurso”. (BRONCKART, 2009, p.75 — grifos do autor).

Sobre essa escolha terminológica de Bronckart (2009), Lousada (2018) explica que, para o autor, os textos organizados em gêneros são infinitos, incontáveis, assim, como as atividades humanas. Segundo Lousada (2018), o sentido entre gênero de texto ou de discurso não se altera para o pesquisador genebrino. Apesar do ISD adotar as concepções bakhtinianas para a formação da corrente teórica, há conceitos que são contestados ou reformulados por Bronckart (2009). Para além dessas discussões, o ISD compartilha da concepção de gênero de Bakhtin (2016), ao dizer que os gêneros são organizadores da comunicação humana e sem eles seria impossível realizar uma interlocução.

Para a perspectiva teórica do ISD, o gênero é visto, *a priori*, como um *instrumento de comunicação*, pois em determinada situação comunicativa é responsável por regular a comunicação: “eles determinam seu comportamento, guiam-no, afinam e diferenciam sua percepção da situação na qual ele é levado a agir” (SCHNEUWLY, 2013, p.21). O gênero torna-se instrumento por conta do contexto comunicativo, agindo como mediador das situações de linguagem.

Segundo Schneuwly e Dolz (2013), os gêneros, ao mesmo tempo em que atuam como instrumentos de comunicação, podem funcionar como instrumentos e objetos de ensino. Nessa mesma perspectiva, Oliveira e Cunha (2017, p.96) apontam: “Eles não são apenas instrumentos de comunicação, mas também objetos de ensino-aprendizagem, que, ao entrar na escola, podem passar por um processo de ficcionalização, no qual se cria um contexto de uso para os textos”.

Schneuwly (2013) amplia essa visão instrumental. Para o autor, os gêneros são *megainstrumentos*, pois são eles que permeiam as situações comunicativas e possibilita agirmos de forma eficaz nas diversas situações languageiras. Schneuwly (2013) considera-o *megainstrumento* por ser um “organizador global” (SCHNEUWLY, 2013, p.25), isto é, no processo comunicativo, o gênero além de ser instrumento de comunicação, organiza o conteúdo, a comunicação e os aspectos linguísticos que envolvem uma determinada situação comunicativa.

O ISD apresenta uma metodologia que orienta a análise dos elementos que formam as condições de produção e arquitetura interna dos textos, categorias que serão explicadas na subseção seguinte.

2.2.2 Procedimentos para Análise de Textos Sugeridos pelo ISD

Nesta seção trazemos as categorias de análise de textos/gêneros do ISD, divididas em dois grandes pilares: a) as condições de produção; b) a arquitetura interna dos textos (BRONCKART, 2009).

As condições de produção estão relacionadas ao mundo físico e ao sociosubjetivo, na perspectiva de Habermas (1987 *apud* Bronckart, 2009). Bronckart (2009) postula que a produção de um texto (oral, escrito, multimodal) envolve um agir concreto do agente-produtor, o que corresponde ao mundo físico. Já o mundo sociosubjetivo, segundo o autor, diz respeito à imagem e aos valores sociais que estão incorporados no momento da produção de um texto. Para um melhor entendimento das condições de produção, na figura 1 ilustramos os componentes dessa categoria macro que deve direcionar a análise de textos na perspectiva descendente defendida pelo ISD, na qual “é necessário analisar, primeiramente, as características do agir coletivo, porque é nesse âmbito que se constroem tanto o conjunto dos fatos sociais quanto as estruturas e os conteúdos do pensamento consciente das pessoas” (BRONCKART, 2006, p. 137).

Figura 1 – Condições de Produção



Fonte: a autora, com base em Bronckart (2009).

O mundo físico refere-se ao mundo real, com um tempo cronológico estabelecido e um local definido. Para Bronckart (2009), há alguns critérios que constituem esse mundo físico que sintetizamos a seguir: “O **lugar de produção** [...]”; “O **momento de produção** [...]”; “O **emissor** [...]”; “O **receptor** [...]” (BRONCKART, 2009, p.93 — grifos do autor).

O lugar de produção pode ser compreendido como o espaço físico em que o texto é produzido. Já o momento de produção, segundo o autor, consiste na dimensão temporal em que o texto foi produzido. O emissor é o produtor físico do texto, nas palavras de Bronckart (2009): “pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto” (BRONCKART, 2009, p.92). E, por fim, o receptor é compreendido pelo autor como a pessoa física que recebe o texto.

Já o mundo sociosubjetivo corresponde aos papéis sociais que um indivíduo representa em uma ação de linguagem, delineados nos seguintes parâmetros: “O **lugar social** [...]”; “A **posição social** do emissor [...]”; “A **posição social do receptor** [...]”; “O **objetivo** (objetivos) **da interação** [...].” (BRONCKART, 2009, p.94 — grifos do autor).

O lugar social, segundo Bronckart (2009), refere-se à instituição que promove a interação com o texto: “escola, família, mídia, exército, interação comercial, interação informal, etc.” (BRONCKART, 2009, p.94). Para o autor, a posição social do emissor trata-se da condição que a pessoa física exerce no momento da produção de um texto, por exemplo: jornalista, artista, cantor, poeta etc. A posição social do receptor, conforme explica Bronckart (2009), consiste no papel que o destinatário assume ao ler determinado texto, por exemplo: leitor do Jornal X, telespectador da TV Y, fã do cantor W, leitor de poesia etc. Quanto ao objetivo, o autor propõe o seguinte questionamento: “qual é, do ponto de vista do enunciador, o efeito (ou os efeitos) que o texto pode produzir no destinatário?” (BRONCKART, 2009, p.94). De acordo com o autor, o objetivo, como parâmetro do contexto de produção, está ligado aos propósitos comunicativos, isto é, aos efeitos que se pretende atingir com a ação de linguagem.

Quanto à segunda categoria de análise de textos, a *arquitetura interna dos textos*, subdivide-se em três grupos: *infraestrutura*; *mecanismos de textualização* e *mecanismos enunciativos*. Na figura 2, ilustramos os componentes dessa categoria.

Figura 2 – Arquitetura interna dos textos para o ISD



Fonte: a autora, com base em Bronckart (2009).

A infraestrutura geral do texto é composta pelo *plano textual global*, pelos *tipos de discurso* e pelas *sequências* que eventualmente aparecem no texto (BRONCKART, 2009).

O *plano geral do texto* (ou plano textual global) consiste na organização geral, isto é, como um conteúdo X foi estruturado. Trata-se da descrição mais geral do texto, uma espécie de “fotografia textual”. Já o segundo elemento da infraestrutura textual são os *tipos de discurso*:

[...] formas linguísticas que são identificáveis nos textos e que traduzem a criação de mundos discursivos específicos, sendo esses tipos articulados entre si por mecanismos de textualização e por mecanismos enunciativos que conferem ao todo textual sua coerência sequencial e configuracional. (BRONCKART, 2009, p.149)

Os tipos de discurso organizam os mundos virtuais, mundos criados “pela atividade de linguagem” (BRONCKART, 2009, p.151). De acordo com Bronckart (2009), há quatro mundos discursivos: narrar implicado; narrar autônomo; expor implicado e o expor autônomo. No texto implicado, o autor elucida que há marcas situacionais da ação de linguagem, ou seja, do contexto de produção, enquanto que no texto autônomo, não há marcas dêiticas dos parâmetros contextuais da produção.

Quanto ao narrar e o expor, Bronckart (2009) enfatiza a oposição existente entre esses mundos discursivos, pois na ordem do *narrar*, o conteúdo temático está *disjunto* do mundo empírico da ação de linguagem. Já o *expor* configura-se, segundo o autor, na oposição ao narrar, pois seu conteúdo temático está em *conjunção* ao mundo empírico.

Dessa forma, os *tipos de discurso* podem ser classificados em quatro categorias, de acordo com Bronckart (2009): relato interativo (narrar implicado); narração (narrar autônomo), discurso interativo (expor implicado) e discurso teórico (expor autônomo). O relato interativo “depende da criação de um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são **disjuntas** das coordenadas do mundo ordinário do agente-produtor.” (BRONCKART, 2009, p.162 — grifo do autor). Esse tipo de discurso narra a partir do deslocamento do conteúdo temático ao mundo empírico, Bronckart (2009) diz que se trata de um narrar implicado, pois deixa marcas situacionais.

Quanto ao segundo tipo de discurso, a narração, Bronckart (2009) explica que nesse discurso há um deslocamento do conteúdo temático e um tempo ficcional indeterminado, por exemplo: nas fábulas ou nos contos de fadas, o marco temporal é o “*Era uma vez*”.

O terceiro discurso é o interativo, elucidado por Bronckart (2009) nas seguintes palavras: “O mundo discursivo criado é, portanto, **conjunto** ao mundo ordinário.” (BRONCKART, 2009, p. 158 — grifo do autor). Nesse discurso, o conteúdo temático corresponde ao mundo empírico do produtor do texto, por exemplo, a conversa face a face, marcada pelas alternâncias das falas entre os interlocutores (BRONCKART, 2009).

Já o quarto tipo de discurso, o teórico, Bronckart (2009) classifica como um expor autônomo, pois não apresenta nenhuma implicação do emissor ou contexto de produção. Nesse discurso o nível é o das ideias, segundo o autor, não há marcas de quando ou onde o emissor escreveu determinado texto. Baltar (2004) exemplifica a presença desse discurso em textos acadêmicos, como teses, dissertações, artigos científicos etc.

O segundo elemento que compõe a categoria de análise de textos do ISD é a *sequência textual*, conceituada por Bronckart (2009) nos seguintes dizeres: “modos de planificação de linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto [...]” (BRONCKART, 2009, p.121). As sequências textuais são classificadas em cinco de acordo com o pesquisador: a) sequência narrativa; b) sequência descritiva; c) sequência argumentativa; d) sequência explicativa; e) sequência dialogal.

A *sequência narrativa* consiste em contar um acontecimento de forma organizada, com um início, meio e fim. A sequência narrativa apresenta as seguintes fases: “situação inicial; complicação; ações; resolução; situação final; avaliação; moral.” (BRONCKART, 2009, p.220-221).

Já a *sequência descritiva*, Bronckart (2009) explica que é contrária a sequência narrativa, pois sua organização não depende de uma ordem obrigatória. De acordo com o autor, essa sequência organiza-se nas seguintes etapas: “ancoragem; aspectualização; relacionamento.” (BRONCKART, 2009, p.222-223)

A terceira sequência é a *argumentativa*, segundo Bronckart (2009), essa sequência estrutura-se a partir de um raciocínio argumentativo sustentado por meio de uma tese/opinião. Além disso, é composta por quatro fases: “premissa; argumentos; contra-argumentos; conclusão.” (BRONCKART, 2009, p.226-227)

A quarta sequência, a *explicativa*, consiste em um fato que não é contestado e passa a ser averiguado com o objetivo de apresentar razões para a constatação inicial. De acordo com Bronckart (2009), essa constatação pode ser reformulada. Essa sequência é ordenada a partir das seguintes etapas: constatação inicial; problematização; resolução; conclusão-avaliação. (BRONCKART, 2009, p.229)

Já a quinta sequência, a *dialogal*, Bronckart (2009) expõe que se caracteriza especificamente em “discursos interativos dialogados” (BRONCKART, 2009, p.230). Segundo o autor, essa sequência é formada pelas seguintes fases: “abertura; transacional e encerramento.” (BRONCKART, 2009, p.230)

O segundo conjunto que compõe a arquitetura interna dos textos, para o ISD, são os *mecanismos de textualização*, os quais são divididos em três subconjuntos: 1) *conexão*, 2) *coesão nominal* e 3) *coesão verbal* (BRONCKART, 2009). Os *mecanismos de textualização* organizam o conteúdo temático. De acordo com o autor, a *conexão* é um mecanismo que tem por finalidade articular as partes do texto para manter o sentido. Já a *coesão nominal* refere-se ao acréscimo de novos temas ou personagens no desdobramento de um texto. Nas palavras de Bronckart (2009), esse mecanismo auxilia na inserção de novos referentes textuais (como é o caso dos personagens, nas sequências narrativas) e na sua retomada ao longo do texto por meio de mecanismos anafóricos. Como mencionado, o último subconjunto desse mecanismo de textualização é a *coesão verbal*. Essa coesão trata de mecanismos que “asseguram a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados,

acontecimentos ou ações) verbalizados no texto [...]” (BRONCKART, 2009, p.126-127). A coesão verbal engloba o gerenciamento dos tempos verbais que aparecem no texto.

O último conjunto que compõe a arquitetura interna dos textos são os *mecanismos enunciativos*.

[...] responsáveis pela coerência pragmática do texto, trazendo à tona, ao mesmo tempo, diversas avaliações, julgamentos, opiniões, sentimentos, etc., que podem ser formulados a respeito do conteúdo temático do texto, e as instâncias de agentividade que estão por trás dessas avaliações, desses julgamentos, etc. (BALTAR, 2004, p.91)

O *mecanismo enunciativo* consiste na organização que o autor, agente produtor do texto, realiza em relação ao conteúdo temático, como as opiniões ou sentimentos. De acordo com Bronckart (2009), esse conjunto subdivide-se em: 1) vozes enunciativas; 2) modalizações.

Quanto às *vozes enunciativas*, essas são encontradas em um texto pertencente aos seguintes grupos: “a voz do autor empírico; as vozes sociais [...]; as vozes de personagens [...]” (BRONCKART, 2009, p.130-131). O texto é organizado por meio dessas vozes, sendo que o enunciador delega a essas vozes a autonomia de *narrar* um romance, por exemplo, ou de *expor* a fundamentação teórica de um texto acadêmico. Trata-se de um mecanismo que está intimamente ligado ao conteúdo temático do texto.

Já as *modalizações* são considerações que o enunciador faz em relação ao conteúdo temático “e se realizam por advérbios, por certos tempos de verbo, ou por construções impessoais” (BULEA, 2010, p.70). Bronckart (2009) apresenta quatro categorias de modalizações: lógicas, deônticas, apreciativas e as pragmáticas.

Quanto às *modalizações lógicas*, Bronckart (2009) diz que são marcas linguísticas que aferem a verdade enunciada. Já às *modalizações deônticas*, Baltar (2004) fundamentado em Bronckart (2009), explica que essa modalização avalia a temática por meio de “opiniões, valores e regras de convívio social” (BALTAR, 2004, p.93). As modalizações apreciativas, Baltar (2004) diz que avaliam as vozes e os julgamentos provenientes do mundo subjetivo. E, por fim, as *modalizações pragmáticas*: “[...] indicam a responsabilidade das instâncias enunciativas em relação às ações, intenções, razões, etc” (BALTAR, 2004, p.93).

Os estudos do ISD contam também com uma vertente didática, voltada para o ensino de línguas, assunto que será discutido no tópico seguinte.

2.3 A VERTENTE DIDÁTICA DO ISD E A METODOLOGIA DAS SDG

Neste trabalho, da mesma forma que Barros e Cordeiro (2017) e Barros (2020), compreendemos a *sequência didática* criada pelos pesquisadores genebrinos filiados ao ISD para além de um procedimento. A sequência didática é caracterizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 97) como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual”. Não estamos descaracterizando-a como um procedimento, uma vez que ela tem um objetivo procedimental esquematizado a partir da hierarquização de suas fases: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Entretanto, compreendemos que a SDG precisa ser vista também como uma *metodologia de cunho sociointeracionista* fundada em bases teórico-metodológicas que necessitam ser evidenciadas para que não se corra o risco de reduzi-la a uma simples sequência de atividades desconectadas de suas bases teórico-metodológicas de origem. Assim como Barros e Cordeiro (2017, p. 221-222), consideramos que a SDG:

[...] pode ser concebida para além de um dispositivo, uma vez que a tomamos como uma metodologia de ensino necessita de bases teóricas para se sustentar. O que queremos dizer é que a SDG não pode se reduzir simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem “preenchidas” com atividades, ou seja, não se pode se reduzir a um esquema de fases.

Nas palavras das autoras, a metodologia das SDG não deve ser compreendida simplesmente como a execução de algumas etapas. Isso pode gerar, por exemplo, a apropriação desse conceito por pesquisadores/professores que não comungam dos princípios teórico-metodológicos sociointeracionistas que dão sustentação a essa metodologia, vulgarizando, muitas vezes, suas premissas de base. Barros e Cordeiro (2017) comentam sobre o uso indevido do conceito de sequência didática. As autoras ressaltam que, com a difusão desse procedimento no território nacional, algumas interpretações equivocadas acabaram acontecendo, o que levou até um simples plano de aula ou ensino ser denominado de sequência didática. Também comentam que alguns materiais, apesar de seguirem as etapas

prototípicas da SDG, apresentam atividades tradicionais, baseadas em aulas expositivas, descontextualizadas, desconfigurando o seu grande propósito: fazer com que os alunos apropriem-se de uma prática de linguagem configurada em um gênero de texto.

Barros e Cordeiro (2017) não consideram que os estudiosos genebrinos tenham essa concepção apenas procedimental para as SDG, para as estudosas essa concepção ocorreu justamente por essa interpretação equivocada.

Dessa forma, o que estamos denominando de *metodologia das SDG* não é simplesmente atividades que se encaixem nas quatro fases do seu protótipo estrutural. É ir muito mais além. É isso que procuramos expor nessa seção, sem desconsiderar, como já dito o caráter procedimental da SDG.

Diante dessa breve contextualização sobre a metodologia da SDG apresentamos, na figura a seguir, alguns dos pilares dessa metodologia.

Figura 3 – Pilares da metodologia das SDG



Fonte: a autora, com base em Barros (2020).

Sobre esses cinco pilares, tratamos nas subseções seguintes.

2.3.1 Gênero Textual como Objeto/Instrumento de Ensino da SDG

Nessa metodologia das SDG, o gênero é o objeto centralizador para a elaboração do problema de comunicação, das oficinas da SDG e obviamente para o desenvolvimento das capacidades de linguagem. “Na SDG, o gênero de texto é o eixo central do processo de ensino/aprendizagem, sobretudo, da produção de textos” (BARROS; MAIA, 2018, p.255). Barros (2020) explica que a finalidade da metodologia da SDG é propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagens nos alunos para a produção de textos. Diante disso, a autora ressalta a centralidade dos gêneros na proposta de ensino da língua do ISD.

Nessa mesma perspectiva, Dolz e Schneuwly (2013) consideram o gênero mais do que um instrumento de comunicação, ou seja, como um objeto para o ensino e aprendizagem da língua. Os pesquisadores genebrinos concebem os gêneros como articuladores entre as práticas sociais e os objetos de ensino.

Nas palavras de Schneuwly e Cordeiro (2010), “o objetivo da escola, antes de mais nada, é tomar o gênero como um objeto de estudo, isto é, tirá-lo de sua função primeira de comunicação para torná-lo um objeto de ensino.” (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010, p.94). Barros (2012a) traz uma visão ampliada do gênero no contexto de ensino das práticas de linguagem:

Ressaltamos que, no caso do ensino da língua mediado por gêneros de texto, esses podem ser considerados tanto o objeto como o instrumento mediador da atividade de ensino, uma vez que são, ao mesmo tempo, o meio e o fim da atividade de apropriação de uma prática de linguagem. (BARROS, 2012a, p. 70)

Pela ótica de Barros (2012a), o gênero pode ser tomado tanto como objeto (fim) como instrumento (meio) do processo de ensino. De acordo com a autora, o gênero visto como objeto significa que ele é o alvo do ensino, isto é, o intuito é que os aprendizes apropriem-se desse gênero para interagir, por meio dele, em práticas sociais nas quais eles são requisitados. Já o aspecto do instrumento, a pesquisadora diz que está relacionado com a mediação instrumental no processo de aprendizado dos componentes dos gêneros. Ou seja, por meio dele é possível aprender a utilizar os recursos linguístico-discursivos próprios do gênero, mas que podem ser mobilizados em outros, com características semelhantes e portar-se em situações parecidas, mas em outros contextos. Os gêneros também deveriam ser no

ambiente escolar, instrumentos de comunicação mediadores das situações interativas criadas didaticamente, isto é, além da mediação da aprendizagem, o gênero deveria continuar sendo um elo na interação comunicativa escolar/escolarizada. Por exemplo, uma carta de reclamação levada como objeto do letramento escolar deveria instrumentalizar a interação entre alunos-cidadãos e instituição alvo da reclamação.

No entanto, podemos questionar: como trabalhar com os gêneros na escola? Como transpor o gênero da sua função comunicativa e torná-lo objeto/instrumento de ensino? É justamente sobre o conceito de transposição didática que tratamos na subseção seguinte.

2.3.2 A Transposição Didática na Metodologia das SDG

No que se refere à vertente didática do ISD, consideramos pertinente iniciar a discussão com um dos conceitos que compõem a sua *engenharia didática* (DOLZ, 2016), o de *transposição didática* (CHEVALLARD, 2013). De acordo com Oliveira e Cunha (2017), a expressão “transposição didática” foi trazida, inicialmente, pelo sociólogo Michel Varret no ano de 1975, no entanto, esse conceito foi ampliado pelo matemático Yves Chevallard. “A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de *transposição didática* do conhecimento” (CHEVALLARD, 2013, p.9 – grifos do autor). A transposição didática compreende, assim, a transformação de um conhecimento tido como científico/teórico/social para um objeto de ensino e aprendizagem. Na metodologia das SDG o conhecimento científico/social refere-se aos saberes relativos ao gênero que, segundo Barros e Maia (2018), são sempre “contaminados” pelo ambiente escolar.

No ambiente escolar, Chevallard (2013) compreende que há uma relação didática entre três polos: professor, aluno e o conhecimento. Para o estudioso, o conhecimento, muitas vezes, fica apenas na *noosfera*, ou seja, na esfera do pensamento, o que dificulta compreender a relação didática. Além disso, aponta para a problemática em torno do conhecimento, que se configura como um “esqueleto no armário” (CHEVALLARD, 2013, p.7), isto é, como um segredo que deve ser escondido.

Machado e Cristovão (2006, p.552), tomando como base as proposições de Chevallard (2013) e sua incorporação aos preceitos didáticos do ISD, reforçam que todo conhecimento, independentemente da sua área de origem, sofre modificações no processo de didatização: “conhecimento científico para conhecimento ensinado que se torna conhecimento efetivamente ensinado.” É esse processo de transformações do conhecimento que caracteriza a *transposição didática*.

A transposição didática divide-se em duas vertentes: transposição didática interna e externa (cf. Barros, 2012b). Segundo Barros (2012b, p.13), a transposição didática externa é a: “passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar”. Quanto à transposição didática interna, Barros (2012b, p.13) esclarece que se trata da passagem do saber a ser ensinado para o saber de fato ensinado e apreendido.

De acordo com Barros (2012b), a transposição didática interna é o momento de sala de aula, isto é, de intervenção didática. Nessa etapa da transposição didática interna, o professor já determinou as dimensões ensináveis do gênero que serão abordadas, nas atividades etc. Mas, nesse contexto de ensino mudanças podem acontecer, portanto, o planejamento, a reconcepção do agir do professor e o desenvolvimento dos alunos são aspectos que fazem parte do cotidiano da sala de aula.

O ISD, como já foi dito, considera o gênero como instrumento/objeto de ensino da língua (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013), dessa forma, o que é transposto são os conhecimentos dizíveis por meio do gênero de referência social para o ambiente escolar.

Para a didatização do gênero no contexto escolar, alguns procedimentos podem ser mobilizados. A metodologia das SDG, defendida por esta pesquisa, com base em Barros (2020), inclui o procedimento das SDG que discutimos na subseção a seguir.

2.3.3 As Etapas do Procedimento SDG

A SDG é definida, pelos pesquisadores genebrinos, como um agrupamento de atividades elaboradas em torno de um gênero com as seguintes finalidades:

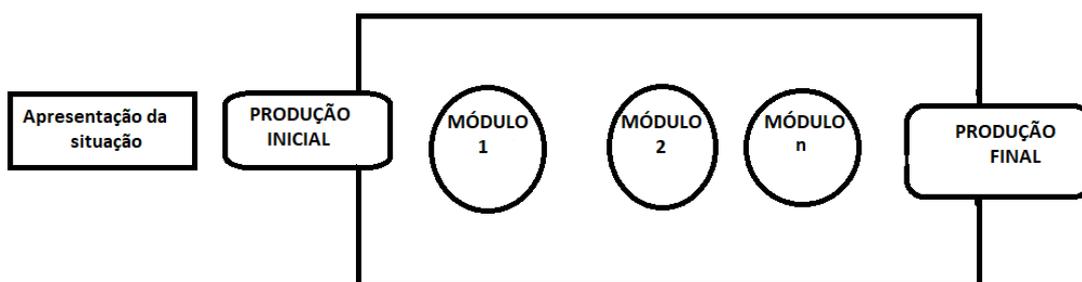
Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos,

imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.93).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a SDG busca o desenvolvimento dos alunos em relação à prática da produção textual a partir de situações comunicativas que têm como referência práticas sociais de linguagem. Dessa forma, justifica-se a utilização dessa metodologia, uma vez que possibilita aos alunos o acesso a diversas práticas de linguagem que funcionam fora da escola, nas mais diversas esferas sociais. Os autores destacam que a SDG objetiva melhorar as capacidades de escrever e falar, isto é, o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essas capacidades são: capacidade de ação; discursiva e linguístico-discursiva (cf. Subseção 2.3.4).

A SDG, como procedimento didático, é esquematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) em quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial, 3) os módulos; 4) produção final. A figura a seguir traz a esquematização proposta pelos autores genebrinos:

Figura 4 – Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

Cada uma dessas etapas tem uma dinâmica de funcionamento que precisa ser compreendida. A etapa inicial da SDG é a *apresentação da situação*. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), essa etapa consiste em apresentar para os alunos a situação comunicativa.

Os estudiosos elencam dois critérios essenciais para essa etapa: “a) apresentar um problema de comunicação bem definido” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.84); b) “Preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.85).

O primeiro critério, *apresentar um problema de comunicação*, de acordo com os autores, é importante, devido aos seguintes aspectos: os alunos conhecem o gênero que será trabalhado; para quem irão escrever; o papel que assumirão durante a produção do texto; como também os envolvidos nessa produção. Entendemos que todos esses requisitos precisam ser bem definidos para os alunos, porque isso fará com que se envolvam no projeto comunicativo.

Quanto ao segundo critério, os autores dizem que na apresentação da situação é importante que os alunos saibam quais conteúdos serão trabalhados. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), nesse momento o professor deve explicar para os alunos o projeto relacionado à produção de textos e especificar a situação de comunicação. Em outras palavras, Magalhães e Cristovão (2018) dizem que os aprendizes, ao conhecerem o conteúdo que será trabalhado, vão constituindo a ação de linguagem que terão que realizar por meio da produção textual do gênero.

Já a segunda etapa da SDG, a *produção inicial*, de acordo com os autores genebrinos, objetiva evidenciar o que os alunos sabem ou não do gênero a ser trabalhado.

[...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente uma nota, – 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. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.87)

Essas primeiras produções são uma espécie de diagnóstico para o professor, para que possa adaptar as atividades da SDG, com o intuito de atender as reais dificuldades dos alunos. Esse diagnóstico inicial possibilita a regulação das atividades da SDG, de acordo com a turma.

Já os *módulos/oficinas* constituem a terceira parte da SDG. Têm a função de: “[...] trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.87). Para os pesquisadores do ISD, os problemas encontrados na produção

inicial devem ser abordados nos módulos. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) ressaltam que, nos módulos, devem ser trabalhados exercícios de diferentes níveis, para que o aluno compreenda a situação comunicativa que está inserido. Segundo Barros e Cordeiro (2017), não bastam atividades com um texto e questões de interpretação, as atividades nas oficinas devem levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para apropriarem-se das situações languageiras.

Além disso, os autores genebrinos dizem que nos módulos deve conter atividades variadas: “Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.89). Entendemos que os pesquisadores destacam a importância de atividades variadas em cada módulo, pois o intuito é de favorecer a aprendizagem de cada aluno. De acordo com Gonçalves e Ferraz (2016), as atividades em uma SDG podem ser “atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos (análise linguística) [...]” (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126).

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a última etapa da SDG, a *produção final* é o momento em que o aluno reúne as aprendizagens dos módulos e tem a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu. Os procedimentos da SDG são importantes, mas para a elaboração desses procedimentos, das atividades que compõem os módulos é preciso que o professor conheça o instrumento/objeto de ensino, isto é, o gênero. Para isso, ele precisa ser modelizado, discussão que discutiremos na subseção a seguir.

2.3.4 O Processo de Modelização do Gênero

A modelização do gênero é um dos pilares da metodologia das SDG, tanto a *modelização teórica* (BARROS, 2012b) como a *modelização didática* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). A primeira Barros (2012b) considera como um suporte para a segunda, um momento de estudo e descrição das características do gênero enquanto objeto social/teórico. Já a segunda complementa a primeira, acrescentando a explicitação das dimensões ensináveis do gênero para um contexto

de intervenção específico. O modelo didático é também uma ferramenta que possibilita a elaboração da SDG (BARROS, 2012b).

Para a construção do modelo didático, três princípios descritos por Schneuwly e Dolz (2013) devem ser seguidos:

[...] princípio de *legitimidade* (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas); princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013, p.70 – grifos dos autores)

Nas palavras de Schneuwly e Dolz (2013), o princípio de *legitimidade*, na construção de um modelo didático, refere-se aos saberes legitimados pelos especialistas e usuários do gênero. Já o princípio da *pertinência* trata-se da observação no contexto de ensino, das capacidades dos alunos em relação à leitura e produção e das dimensões ensináveis do gênero. E o último princípio, a *solidarização*, para os autores, trata-se da coerência, ou melhor dizendo, do equilíbrio, já que para a construção do modelo didático é preciso uma coerência entre o gênero como objeto social e como objeto de ensino.

De Pietro e Schneuwly (2014, p.57) esclarecem o modelo didático nas seguintes palavras: “como uma ferramenta para definir o objeto a ensinar e suas dimensões supostamente ensináveis”. O modelo didático delimita os aspectos que podem ser ensinados do objeto, por isso é uma forma de “cristalização e reflexão didática” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.73).

Dessa forma, pode ser compreendido a partir dos seguintes aspectos: “1) a definição geral do gênero; 2) os parâmetros do contexto comunicativo; 3) os conteúdos específicos; 4) a estrutura textual global; 5) as operações linguageiras e suas marcas linguísticas” (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014, p.58). Esses aspectos abordam o que o ISD propõe como contexto de produção e como arquitetura textual.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2014), a finalidade do modelo didático de gêneros é evidenciar as possibilidades que o objeto a ser didatizado apresenta. Contudo, é preciso levar em conta, de acordo com os autores, as capacidades que se pretende desenvolver, pois nem todas as dimensões do gênero serão possíveis de serem ensinadas.

O modelo didático, como esquematizado por Dolz, Gagnon e Decândio (2010), refere-se a uma construção em *engenharia didática* (cf. DOLZ, 2016) que busca abordar três dimensões do objeto a ser didatizado: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes. O primeiro item pressupõe a operacionalização de pesquisas bibliográficas, entrevistas com os especialistas do gênero, ou seja, uma aproximação em relação ao gênero pelo olhar de experts (pesquisadores, produtores e usuários do gênero). O segundo aspecto implica na análise de um *corpus* representativo do gênero, a fim de trazer à tona suas especificidades (enunciativas, contextuais, discursivas, linguísticas, multissemióticas). Por fim, o terceiro item requer uma observação do contexto de ensino, a fim de avaliar as reais capacidades dos aprendizes, assim como todos os aspectos situacionais implicados na transposição didática.

É nesse sentido que Barros (2012b, p. 15) acredita que “o modelo do gênero pode ser visto, *a priori*, apenas teoricamente, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino”. Para a autora, o modelo pode ser elaborado, inicialmente, levando-se em conta apenas os dois aspectos levantados por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) e descritos acima. Esse modelo, de caráter genérico, serviria de base para a elaboração de diversas SDG.

Assim como Barros (2012b), acreditamos que há um processo de modelização preliminar, o qual a autora denomina *modelo teórico do gênero*. Segundo Barros (2012b, p. 15),

[...] ele vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica, cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de transposição didática.

Compreendemos, assim, o modelo teórico como uma ferramenta que auxilia o professor a compreender o gênero, antes de pensar no contexto de ensino. É uma forma de conhecer o gênero enquanto objeto social e teórico, conhecer as suas especificidades, antes de modelizar suas dimensões ensináveis para determinado contexto de ensino.

A elaboração do *modelo teórico/didático* pelos pesquisadores do ISD está ancorada no conceito de *capacidades de linguagem* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017): *capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva*.

De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), no nível da produção de linguagem, a *capacidade de ação* está relacionada à aptidão de adequar a produção de um texto ao contexto social, ou seja, as condições de realização de uma ação de linguagem. A *capacidade discursiva*, por sua vez, refere-se à destreza de organizar o discurso que sustenta a *infraestrutura textual* (BRONCKART, 2009), como os *tipos de discurso* (expor teórico ou interativo, narração ficcional, relato) e *tipos de sequência* (narrativa, argumentativa, explicativa, descritiva, dialogal). A *capacidade linguístico-discursiva* compreende, na perspectiva de Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), a aptidão de utilizar os diversos recursos de ordem linguístico-discursiva necessária para a produção de um texto de determinado gênero.

O desenvolvimento de capacidades de linguagem para a participação em contextos diversos de letramentos, esses sempre mediados pelos gêneros, é o ponto central de sustentação da metodologia das SDG. Para que esse desenvolvimento tenha êxito, ou seja, para que a metodologia seja realmente uma ferramenta para o professor no processo de transposição didática dos gêneros, é preciso que compreendamos melhor alguns princípios teóricos dessa metodologia que trazemos na subseção seguinte.

2.3.5 Princípios Teórico-Metodológicos de Base das SDG

No que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos de base das SDG, esses são vários e perpassam, inclusive, concepções de texto, gênero e ensino que evidentemente, são de base sociointeracionista. Nesta subseção, discorreremos sobre alguns princípios apresentados por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Os princípios teóricos trazidos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) reforçam nossa tese de que a SDG não pode ser vista apenas como uma sequência constituída por quatro fases, como um procedimento, mas deve ser compreendida também como uma metodologia que dispõe de um conjunto de fundamentos teóricos de base. De acordo com os pesquisadores genebrinos, os princípios

teóricos da SDG são fundamentados em três escolhas: “pedagógicas, psicológicas e linguísticas.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.91).

As *escolhas pedagógicas* que fundamentam essa metodologia podem ser analisadas, de acordo com os pesquisadores filiados ao ISD, por meio de três aspectos: *avaliação formativa*, *motivação do aluno para a tomada de palavra* (para a produção de textos) e *diversidade de atividades e exercícios*.

Nas palavras de Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa, primeiro aspecto destacado pelos autores genebrinos, pode ser concebida como:

[...] um feedback reflexivo sobre o percurso da aprendizagem do estudante. A avaliação formativa privilegia as diversidades individuais dos modos distintos de aprender dos alunos. Ela permite ainda a extensão, a diversificação e pluralização dos percursos de aprendizagem. Além disso, permite ao professor elaborar e diversificar as estratégias pedagógicas, formular diversos processos de ensino e de avaliação, articular e aplicá-los na aula, ajustando-os em função do nível de aprendizagem dos alunos, enfim, permite a integração de material pedagógico diversificado. (GONÇALVES; NASCIMENTO, 2010, p.244).

Segundo Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa trata-se de um retorno sobre a aprendizagem do aluno. A partir desse retorno é possível elaborar atividades que correspondam às individualidades dos alunos. Além disso, os autores ressaltam que para atingir o nível de aprendizagem dos alunos, a avaliação formativa mobiliza uma variedade de atividades e recursos didáticos.

Pensando nas etapas procedimentais da SDG, de acordo com Gonçalves e Nascimento (2010), a avaliação formativa inicia-se na produção inicial, pois o professor identifica as capacidades que os aprendizes possuem e com isso consegue planejar suas ações. Essa avaliação tem um caráter dialógico, pois além do professor ter um retorno sobre a aprendizagem do aluno, consegue informar para o aprendiz o seu desempenho por meio das atividades realizadas.

O segundo aspecto apontado pelos autores genebrinos, à *motivação do aluno para a tomada de palavra*, refere-se à atuação dos alunos como agentes-produtores de textos de gêneros diversos que circulam socialmente – um ponto que entendemos ser fundamental para o ensino da língua em situação escolar. “[...] a motivação pode nascer mais diretamente do desejo de progredir, de adquirir novas capacidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.85). Esse aspecto da motivação na SDG, associamos aos estudos de Vigotski (2010), pois a aprendizagem escolar não acontece do nada. Dessa forma, para o aluno escrever

um texto é preciso estar inserido em uma situação comunicativa, com um projeto de dizer definido, para que se sinta motivado a “tomar a palavra”.

Já o último aspecto, *diversidade de atividades e exercícios*, consiste na variedade de atividades didáticas que devem ser consideradas na elaboração de uma SDG, com o objetivo de potencializar e facilitar a aprendizagem do aluno, gerando, assim, desenvolvimento de capacidades de linguagem. A diversidade de atividades possibilita uma “diferenciação no ensino” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.92). Moreira (2015), sintetizando as ideias de Vigotski, comenta: “quanto mais instrumentos ele [o aluno] vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas.” (MOREIRA, 2015, p.109). Considerando o contexto escolar, cada aluno aprende de uma maneira, assim, a variação de atividades/instrumentos possibilitam maiores chances de aprendizado em um contexto heterogêneo.

Nos princípios relacionados às *escolhas psicológicas*, os autores genebrinos enfatizam a concepção de produção de textos e de ensino defendida pelo ISD, de cunho sociointeracionista. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a atividade de produção de textos não deve ser concebida como um amontoado de palavras ou frases, mas uma forma complexa de produção de linguagem, no interior de um contexto comunicativo. Nos dizeres de Dolz (2009): “Aprender a escrever não é uma simples adição dos componentes da escrita. Para integrar esses elementos em um texto, temos de compreender a sua função [...]” (DOLZ, 2009, p.4). Na metodologia das SDG, o foco como já vimos, é o ensino da produção de textos, mas não como um exercício mecânico redacional, baseado na escrita de *redações escolares* (gênero que se consagrou na tradição escolar). O foco é a inserção do aluno em uma situação real de produção, mesmo que ficcionalizada pela ação didática, que proporcione ao aprendiz uma vivência discursiva e, conseqüentemente, a apropriação de uma prática de linguagem, não somente de uma estrutura linguística. Menegassi (2013) ressalta que, na produção textual, os sentidos dos textos são construídos em um processo de interação e o professor desempenha o papel de colaborador. Já na redação, o aluno apropria-se da língua apenas como exercício de escrita e o professor, nesse contexto, assume o papel de “revisor de aspectos formais”.

O segundo aspecto das escolhas psicológicas apresenta um dos principais objetivos das SDG: *a tomada de consciência dos alunos* em relação a sua atuação em uma determinada situação comunicativa, contribuindo, assim, para uma mudança nos seus “modos de falar e escrever” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.92). De acordo com Dolz (2009), o professor deve incentivar a autonomia do aluno na escrita e isso deve ocorrer por meio de atividades que permitam o aluno a fazer escolhas e se “arriscar”. Entretanto, nesse processo, o professor deve estar de prontidão para auxiliar o aluno quando necessário. Essa autonomia do aluno coaduna com o que apontamos anteriormente que, na produção de textos, o professor deve ser um mediador da aprendizagem (MENEGASSI, 2013).

O último aspecto referente às escolhas psicológicas que influenciam diretamente na metodologia das SDG está relacionado ao item anterior. De acordo com os autores, para que ocorra a tomada de consciência dos alunos como agentes-produtores de textos, e, conseqüentemente, a mudança de atitude frente às situações comunicativas que participam é preciso que, na metodologia das SDG haja a mobilização de diversos instrumentos semióticos, com função didática, como: “[...] regras de estruturação de um texto, fórmulas particulares para argumentar, meios para evidenciar informações etc.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.92). É importante, na metodologia das SDG, a organização dos instrumentos didáticos nas oficinas, de forma a proporcionar a indução do ensino (BARROS, 2020). Segundo Pasquier e Dolz (1996), o método indutivo não está relacionado à transmissão dos conhecimentos dos professores para os alunos, ao contrário, pauta-se na observação, na tomada de consciência do próprio aluno diante do objeto de ensino.

Com base na metodologia da SDG apresentada por Barros (2020), entendemos que se a SDG for concebida apenas como um procedimento formado por fases é possível encontrarmos atividades reprodutoras, expositivas, mecânicas, ou seja, instrumentos semióticos que não levam em conta um dos princípios teóricos de base dessa metodologia.

Os princípios teórico-metodológicos que fundamentam a metodologia das SDG perpassam, também, *escolhas de nível linguístico*. Os autores genebrinos reforçam a importância de escolhas conscientes e pertinentes dos materiais linguísticos resultantes das atividades de linguagem, ou seja, os textos/discursos,

levados como unidades de ensino dos módulos/oficinas da SDG. Esse princípio articula-se, sobretudo, com um dos pilares dessa metodologia: a modelização dos gêneros de referência para o ensino. Esse processo tem como produto final um modelo didático do gênero, que delimita as diretrizes para a escolha dos textos que servirão de modelo para o projeto de letramento a ser implementado no contexto escolar.

Quanto ao segundo aspecto desse nível linguístico apontado pelos pesquisadores do ISD, trata-se de entender a língua como entidade flexível, variável, sujeita a mudanças e variações, uma vez que só pode ser compreendida no âmbito da sua heterogeneidade funcional. Na metodologia das SDG, a língua/linguagem “não é abordada como objeto único, que funciona sempre de maneira idêntica” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.92). A língua, na visão sociointeracionista defendida pelo ISD, não é considerada um objeto único e homogêneo. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a língua adapta-se às diversas situações comunicativas e funciona de forma heterogênea.

O último aspecto destacado no âmbito das escolhas linguísticas relaciona-se ao objeto unificador das SDG: os gêneros textuais. Como já dissemos, são eles instrumentos e objetos no contexto de ensino e aprendizagem. Na escola os gêneros são transformados para serem ensinados: “desenvolvem novas capacidades de linguagem e são construídos pela escola como instrumentos para a aprendizagem dos alunos” (SCHNEUWLY; CORDEIRO, 2010, p.93). Os gêneros são transformados pela escola, de acordo com Schneuwly e Cordeiro (2010), porque suas dimensões ensináveis devem adequar-se ao contexto de ensino e coadunar com as capacidades de linguagem que se quer desenvolver no alunado.

Além dos princípios relacionados a esses três níveis de escolhas, ressaltados como princípios básicos da metodologia das SDG, os estudiosos do ISD também ressaltam o princípio da *modularidade* como central para o seu funcionamento. Esse princípio está calcado no processo de observação e descoberta. Ou seja, a elaboração dos módulos deve oportunizar a autonomia dos aprendizes como leitores e produtores textuais. Nesse sentido, não são aceitas atividades de mera reprodução, memorização e exposição de conteúdos. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), essa metodologia não coaduna com as perspectivas naturalista e impressionista, ela:

[...] se escreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.93)

De acordo com os estudiosos, esse princípio da modularidade evidencia essa perspectiva interacionista a qual a SDG inscreve-se. A partir dessa perspectiva a metodologia deve propiciar atividades que correspondam aos diferentes níveis de aprendizagem.

Evidentemente, não há como desarticular a metodologia das SDG às discussões sobre letramentos e, sobretudo, sobre letramento escolar. Segundo Barros (2011), o letramento acontece sempre de forma situada, pela apropriação do sujeito em uma prática de linguagem, que se configura sempre, em um gênero de texto. Barros, Striquer e Gonçalves (2019) ressaltam que:

[...] os resultados obtidos pela SDG buscam “empoderar” o sujeito, de forma a ampliar seu universo de letramento, fazendo com que ele consiga transitar em determinadas instâncias discursivas com mais propriedade, olhar de modo mais crítico, com mais autonomia como leitor e produtor de textos. (BARROS; STRIQUER; GONÇALVES, 2019, p.329).

Barros, Striquer e Gonçalves (2019) afirmam que a metodologia das SDG trabalha no sentido de ampliar o universo letrado dos alunos, possibilitando que esses tenham acesso as práticas sociais de uso da língua/linguagem. Para ampliar essa discussão, trazemos, na seção a seguir, uma exposição sobre o ensino da escrita, com um enfoque nos processos de revisão e reescrita textual.

2.4 A REVISÃO E A REESCRITA: COMPONENTES DO PROCESSO DE ESCRITA

A escrita é uma prática que está presente no dia a dia das pessoas e no ambiente escolar tornou-se uma tarefa habitual. Neste trabalho, adotamos *uma concepção de escrita como processo e como trabalho* (DOLZ, 2009; MENEGASSI, 2013). A produção de textos, na escola, deve tomar o ensino da escrita como uma tarefa complexa e árdua, que necessita de um trabalho sistemático fundamentado em projetos que demandam certo fôlego (DOLZ, 2009).

Nesse sentido, Pasquier e Dolz (2010) afirmam que a revisão e a reescrita são componentes fundamentais no ensino da escrita. Para Hila (2005), a transformação do ensino da escrita no ambiente escolar consiste na inserção dos

processos de revisão e reescrita: “como etapas naturais ao processo de produção, é essencial” (HILA, 2005, p.55). A autora aponta a revisão e a reescrita como essenciais no que se refere à prática da escrita na escola.

Em concordância com Hila (2005), Barros e Mafra (2016) consideram que no ensino da escrita, a revisão e a reescrita devem ser abordadas. Para as autoras, a revisão é compreendida como o “[...] momento em que o aluno pode perceber os seus erros e rever a escrita, alterá-la, o que pode proporcionar o desenvolvimento de capacidades languageiras, tanto no âmbito da leitura como da produção textual” (BARROS, MAFRA, 2016, p. 56). Nessa perspectiva da revisão e reescrita como componentes do ensino da escrita, o professor não é o detentor do conhecimento ao corrigir o texto do aluno, como acontece na modalidade da redação, mas um mediador desse processo de escrita.

Além disso, as autoras explicam que esse processo pode ser feito numa SDG, logo após a primeira produção. Defendem também que a revisão pode ser feita pelo próprio aluno, por um colega de sala ou de forma coletiva com toda a turma. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a revisão e a reescrita dos textos são princípios que devem fundamentar o desenvolvimento da SDG de gêneros escritos.

Sobre a segunda perspectiva que perpassa o ensino da produção de textos, a reescrita, Gonçalves e Barros (2019) explicam que a partir dos erros e acertos já detectados na revisão é a hora de refazer a versão textual anterior: “o texto é reescrito com o objetivo de aprimorá-lo e torná-lo mais apropriado à situação comunicativa” (GONÇALVES; BARROS, 2019, p.72).

Para Menegassi (2013), a revisão e a reescrita são processos complementares, pois não se faz a revisão de um texto sem a intenção de melhorá-lo, ou seja, reescrevê-lo. Assim, o professor possui o seguinte papel: “de colaborador no processo de revisão e, por meio de seus comentários, ajuda o discente a buscar os possíveis equívocos, preparando-o para a reescrita” (MENEGASSI, 2010, p.110).

Diante da atuação do professor nos processos de revisão e reescrita, como um mediador, nos valem os seguintes questionamentos: como o professor pode contribuir para melhorar a escrita dos alunos? Como corrigir o texto dos alunos?

Sobre a correção de textos dos alunos, partilhamos da perspectiva de Ruiz (2013):

[...] *correção* é o trabalho que o professor (visando à reescrita do texto do aluno) faz nesse mesmo texto, no sentido de chamar sua atenção para algum problema. *Correção* é, pois, o texto que o professor faz por escrito no (e de modo sobreposto ao) texto do aluno, para falar desse mesmo texto. (RUIZ, 2013, p.19 — grifos do autor)

De acordo com Ruiz (2013), a correção é uma tarefa realizada pelo professor com o intuito de apontar os problemas no texto do aluno. A autora compreende a correção como um texto que o professor faz próximo ao texto do aluno.

Para a correção dos textos, o professor pode utilizar as seguintes estratégias: a) *correção indicativa*; b) *correção resolutiva*; c) *correção classificatória*; d) *correção textual-interativa*.

A *correção indicativa*, de acordo com Ruiz (2013), é a correção mais utilizada pelos professores e consiste em circular ou sublinhar a palavra ou trecho do texto com problemas.

Já a *correção resolutiva* trata-se da interferência do professor no texto do aluno, ou seja, a resolução dos problemas no texto é realizada pelo docente. Segundo Ruiz (2013), essa correção configura-se em quatro tipos: a) substituição; b) adição; c) supressão; d) deslocamento. De acordo com a autora a estratégia de substituição ocorre quando: “o professor reescreve a forma substitutiva no espaço interlinear superior à linha em que ocorre o problema.” (RUIZ, 2013, p.42). A adição é o acréscimo de uma palavra no texto do aluno. Já a supressão, de acordo com Ruiz (2013), é o momento em que o professor risca partes problemáticas do texto. E, por fim, a estratégia de deslocamento, é a mudança de um trecho com problemas para outro lugar.

Para Ruiz (2013), a *correção classificatória* trata-se de uma correção organizada a partir de símbolos, ou seja, o professor cria uma lista de símbolos/códigos para classificar os problemas encontrados no texto do aluno. A autora destaca nesse tipo de correção a possível dificuldade dos alunos em interpretar alguns códigos criados.

O último tipo de correção, Ruiz (2013) denomina de *correção textual-interativa*. Segundo a autora essa correção consiste na elaboração de pequenos bilhetes no pós-texto com as seguintes funções: “falar acerca da tarefa de revisão pelo aluno (ou, mais especificamente, sobre os problemas do texto), ou falar

metadiscursivamente, acerca da própria tarefa de correção pelo professor.” (RUIZ, 203, p.47)

Enfim, a revisão e a reescrita são fundamentais no processo de escrita. Além disso, objetivando a reescrita dos textos, a correção realizada pelo professor tem uma contribuição valiosa no processo de escrita, por isso entendemos que o professor precisa variar os tipos de correção nos textos dos alunos.

Na seção a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos que direcionam nossa pesquisa.

SEÇÃO III

METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico que guia as ações deste estudo. *A priori*, discorremos sobre a *abordagem qualitativa*, nosso pilar metodológico. Em seguida, tratamos sobre o *percurso* metodológico que a pesquisa foi submetida. Na sequência, discutimos sobre o contexto em que esse trabalho está inserido. E, por fim, descrevemos o processo de coleta e análise dos dados.

Este trabalho vincula-se ao projeto guarda-chuva, registrado na Plataforma Brasil, intitulado “A escolarização do ensino da língua portuguesa: saberes, práticas e formação docente”, sob a coordenação da Prof. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros. A presente pesquisa foi encaminhada ao Comitê de Ética (CEP) da Universidade Estadual do Norte do Paraná para apreciação, sendo aprovado por meio do parecer 4.395.225.

3.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Esta pesquisa parte de uma *abordagem qualitativa* (FLICK, 2013) e objetiva validar a SDG do gênero carta de reclamação produzida para uma turma de 9º ano do EF, anos finais.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2013), não objetiva contabilizar dados, mas compreender os significados em uma determinada situação, contrariamente, ao que as Ciências Naturais fazem com a abordagem quantitativa. Em concordância com Flick (2013), Ullrich *et al.* (2012, p. 21) dizem que nesse tipo de pesquisa o foco está “nos processos e significados”(ULLRICH *et al.*, 2012, p. 21). Além dessas características, Denzin e Lincoln (2006) elucidam que ela é interpretativa, pois o pesquisador busca captar e explicar os contextos reais.

Essa abordagem qualitativa dá embasamento metodológico à nossa pesquisa, já que desenvolvemos um material didático que pode ser aplicado em um contexto real, a escola.

De acordo com Flick (2013), a pesquisa qualitativa apresenta as seguintes etapas:

- 1) Seleção de um problema de pesquisa;
- 2) Busca sistemática na literatura;
- 3) Formulação da questão da pesquisa;
- 4) Desenvolvimento de um plano de

projeto ou concepção da pesquisa; 5) Selecionar os métodos apropriados; 6) Acesso ao local de pesquisa; 7) Amostragem, coleta, documentação e análise dos dados; 8) Discussão dos achados e suas interpretações; 9) Avaliação e generalização; 10) Apresentação dos resultados e do estudo; 11) Uso dos resultados; 12) Desenvolvimento de novas questões de pesquisa; 13) um novo estudo. (FLICK, 2013, p.65)

A pesquisa qualitativa, segundo Flick (2013), é marcada por uma sequência de decisões. Diante dessa flexibilidade, algumas fases apresentadas por Flick (2013) aplicam-se em nosso estudo e nos parágrafos seguintes discorreremos sobre elas.

A primeira etapa, *seleção de um problema de pesquisa*, Flick (2013) diz que está relacionada aos seguintes fatores: “o que é novo em relação ao problema que está sendo considerado; que aspectos dele podem ser pesquisados empiricamente e descobertos; as limitações da pesquisa existente” (FLICK, 2013, p.93). Em nossa pesquisa, a seleção do problema ocorreu por meio de estudos bibliográficos (GIL, 2002; TOMITCH; TUMOLO, 2009) de Rodrigues (2019), Antunes (2003), Britto (2003) e Conceição (2016), que apontam as dificuldades da prática da escrita no ambiente escolar. Há diversos estudos sobre a prática da escrita e nossa escolha foi justamente em contribuir por meio da elaboração de uma SDG da carta de reclamação.

Na segunda etapa, *busca sistemática na literatura*, Flick (2013) explica que é o passo que possibilita buscar novas teorias e estudos acerca do tema. Constatamos que em nossa pesquisa, essa etapa configura-se nos seguintes momentos: a) etapa de seleção do problema; b) no processo de modelização do gênero carta de reclamação.

Já a terceira etapa, *formulação da questão da pesquisa*, segundo Flick (2013) as questões da pesquisa podem almejar a confirmação de hipóteses ou “descobrir novos aspectos” (FLICK, 2013, p.94). Além disso, o estudioso destaca que a formulação de uma questão implica nos aspectos que serão ou não estudados na pesquisa. Para a nossa pesquisa, pautados nos problemas da prática da escrita no ambiente escolar e diante do objetivo geral, delimitamos as seguintes questões: a) Quais dimensões do gênero podem ser mobilizadas na didatização da carta de reclamação? b) O Caderno Pedagógico produzido como produto educacional da pesquisa é compatível com os princípios da SDG? c) A avaliação do Caderno

Pedagógico feita pelos professores contribuiu para a validação da SDG? De que forma?

Na quarta etapa, *desenvolvimento de um plano de projeto ou concepções de pesquisa*, Flick (2013) explica que se trata da fase de selecionar uma concepção de pesquisa e os planos do estudo. Em nossa pesquisa, adotamos uma concepção teórica pautada no ISD e, conseqüentemente, na metodologia das SDG. Para auxiliar na problemática levantada nos valem dos seguintes procedimentos: a) selecionamos o gênero carta de reclamação como objeto de ensino de nossa SDG; b) modelizamos o gênero; c) planejamos e elaboramos uma SDG; d) elaboramos um questionário; e) validamos a SDG.

A quinta etapa, *selecionar os métodos apropriados*, Flick (2013) diz que consiste na escolha de métodos que irão auxiliar na coleta e análise de dados. Em nosso estudo, essa etapa aplica-se na opção pela metodologia das SDG para contribuir com a melhoria da escrita no ambiente escolar, pois a SDG textualizada em um Caderno Pedagógico é um dado para a nossa análise. Além disso, elaboramos um questionário (cf. Apêndice C) para a segunda etapa da validação didática (cf. Subseção 5.3).

Na sexta etapa, *o acesso ao local da pesquisa*, Flick (2013) explica que se trata de determinar a instituição em que a pesquisa será desenvolvida, como também seus participantes. O autor enfatiza que nessa etapa o pesquisador precisa esclarecer aos participantes aspectos éticos da pesquisa, como por exemplo, permissão para divulgação dos dados e o anonimato dos envolvidos. Para a nossa pesquisa, selecionamos professores de Língua Portuguesa da Educação Básica, que atuam nas séries finais para a avaliação do Caderno Pedagógico. Além disso, encaminhamos aos docentes um Termo de Consentimento Livre Esclarecido contemplando os seguintes aspectos: a) objetivos do estudo; b) procedimentos e metodologia; c) riscos; d) isenção de custos; e) garantia de sigilo e privacidade. Quanto esse último aspecto, em nossa pesquisa nos referimos aos docentes por meio de siglas para manter o anonimato.

A sétima etapa, *amostragem, coleta, documentação, e análise de dados*, Flick (2013) elucida que a *amostragem* consiste na seleção dos participantes da pesquisa. De acordo com o autor, a seleção desses participantes não ocorre aleatoriamente, mas a partir de uma relevância para o desenvolvimento do estudo.

Em nossa pesquisa, por exemplo, os participantes são professores de Língua Portuguesa, selecionados com o intuito de avaliar um Caderno Pedagógico voltado para a prática de escrita nas aulas de língua materna, tendo como respaldo a experiência de sala de aula que possuem e não um olhar puramente teórico. Quanto à *coleta de dados* Flick (2013, p.62) diz: “Esta abordagem se concentra fortemente na interpretação dos dados, não importando como foram coletados.” Em nosso trabalho, os dados foram coletados a partir do Caderno Pedagógico e de um questionário enviado aos professores de Língua Portuguesa. O objetivo desse questionário foi à obtenção do parecer dos professores em relação ao Caderno Pedagógico, que materializa a SDG da carta de reclamação. Já a *documentação dos dados*, Flick (2013) esclarece que corresponde ao registro dos dados. Os dados em nossa pesquisa foram registrados a partir do Caderno Pedagógicos e das respostas dos professores ao questionário. Já a *análise de dados*, de acordo com o autor supracitado trata-se da interpretação dos dados. Para a análise dos dados, que corresponde ao processo de validação didática de nossa pesquisa, dividimos nosso estudo em duas fases: a) primeiramente selecionamos cinco princípios teóricos que fundamentam a metodologia das SDG e com base nesses princípios analisamos nossa SDG; b) em seguida, analisamos os questionários enviados aos os professores, por meio de categorias análise de entrevistas propostas por Bulea (2010) – na subseção 3.4 elucidamos em que consiste esse método de análise.

Já na oitava etapa, *discussão dos achados e suas interpretações*, Flick (2013) considera a fase de interpretar e discutir dos dados do estudo. Essa etapa aplica-se em nossa pesquisa na análise (cf. Subseções 5.3 e 5.4) e nas considerações finais (cf. Seção IV).

A nona etapa, *avaliação e generalização*, nos dizeres do estudioso: “Você vai avaliar criticamente seus resultados [...]” (FLICK, 2013, p.60). Essa avaliação crítica sobre os resultados, podemos dizer que se aplicam nas considerações finais, momento em que frisamos alguns aspectos dos resultados obtidos.

Já a décima etapa, *apresentação dos resultados e do estudo*, trata-se segundo Flick (2013) do modo como os resultados são apresentados, por exemplo, em categorias, tabelas etc. Em nosso estudo, buscamos ilustrar os resultados obtidos por meio da articulação com quadros, gráficos, esquemas e citações.

Quanto à décima primeira etapa, *uso dos resultados*, nas palavras de Flick (2013, p.230): “podem ser usados para a avaliação ou tomada de decisão.” Os resultados obtidos a partir da validação didática em nossa pesquisa, foram utilizados na reformulação do Caderno Pedagógico.

A décima segunda etapa, *desenvolvimento de novas questões de pesquisa*, segundo Flick (2013) corresponde: “a formulação de novas questões ou hipóteses de pesquisa para analisar as questões que permaneceram sem respostas” (FLICK, 2013, p.60). Entendemos que no âmbito do conhecimento e especificamente do ensino, novas questões podem ser elaboradas e são necessárias para a produção do conhecimento. Diante disso, compreendemos que a partir do nosso trabalho novas questões poderão ser formuladas.

E, por fim, a décima terceira, etapa, *um novo estudo*, para Flick (2013) as novas questões da fase anterior podem nortear uma nova pesquisa. Essa fase, em nosso estudo, pode ser desenvolvida a partir de nosso Caderno Pedagógico e por meio de uma intervenção direta, sendo possível o surgimento de uma nova pesquisa.

Na subseção seguinte, apresentamos as particularidades das etapas deste trabalho.

3.2 PERCURSO METODOLÓGICO

Este estudo percorreu algumas etapas para atingirmos os objetivos propostos. No esquema a seguir, ilustramos esse percurso.

Figura 5 – Roteiro metodológico



Fonte: a autora.

A primeira etapa desta pesquisa, a problematização, apoia-se em uma *pesquisa bibliográfica* (GIL, 2002; TOMITCH; TUMOLO, 2009). As problematizações desse trabalho estão respaldadas nos estudos de Rodrigues (2019), Antunes (2003),

Britto (2003) e Conceição (2016) que apontam problemas na prática da escrita nas aulas de Língua Portuguesa. Segundo Conceição (2016), a escrita tornou-se uma preparação para vestibulares ou simplesmente uma atividade escolar a ser entregue ao professor para a obtenção de uma nota. Esse problema da escrita, segundo a autora, inicia-se nas séries iniciais e estende-se até o Ensino Médio.

Já a segunda etapa corresponde ao planejamento das ações desenvolvidas na pesquisa para o enfrentamento do problema. Selecionamos o gênero carta de reclamação tendo como respaldo o documento norteador de Língua Portuguesa, a BNCC (BRASIL, 2018). Para o trabalho com esse gênero, nos valem da metodologia das SDG (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013; BARROS, 2020), em que planejamos e elaboramos uma SDG, apresentada no formato de um Caderno Pedagógico. Além disso, validamos esse material didático a partir da avaliação de professores de Língua Portuguesa.

A terceira etapa trata-se da modelização teórica e didática do gênero carta de reclamação. Para a modelização teórica do gênero (BARROS, 2012a), nos apoiamos em uma pesquisa *bibliográfica e descritiva do gênero* (GIL, 2002; TOMITCH; TUMOLO, 2009): a) primeiramente buscamos os estudos de especialistas sobre o gênero carta de reclamação; b) compilamos um *corpus* de análise, contendo cinco textos; c) descrevemos as principais características do gênero, tendo como respaldo um dispositivo criado por Barros (2012a) com perguntas para direcionar a modelização do gênero. (*cf.* Seção 4)

Quanto aos procedimentos para a modelização didática do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), seguimos os princípios da legitimidade, solidarização e pertinência (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013): a) a partir da modelização teórica observamos que a carta de reclamação é um gênero legitimado pelos especialistas e estudiosos do gênero; b) quanto à pertinência do gênero, observamos que a BNCC trata a carta de reclamação como um objeto de ensino de Língua Portuguesa; c) quanto à solidarização, elaboramos um protótipo do gênero (*cf.* Apêndice A) a fim de evidenciar as dimensões ensináveis, priorizando o desenvolvimento das capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva.

Na quarta etapa, planejamos e elaboramos a SDG da carta de reclamação. A planificação da SDG foi sistematizada por meio de uma *sinopse* (*cf.* Subseção 5.1), contendo as oficinas; os objetivos de cada módulo e as atividades. Essa SDG

da carta de reclamação foi elaborada a partir dos procedimentos e princípios teóricos propostos por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Na quinta etapa, elaboramos um questionário contendo perguntas abertas e fechadas (*cf.* Apêndice C) enviado por e-mail para os professores de Língua Portuguesa que atuam na Educação Básica — EF, anos finais. Esse instrumento de coleta de dados foi composto por 26 questões organizadas em seis categorias: 1) noções gerais sobre o Caderno Pedagógico; 2) a sequência didática da carta de reclamação; 3) caderno do professor; 4) produção textual e 5) caderno dos alunos; 6) comentários gerais.

A sexta etapa da pesquisa trata-se da validação didática da SDG. Essa etapa dividiu-se em dois procedimentos: a) confronto com os princípios teóricos da SDG, a partir de uma reflexão analítica da pesquisadora sobre a elaboração do Caderno Pedagógico; b) para compreender a avaliação dos professores por meio dos questionários, utilizamos uma abordagem textual discursiva proposta por Bulea (2010) denominada de *Segmentos de Orientação Temática* (SOT) e *Segmentos de Tratamento Temático* (STT). Na subseção 3.4 discorreremos como os dados foram analisados neste trabalho.

E, por fim, a sétima etapa compreende a reformulação da SDG. Para a reformulação nos apoiamos nas análises obtidas por meio do processo de validação didática constituído do confronto entre os princípios teóricos da SDG e a avaliação dos professores.

3.3 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PESQUISA INTERVENTIVA

No início do ano de 2020, por conta da pandemia do coronavírus – COVID 19 ficamos impossibilitados de realizar a intervenção didática em uma turma de 9º ano de um Colégio da rede pública de ensino, localizado na região central da cidade de Cornélio Procópio. Para essa intervenção a professora regente de Língua Portuguesa com anuência da direção do Colégio havia nos cedido à turma para o desenvolvimento da pesquisa. Diante da suspensão das aulas presenciais e dos desafios que envolveram o ensino remoto, não implementamos a SDG. Com esse contexto e por determinação do PPGEN, a validação do material deveria ser feita, dessa forma, por professores que atuam na área em que o produto é destinado, ou seja, professores de Língua Portuguesa que atuam no EF, anos finais.

A partir dessa autorização do Programa de Mestrado, elaboramos um questionário para que professores da rede pública de ensino que atuam na disciplina de Língua Portuguesa — EF, anos finais, pudessem avaliar nossa SDG. Encaminhamos convites para professores de várias instituições. Inicialmente, nove professores aceitaram avaliar o material, porém apenas sete enviaram os questionários respondidos – os quais tornarem-se os participantes da pesquisa.

Na subseção a seguir, apresentamos o perfil dos professores que colaboraram com o nosso estudo.

3.3.1 Perfil dos Participantes da Pesquisa

Nesta subseção, apresentamos o perfil dos professores de Língua Portuguesa que avaliaram nosso Caderno Pedagógico, denominado: “Sequência Didática do gênero ‘carta de reclamação’: práticas de escrita cidadã”, por meio de respostas ao questionário sistematizado pela pesquisa (cf. Apêndice C).

Para avaliar o Caderno Pedagógico enviamos o questionário para nove professores, no entanto, apenas sete professores que atuam na educação básica, na disciplina de Língua Portuguesa — EF, anos Finais responderam o questionário. Ao nos referirmos a esses professores utilizamos os códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7.

No quadro 2, apresentamos o perfil dos professores participantes, a partir dos seguintes aspectos: tempo de exercício da docência na Educação Básica; etapa escolar em que atua e experiência com a metodologia da SDG.

Quadro 1 – Perfil dos professores avaliadores da SDG

Professores	Tempo de exercício da docência na educação básica	Etapa em que atua	Experiência com a SDG	Comentários sobre a experiência com a SDG
P1	18 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	-----
P2	25 anos	Fund. II	Sim	-----
P3	12 anos	Fund. II	Sim	<i>Minha experiência com a SDG dá-se por meio de leitura de textos teóricos sobre o assunto do que ao trabalho em sala de</i>

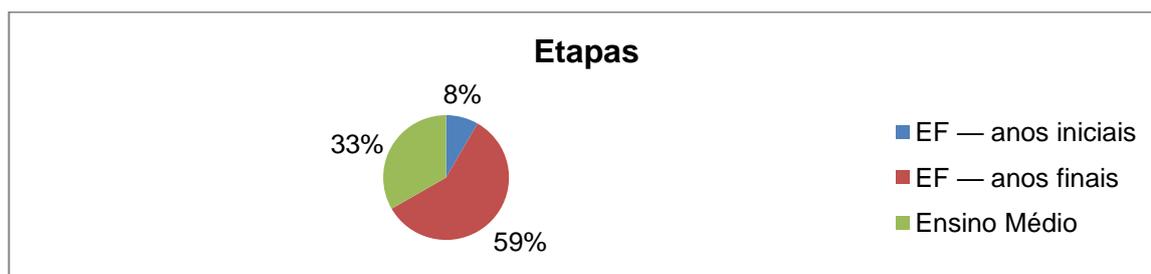
				<i>aula.</i>
P4	08 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	<i>O trabalho com sequência didática, faz com que possibilite a organização e o planejamento das etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar o gênero específico, analisando as suas características, sua estrutura textual e propor aos alunos uma produção escrita final.</i>
P5	15 anos	Fund. II	Sim	<i>Trabalho desenvolvido com o projeto Residência Pedagógica – UENP – 2019</i>
P6	08 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	-----
P7	25 anos	Fund. I Fund. II Ensino Médio	Não	<i>Trabalhei poucas vezes com a sequência didática, por isso não me considero com muita experiência, embora a mesma seja muito interessante e produtiva.</i>

Fonte: a autora.

Buscamos a colaboração de professores de Língua Portuguesa para que pudessem avaliar o Caderno Pedagógico. Constatamos que a média geral de experiência desse grupo de professores que avaliaram o material é de aproximadamente 15,85 anos de atuação na Educação Básica.

Quanto à etapa em que atuam apenas P07 é docente nos três níveis da Educação Básica: EF, anos iniciais; EF, anos finais e Ensino Médio. Em níveis quantitativos a etapa que esse grupo de professores mais atua é o EF, anos finais, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 1 – Atuação dos professores



Fonte: a autora

O nível EF, anos finais corresponde a 59% da atuação do grupo de docentes, o que justifica a escolha desses professores para a avaliação do material, já que a proposta do Caderno Pedagógico é voltada para o EF, anos finais.

Em relação à experiência com a SDG, a maioria dos professores considerou ter experiência com essa metodologia.

Gráfico 2 – Experiência com a metodologia das SDG



Fonte: a autora.

Para a elaboração do gráfico, nos valem das respostas objetivas dos professores, conforme apresenta o quadro 1, na quarta coluna. Apesar da maioria dos docentes afirmarem ter a experiência com a SDG, representando em torno de 86%, depreendemos que o conhecimento dos professores é superficial em relação a metodologia da SDG (cf. Subseção 5.3), pois nem todos conhecem a metodologia e quanto aos que afirmam conhecer não é possível mensurarmos o grau de profundidade desse conhecimento em torno da SDG. Segundo P3, sua experiência com a SDG consiste apenas por meio de leituras dos textos teóricos do que propriamente com o trabalho em sala de aula. Já P5 diz que sua experiência com a metodologia está relacionada com um trabalho desenvolvido no projeto residência pedagógica no ano de 2019. Entretanto, nesse grupo de professores P7 considera não ter experiência com a SDG, pois trabalhou poucas vezes com a metodologia. A seleção desse grupo consiste na experiência de sala de aula que possuem e não em conhecimentos teóricos.

Enfim, os participantes da pesquisa apresentam um perfil distinto, mas todos com uma experiência docente considerável. Na subseção a seguir, discorreremos como os dados foram analisados neste trabalho.

3.4 METODOLOGIA DE ANÁLISE DE DADOS

Para a análise dos dados obtidos, adotamos instrumentos e procedimentos que viabilizaram o desenvolvimento da pesquisa. Quanto à modelização teórica do gênero carta de reclamação, apoiamo-nos em uma *análise bibliográfica e um análise descritiva* (TOMITCH; TUMOLO, 2009) de um *corpus* representativo do gênero. O *corpus* é composto por cinco textos, apresentados no quadro a seguir:

Quadro 2 – Corpus para modelização teórica

Anexo	Cartas	Fonte
Anexo 1	Carta 1: ruas e avenidas esburacadas e lixo na via pública	www.novaescolaproducao.s3.amazonaws.com/ Acesso em: 31 maio. 2020.
Anexo 2	Carta 2: reclamação do atendimento médico pelo profissional [identificar o médico];	http://investidura.com.br/modelos/documentos/cartas/335753-modelo-de-reclamacao-a-atendimento-medico-sus Acesso em: 31. maio. 2020
Anexo 3	Carta 3: serviços prestados pela companhia de energia aos moradores do Bairro do Café da cidade de Miracema	Retirado de Barbosa (2005)
Anexo 4	Carta 4: corte de árvore indevida	www.fgai.org.br – Acesso em: 20. Abr. 2020.
Anexo 5	Carta 5: Mobly criando processos para induzir consumidor a ficar com produtos avariados	https://www.reclameaqui.com.br/mobly Acesso em: 01.jun.2020

Fonte: a autora.

Essa análise do *corpus* fundamentou-se em um dispositivo criado por Barros (2012a), que se apoia nas categorias de análise de textos/gêneros do ISD (BRONCKART, 2009) (contexto de produção e arquitetura interna do texto) e na noção de *capacidades de linguagem* (de ação, discursivas e linguístico-discursivas).

Para a validação didática nossa análise utiliza, como *corpus*, o Caderno Pedagógico elaborado pela pesquisa a partir da metodologia da SDG e os questionários respondidos pelos professores.

A primeira etapa da validação consiste em um confronto com os princípios teóricos da SDG, a partir de uma reflexão da pesquisadora sobre a elaboração do Caderno Pedagógico. Para sustentar essa reflexão foram selecionadas as seguintes categorias de análise: a) princípio da indução no ensino; b) variação e tipos das atividades; c) capitalização das aprendizagens; d) sistematização do processo de

revisão e reescrita; e) mobilização das capacidades de linguagem. (cf. Subseção 5.2)

Já a segunda etapa da validação didática, trata-se da análise dos questionários por meio de uma abordagem textual discursiva (2010) denominada de segmentos.

a) Segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema; segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistador, e que nós qualificamos de *Segmentos de Orientação Temática* (doravante SOT).

b) Segmentos produzidos sobretudo pelo entrevistado, em resposta a uma questão ou em seguida a uma retomada do entrevistador, ou, em nossa terminologia, em seguida a um SOT, segmentos em que o tema é efetivamente tratado. Nós os qualificamos de *Segmentos de Tratamento temático* (doravante STT) (BULEA, 2010, p.90 — grifos do autor).

Os SOT em nossa análise foram classificados em seis: 1) *noções gerais sobre o Caderno Pedagógico*; 2) *a sequência Didática da Carta de Reclamação*; 3) *caderno do professor*; 4) *produção textual*; 5) *caderno dos alunos*; 6) *comentários gerais*.

Já os STT foram distribuídos em quadros, conforme a ordem das perguntas. Diante de um STT diferenciado em determinada questão, incluímos esse STT no quadro e destacamos, por isso há questões em nossa análise com mais de um STT. (cf. Subseção 5.3)

Enfim, para a reformulação da SDG, nos pautamos nos dados levantados na validação didática, tanto nas reflexões da pesquisadora a partir do confronto com os princípios da SDG, quanto nos STT apontados pelos professores.

Na seção seguinte apresentamos a modelização didática do gênero carta de reclamação.

SEÇÃO IV

MODELIZANDO O GÊNERO “CARTA DE RECLAMAÇÃO”

Nesta seção apresentamos, primeiramente, as considerações dos especialistas do gênero carta de reclamação, ou seja, um estudo bibliográfico a respeito desse gênero. A seguir, expomos as especificidades da carta de reclamação, por meio de um *modelo teórico do gênero* (BARROS, 2012a). E, por fim, sistematizamos as dimensões ensináveis do gênero que compõe o *modelo didático* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) que serve de base para a construção da SDG da carta de reclamação, instrumento da intervenção didática, objeto de análise da pesquisa.

4.1 ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A CARTA DE RECLAMAÇÃO

A carta é um gênero tradicionalmente conhecido pela sociedade. Segundo Polato e Menegassi (2017, p. 61), ela incorpora diversos propósitos comunicativos, por ser usada “[...] para envio de mensagens particulares e outros fins diversos, como os ligados a interesses religiosos (como as cartas bíblicas de São Paulo aos Coríntios), a pedidos, a apreciações e registros familiares”. Nesse sentido, como especifica Greco e Oliveira (2017, p. 107), há carta pessoal, carta de reclamação, carta de solicitação, carta comercial, carta de apresentação, carta do leitor, carta de cobrança, entre outras. A carta seria uma espécie de “gênero guarda-chuva”, uma denominação genérica e ampla que pode abarcar diferentes situações de troca de correspondências entre sujeitos que se encontram em espaços (físicos ou virtuais) distintos. É o gênero epistolar⁸ por excelência.

As várias denominações de cartas estão condicionadas, assim, aos propósitos comunicativos da atividade de linguagem correspondente. No caso deste trabalho centra-se no estudo do gênero epistolar *carta de reclamação* que, nos dizeres de Polato e Menegassi (2017):

⁸ Epístola é dicionarizada como: “1. Cartas ou lições dos apóstolos dirigidas aos primeiros cristãos e que se encontram no Novo Testamento. [...] 4. Missiva familiar ou entre pessoas célebres; carta.” (MICHAELIS, 2021, on-line). O primeiro verbete dá indícios da origem sócio-histórica do gênero, já o segundo apresenta uma definição tradicional de carta, relacionada à carta pessoal.

[...] serve a maneiras peculiares de um cidadão expressar, por escrito, sua posição de insatisfação acerca de alguma injustiça, de algo que se apresente como impróprio, especialmente, frente às convenções sociais, legitimadas e, muitas vezes, formalizadas (POLATO; MENEGASSI, 2017, p.61-62).

A carta de reclamação busca, assim, dar voz ao sujeito que, de alguma forma, sente-se prejudicado, como Polato e Menegassi (2017) asseveram. Ao sentir-se insatisfeito e injustiçado, a carta torna-se um meio de expressar sua reclamação e, como ressaltam Silva e Leal (2007), um instrumento para que ela seja resolvida.

De acordo com Miranda (2004), o emissor da carta de reclamação assume, diante dessa situação comunicativa, um papel complexo, pois dependendo do objeto da reclamação, pode assumir o papel de cliente, consumidor, cidadão, representante de uma instituição etc. Isso porque a carta de reclamação, vista por uma perspectiva mais genérica, pode abarcar tanto reclamações de ordem social, política, comercial etc. No caso da nossa modelização, focamos em cartas que reclamam de problemas de ordem social e comercial, em que o emissor assume papéis de cidadão, cliente e representante de uma instituição específica.

A carta de reclamação tem um caráter psicológico, como destacam Silva e Leal (2007), pois ao reclamar de um determinado problema, subentende-se que o agente-produtor não está satisfeito com o destinatário ou naquilo que ele representa em algum aspecto. Essa reclamação pode ter, inclusive, um *tom* ameaçador, por isso consideramos que o *tom do discurso* (BAKHTIN, 2016) da carta de reclamação é uma de suas peculiaridades, e por isso deve ser foco de ensino, assim como o conceito de *polidez* (ROCHA, 2002), relacionado à forma como expressamos discursivamente o ato de reclamar.

No que diz respeito à relação entre emissor e destinatário, Barros (2012a) diz que esse gênero deixa uma sensação de proximidade entre os interlocutores. Isso ocorre devido às marcas dêiticas de tempo, espaço e pessoa próprias desse gênero, reveladas no conceito de *implicação discursiva* do ISD, relacionados a dois tipos de discurso: o *expor interativo* (mundo do expor) e a *relato interativo* (mundo do narrar).

Outra característica desse gênero, segundo Silva e Leal (2007), é a sua configuração na ordem do argumentar. Para as autoras, ao reclamar de determinado problema é preciso que haja posições diferentes entre enunciador e destinatário. Essa divergência gera, discursivamente, uma necessidade de convencimento por parte do agente da reclamação e, conseqüentemente, de proposições

argumentativas, a fim de que o destinatário seja convencido da necessidade de resolução do problema. Silva e Leal (2007) apresentam dez características que compõem o *plano textual global* (cf. BRONCKART, 2009) da carta de reclamação:

1) indicação do objeto alvo de reclamação; 2) indicação das causas do objeto alvo da reclamação; 3) justificativa para convencimento de que o objeto pode ser (merece ser) alvo de reclamação; 4) indicação de vozes que não consideram o objeto pode ser alvo de reclamação; 5) resposta ao contra-argumento relativo à pertinência da reclamação; 6) indicação de sugestões de providências a serem tomadas; 7) justificativa para convencimento de que a sugestão é adequada; 8) levantamento de vozes que não consideram que as sugestões são boas; 9) resposta ao contra-argumento quanto à pertinência da sugestão de providências; 10) saudação (SILVA; LEAL, 2007, p.5).

No que se refere ao plano textual global da carta de reclamação, evidentemente, o agente-produtor precisa indicar, no texto, o problema-foco da reclamação, assim como os motivos que o ocasionaram. Esses dois aspectos correspondem às características 1 e 2 apresentadas por Silva e Leal (2007). Já as características de 3 a 9 consideramos que se tratam de ações que configuram a ordem do argumentar: justificar, contra-argumentar, trazer outras vozes para argumentar. Na descrição de Silva e Leal (2007) as autoras destacam a saudação, elemento prototípico do gênero “carta”, mas não explicitam outras partes como o cabeçalho, assunto/referente e assinatura. Já Polato e Menegassi (2017) descrevem a organização da carta de reclamação da seguinte forma:

[1] Cabeçalho com local e data, [2] vocativo ou saudação inicial, [3] identificação do locutor e descrição do relato, [4] apresentação da tese e sustentação de argumentos, [5] reiteração da reclamação apresentada na relação com os papéis sociais do locutor e do interlocutor, [6] despedida e assinatura. (POLATO; MENEGASSI, 2017, p.78)

Diferentemente das dez características apresentadas por Leal e Silva (2007), Polato e Menegassi (2017) caracterizam a carta de reclamação de uma forma mais completa, a partir de elementos estruturais prototípicos do gênero, como o cabeçalho, vocativo, despedida e assinatura.

No que se refere aos propósitos comunicativos, a carta de reclamação apresenta, de forma geral, dois atos discursivos: *reclamar* e *solicitar* (BARROS, 2012a). Esse último pode ser expresso explicitamente como ato discursivo na carta ou pode estar subentendido, pois toda reclamação gera, conseqüentemente, uma

solicitação. Por isso, muitas vezes, o gênero é denominado como carta de solicitação. Porém, é possível que uma carta de solicitação seja restrita ao ato de solicitar/requerer sem, contudo, implicar uma reclamação. Já a carta de reclamação, explicitamente ou implicitamente, gera, necessariamente, uma solicitação. Dessa forma, a finalidade da carta de reclamação não é apenas denunciar um problema, mas também requerer que ele seja resolvido. Por exemplo: um emissor Y escreve para a instituição Z reclamando sobre a falta de abastecimento de água e os danos que isso provoca para a comunidade e, conseqüentemente, pede para que esse problema da falta de abastecimento seja solucionado o mais rápido possível.

Na situação comunicativa envolvendo uma reclamação os argumentos precisam ser convincentes. Há um jogo hierárquico na discursividade desse gênero, pois o destinatário é aquele que detém o poder de resolver o problema. Por isso, para ter chance de ser atendido, o autor da carta precisa elaborar bons argumentos para convencer o destinatário, aquele que, supostamente, pode solucionar o problema (BARROS, 2012a).

Nesta subseção, sintetizamos a primeira etapa da modelização teórica da carta de relação, ou seja, um panorama do gênero por meio da leitura e reflexão de autores que se dedicaram a estudá-lo. Essa primeira etapa nos dá respaldo para a elaboração da segunda fase da modelização teórica: a análise descritiva do gênero com base em um *corpus* textual de representatividade.

4.2 ANÁLISE DE UM CONJUNTO DE TEXTOS REPRESENTATIVOS DO GÊNERO

O *corpus* de análise é constituído de cartas de reclamação que tratam de problemas em uma perspectiva social e comercial.

- ✓ Anexo 1 – carta 1: ruas e avenidas esburacadas e lixo na via pública encontramos o texto no *site* www.novaescolaproducao.com.br;
- ✓ Anexo 2 – carta 2: reclamação do atendimento médico pelo profissional [identificar o médico] — publicado no *site* www.investidura.com.br/modelos;
- ✓ Anexo 3 – carta 3: serviços prestados pela companhia de energia aos moradores do Bairro do Café da cidade de Miracema retirado do livro, *Carta de Reclamação e Carta de Solicitação*, de Jaqueline Peixoto Barbosa.

- ✓ Anexo 4 – carta 4: corte de árvore indevida no *site* de uma fundação, denominada de Gaia: www.fundacaogaia.org.br;
- ✓ Anexo 5 – carta 5: Mobly criando processos para induzir consumidor a ficar com produtos avariados postado no *site* Reclame Aqui: www.reclameaqui.com.br;

O anexo 1 do *corpus* traz uma reclamação remetida a uma instituição pública envolvendo um problema social, ruas e avenidas esburacadas. Já o anexo 2 trata-se de um “modelo” de carta de reclamação, com foco em problemas de atendimento em posto de saúde ou hospital, com lacunas para preenchimento de dados, disponível na internet. O anexo 3 foi retirado do livro *Carta de Reclamação e Carta de Solicitação*, de Jaqueline Peixoto Barbosa (2005) e tem como objeto a reclamação de serviços prestados por uma companhia de energia. Já o texto do anexo 4, publicado em 1998 no *site* da Fundação Gaia, foi selecionado devido ao teor da reclamação – um problema que envolve o meio ambiente comunitário. E, por fim, o último texto selecionado é uma carta disponível em uma das mais conhecidas plataformas digitais destinadas a receber reclamações de consumidores e cidadãos, o *site* *Reclame Aqui* – é uma carta que se difere das demais do nosso *corpus*, pois aborda uma reclamação de cunho comercial.

Esta análise está organizada a partir das capacidades de linguagem: capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva; e encontram-se nas três subseções seguintes.

4.2.1 Capacidades de Ação para a Produção da Carta de Reclamação

De acordo com a distinção dos gêneros feita por Bakhtin (2016), em primários e secundários, a carta de reclamação pode ser classificada na categoria dos secundários. Trata-se de um gênero escrito que está vinculado à prática de reclamação institucional, com o intuito de reivindicar a solução de um problema. Tem, assim, um caráter privado, uma vez que, pelo processo natural de interação do gênero, seus textos não são publicizados. Com base no recorte textual do nosso *corpus*⁹, ela pode estar inserida na esfera da cidadania, comercial ou institucional, já

⁹ Fazemos essa ressalta, ou seja, de que a análise é feita com base no recorte textual da pesquisa, pois há autores que tomam as cartas de reclamação de uma forma mais ampla, incluindo o que

que os produtores dos textos selecionados assumem, dependendo do contexto da carta, o papel de cidadão ou consumidor: para reclamar de uma situação social (ruas esburacadas — cf. Anexo 1) ou comercial (produto avariado — cf. Anexo 5).

A esfera da cidadania caracteriza-se pela possibilidade de apresentar os direitos e deveres dos cidadãos nas mais variadas situações, dando-lhes voz para reclamar. No anexo 1, percebemos isso quando a emissora diz: “[...] venho por meio desta carta, reclamar o fato mencionado anteriormente, tendo em vista o meu direito enquanto cidadã a ter uma cidade limpa e organizada [...]” (cf. Anexo 1). Já a esfera comercial possibilita ao cliente reivindicar seus direitos, ancorados por sites ou serviços de atendimento ao consumidor. No anexo 5, destacamos estratégias utilizadas pelo consumidor para garantir seu direito: “Dentro das opções levantadas a empresa não se flexibilizou e tivemos que partir para a pior de todas as opções de cancelar todo o pedido pois havia perdido a confiança na empresa, realizar a reclamação via Reclame Aqui, acionar Procon e avaliar ação no pequenas causas.” (cf. Anexo 5). E, por fim, a esfera institucional caracteriza-se pela formação de fundações, entidades, associações com ou sem fins lucrativos. Essas fundações são criadas em prol de melhorias sociais. O anexo 4, por exemplo, trata-se de uma carta de reclamação realizada em nome da Fundação Gaia, que tem o intuito de atuar na defesa do meio ambiente: “Foi brutalmente derrubado um *Brachychiton* que eu vinha conduzindo em esquema de recuperação [...]”. (cf. Anexo 4)

Já o produtor da carta de reclamação é um sujeito que pode assumir papéis sociais diversificados, de acordo com o problema que irá reclamar e com a natureza da interlocução. Para Miranda (2004, p. 20), “[...] o enunciador assume um papel complexo (dependendo do conteúdo temático, do objeto da reclamação, do alvo da reclamação, etc.), em que flutuam os estatutos de cidadão, consumidor, contribuinte e cliente”. Por exemplo: “*Ana Marta de Souza Lemos, pessoa física que assume o papel de representante institucional, ‘Presidente da Associação de Moradores do Bairro da Camba’, para reclamar das ruas esburacadas e do lixo nas vias públicas*” (cf. Anexo 1). No anexo 5, uma pessoa física, cujo nome não foi identificado, da região de Rio Claro – SP que no dia 01/06/2020 às 09h54 acessa o site www.reclameaqui e coloca-se no papel de consumidor para reclamar de uma empresa que se recusa a trocar o produto.

temos tratado como cartas do leitor (cartas com teor reivindicatório que são publicadas em jornais ou revistas) e cartas abertas (publicadas na internet ou em veículos jornalísticos).

Já o destinatário da carta de reclamação é um sujeito que assume o papel social de representante de uma instituição pública ou privada, que, *a priori*, tem o poder de resolver o problema. O destinatário, assim como a sua função na instituição, quase sempre são explicitados na carta, como demonstra o anexo 4: “À *SMAM Secretaria Municipal de Meio Ambiente; Prezado Sr. Hideraldo Caron, Secretário da SMAM*”. Porém, é possível que o nome do destinatário não seja identificando, como vemos no anexo 2: “À *direção/ouvidoria do Posto de Saúde/Hospital [IDENTIFICAR] de [localidade]*”. Isso acontece quando o emissor não conhece a pessoa física que deve receber a reclamação, somente sua função social.

Quanto ao conteúdo temático das cartas, esse é variado, conforme podemos verificar por meio do *corpus* apresentado na subseção 4.2. No que diz respeito ao suporte textual de circulação do gênero, Polato e Menegassi (2017) relatam o processo de mudança no decorrer do tempo, por conta, sobretudo, do advento da internet. Tradicionalmente, como pontuam os autores, os suportes da carta de reclamação estavam vinculados ao papel timbrado e aos envelopes, enviados por meio de recursos de protocolos (como os Correios). No entanto, com a inserção dos meios digitais nas práticas sociais epistolares, essas cartas podem ser produzidas diretamente em *sites* específicos de reclamação, como a carta 5, retirada da plataforma digital www.reclameaqui.com.br.

A carta de reclamação tem um valor significativo para a sociedade, pois é um meio para os cidadãos e os consumidores reclamarem dos mais variados problemas e solicitar sua resolução.

Na subseção seguinte discorreremos sobre as capacidades discursivas do nosso *corpus* de análise.

4.2.2 Capacidades Discursivas para a Produção da Carta de Reclamação

O plano textual da carta de reclamação, de acordo com nosso *corpus*, apresenta, de forma prototípica, os seguintes elementos: a) cabeçalho; b) assunto; c) corpo da carta; d) despedida. De acordo com o suporte de publicação da carta, o cabeçalho pode sofrer modificações, conforme os exemplos a seguir: “À *direção/ouvidoria do Posto de Saúde/Hospital [IDENTIFICAR] de [localidade]*”;

“Miracema, 23 de maio de 200”⁵; “À SMAM Secretaria Municipal de Meio Ambiente – Porto Alegre, 26-08-98”; “📍 Rio Claro – SP ID: 105484191 01/06/20 às 09h54”. No cabeçalho do anexo 5 o *layout* é diferente dos demais mencionados anteriormente, já que se trata de um texto publicado em um *site*. Em comparação com os outros textos, esse cabeçalho traz informações adicionais (local e data) como o número de ID – referente ao código do computador e horário da postagem. Além disso, juntamente com o nome da cidade, há um ícone de localização.

Quanto à explicitação do assunto/referente da carta, identificamos esse item nas seguintes cartas: “ruas esburacadas e lixo na via pública” (cf. anexo 1); “reclamação do atendimento médico pelo profissional [identificar o médico]” (cf. Anexo 2); “moby criando processos para induzir consumidor a ficar com produtos avariados” (cf. Anexo 5). Ou seja, essa parece ser uma característica recorrente, mas não obrigatória.

Sob o ponto de vista discursivo, Barros (2012a) considera que a carta de reclamação ancora-se, discursivamente, de modo geral, no mundo do expor, pautando-se no *discurso misto teórico-interativo*, uma vez que, ao mesmo tempo em que busca uma interação mais próxima com o destinatário, por meio de implicações dêiticas de pessoa, tempo e espaço. Devido ao teor hierárquico da interação (o destinatário da reclamação está, discursivamente, em uma posição mais elevada), o discurso interativo funde-se com o teórico, o que prevê o distanciamento entre os interlocutores: “Senhor Secretário, já tivemos oportunidade de conversarmos pessoalmente, sobre a triste situação de sua equipe.” (cf. Anexo 4)

No entanto, Barros (2012a) explica que é comum, nesse gênero, o encaixamento de outro tipo de discurso, o *relato interativo* (pertencente à ordem do narrar), no momento de inserção do problema da reclamação. Essa constatação é verificada no nosso *corpus*, no anexo 1, quando o agente-produtor relata o problema de referência da carta, revelando dêiticos de ordem pessoal, temporal e espacial: “**Em 20 de dezembro do ano de 2017, ao caminhar pelas ruas desta cidade, percebi nas proximidades da rua Amaro Grande, centro da cidade, a presença de buracos e focos de lixo na via pública, ocasionado extremo mau cheiro, sujeira, ratos e baratas**”. A partir da análise do nosso *corpus*, percebemos que esse encaixamento do discurso do narrar na discursividade expositiva (predominante) é uma característica marcante do gênero.

Outra característica da carta de reclamação que constatamos é a defesa de um ponto de vista sobre o problema abordado, assim como a apresentação de uma solicitação objetivando uma resolução. Na análise do *corpus*, verificamos que o gênero não é planejado por meio de uma sequência argumentativa prototípica, com todas as suas fases – premissa, argumentos, contra-argumentos, conclusão – conforme propõe Bronckart (2009). O que se tem, normalmente, são trechos argumentativos, que justificam o posicionamento do agente-produtor diante do problema exposto, ou seja, a inserção de argumentos para sustentar a reclamação: “*É um absurdo essa falta de atenção, pois este é um serviço público e de primeira necessidade para os moradores de Miracema*” (cf. Anexo 3). A solicitação, aspecto recorrente nas cartas de reclamação analisadas, consolida a fase de conclusão da argumentação: “*No aguardo de uma solução para o caso, sem que seja necessário entrar com uma ação na justiça, subscrevo*” (cf. anexo 3).

Quanto ao último elemento que compõe o plano textual da carta de reclamação, a assinatura, trata-se de um componente característico do gênero. Dentre as cartas analisadas, o anexo 5 apresenta uma assinatura diferenciada, o número de ID do usuário, devido ao suporte textual de publicação da carta, uma plataforma digital específica para a reclamação. Para a produção do texto, o emissor fez um login no *site* www.reclameaqui.com.br, utilizando a conta do *Facebook* ou um cadastro no próprio *site*. A partir disso, ao publicar o texto, o nome do emissor e sua assinatura são suprimidos, ficando visível a região em que o emissor reside e o número de ID do usuário. No entanto, para o destinatário, a empresa “Mobly”, o nome do emissor não é ocultado. Isso é perceptível, pois quando a empresa responde a reclamação e publica no *site*, ela explicita o nome do cliente: “*Olá André! Tudo bem*”.

Destacamos que nos anexos 1, 3 e 4, além da assinatura é acrescido o papel social ou a instituição que o emissor representa no momento da produção: “*Ana Marta de Souza Lemos – Presidente da Associação de Moradores do Bairro da Camboa*” (cf. Anexo 1); “*Diogo Soares Machado (Representante da Associação de Moradores do Bairro do Café)*” (cf. Anexo 3); “*José A. Lutzenberger – FUNDAÇÃO GAIA*” (cf. Anexo 4). A explicitação do papel social do emissor, nesses casos, tem o intuito de institucionalizar a reclamação, já que não se representa uma pessoa física, mas um grupo social – é uma voz coletiva, de caráter institucional, quem enuncia.

4.2.3 Capacidades Linguístico-Discursivas para a Produção da Carta de Reclamação

No caso das retomadas textuais, incorporadas na classificação de Bronckart (2009) na categoria de *coesão nominal*, identificamos o predomínio de retomadas por substituições lexicais, de diversas ordens, na tentativa de se imprimir uma progressão temática e manter uma coesão e coerência textual. Trazemos, como exemplo, uma retomada por “sinônimo informal”, no anexo 3: *energia elétrica* substituída por *força*; e duas outras por uma sequência de hipônimo/hiperônimo: *Brachichiton (nome científico)* substituído por *árvore* (cf. Anexo 4); *cadeiras* por *produto* (cf. Anexo 5).

Quanto ao tempo verbal, ficou evidente a relação entre temporalidade verbal e os tipos de discurso mobilizados nas diferentes etapas da carta de reclamação. No caso do *relato do problema* percebemos a presença prototípica do tempo verbal *pretérito-perfeito*: “*Em 20 de dezembro do ano de 2017, ao caminhar pelas ruas desta cidade, percebi [...]*” (cf. Anexo 1). No caso do enunciador descrever o problema, o verbo acionado, normalmente, encontra-se no pretérito perfeito /imperfeito ou no presente do indicativo, com ênfase para verbos de estado: “*Esta árvore estava escorada, não apresentando perigo de queda, estava sob intensivos cuidados meus, com dendrocirurgia e tratamento de recuperação de raízes.*” (cf. Anexo 4). O tempo presente também organiza a temporalidade nos trechos argumentativos da carta, regidos pelo discurso do expor: “*É um absurdo essa falta de atenção, pois este é um serviço público e de primeira necessidade para os moradores de Miracema*” (cf. Anexo 3).

Como o gênero, ao apresentar o problema da reclamação, pode ora descrevê-lo ora relatá-lo, o processo de *conexão*, nessa fase do plano textual, está intrinsecamente relacionado aos objetivos do relato ou descrição. É comum, por exemplo, conectivos que indicam temporalidade (“quando”) nos fragmentos de relato. Além disso, nessa fase aparecem muitas expressões temporais que marcam a ancoragem temporal do discurso: “*Em 20 de dezembro do ano de 2017 [...]*” (cf. Anexo 1); “[...] [localidade] em [dia] de [mês] de [ano], no período [matutino/vespertino/noturno][...]” (cf. Anexo 2); “*Nos últimos três meses [...]*” (cf.

Anexo 3); “No dia 18/05 [...]” (cf. Anexo 5). Já nos trechos expositivo-argumentativos os conectivos mais utilizados são do tipo lógico, que possibilitam introduzir explicações, adicionar ou opor ideias, etc. No nosso *corpus*, os conectores textuais mais recorrentes foram: *mas, ou seja, isto é, pois*.

Nas cartas de reclamação analisadas há o predomínio de um registro linguístico mais formal, sem presença de gírias ou marcas da oralidade, porém, mantendo-se a interatividade necessária, uma vez que classificamos o discurso do gênero, de forma geral, como misto teórico-interativo. Quanto ao *tom discursivo*, a predominância é de um *tom reivindicatório*, já que o emissor sente-se no direito de reclamar sobre determinado problema: “A finalidade desta é expressar o meu mais profundo desprezo e revolta” (cf. Anexo 4); “Eu e toda a comunidade esperamos há meses pela resolução deste problema que se estende e se agrava a cada dia. Contamos com a seriedade e comprometimento de V.Sa e seu inegável respeito aos direitos do cidadão” (cf. Anexo 1).

Quanto à escolha lexical, verificamos que está condicionada ao conteúdo temático tratado na carta, por exemplo, no anexo 5, percebemos o predomínio de substantivos concretos: *cadeira, máscara, jardim, encomenda, nota fiscal*. O uso desses substantivos concretos possibilita a progressão temática do texto; tal escolha lexical está ligada ao desenvolvimento do tema do texto, relacionado às dificuldades de trocar uma cadeira (produto adquirido) com defeitos. No anexo 2, por sua vez, identificamos a recorrência de substantivos abstratos: *saúde; febre, dor; náusea*. Isso deve-se ao fato do emissor, no momento de reclamar sobre um atendimento médico, descrever o estado de saúde em que se encontrava. Ou seja, a seleção lexical foi ao encontro das necessidades discursivas: caracterização do estado de saúde materializado por meio dos substantivos abstratos. A temática da carta, assim como a esfera de circulação do gênero (cidadania, comercial e institucional), contribuem, pois, para a seleção lexical.

Na carta de reclamação a voz frequente no texto é do autor, ou seja, o cidadão, o consumidor ou a instituição que reclama sobre determinado problema. No texto essa voz é perceptível quando o emissor solicita a resolução do problema valendo-se da primeira pessoa gramatical “Eu”: “Eu e toda a comunidade esperamos há meses pela resolução deste problema que se estende e se agrava a cada dia. Contamos com a seriedade e comprometimento de V.Sa e seu inegável respeito aos

direitos do cidadão.” (cf. Anexo 1); “No aguardo de uma solução para o caso, sem que seja necessário entrar com uma ação na justiça, subscrevo.” (cf. Anexo 3).

Na próxima subseção sintetizamos as principais características do gênero carta de reclamação.

4.2.4 O modelo teórico da carta de reclamação: síntese das principais características

A partir da análise de um *corpus* representativo do gênero e de uma pesquisa bibliográfica sobre ele – apresentadas nas subseções anteriores –, ilustramos a seguir um quadro com as principais características do gênero carta de reclamação.

Quadro 3 – Síntese da modalização teórica

Características de Ação	Características Discursivas	Características linguístico-discursivas
Gênero escrito e secundário. Vinculado à prática de reclamação institucional ou privada.	O plano textual da carta de reclamação apresenta, de forma prototípica, os seguintes elementos: a) cabeçalho; b) assunto; c) corpo da carta; d) despedida. O plano textual pode sofrer modificações de acordo com o suporte de publicação.	Predomínio de retomadas por substituição lexical.
A carta de reclamação está inserida na esfera da cidadania, comercial ou institucional.	Quanto ao aspecto discursivo, a carta ancora-se no mundo do expor e pauta-se no discurso misto teórico-interativo. Há cartas em que há a descrição de um problema e outras o relato do problema.	Para relatar o problema há o predomínio do tempo verbal pretérito perfeito. Para a descrição do problema o verbo encontra-se pretérito perfeito /imperfeito ou no presente do indicativo
Quanto ao produtor da carta de reclamação, trata-se de uma pessoa que assume um papel social diversificado, por exemplo, cidadão ou consumidor.	Apresenta a defesa de um ponto de vista, mas configura-se em uma sequência argumentativa prototípica.	Na carta de reclamação é comum o uso de conectivos que indicam temporalidade. Há o predomínio de expressões temporais que marcam a ancoragem temporal.
O destinatário da carta de reclamação refere-se a uma pessoa que assume o papel social de representante de uma instituição pública ou privada.	A solicitação é um aspecto recorrente nesse gênero.	Há o predomínio de registro formal, sem presença de gírias. A escolha lexical está condicionada ao conteúdo temático da carta.
O conteúdo da carta de reclamação é variado. O suporte de circulação do gênero modificou-se no	Além da assinatura, é acrescido o papel social que o emissor ocupa no momento da produção.	A voz frequente no texto é do autor, ou seja, o cidadão ou cliente que reclama sobre

decorrer do tempo.		determinado problema.
--------------------	--	-----------------------

Fonte: a autora.

A partir da análise realizada com base nas capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva, na subseção a seguir apresentamos o modelo didático do gênero carta de reclamação para o nosso contexto de ensino.

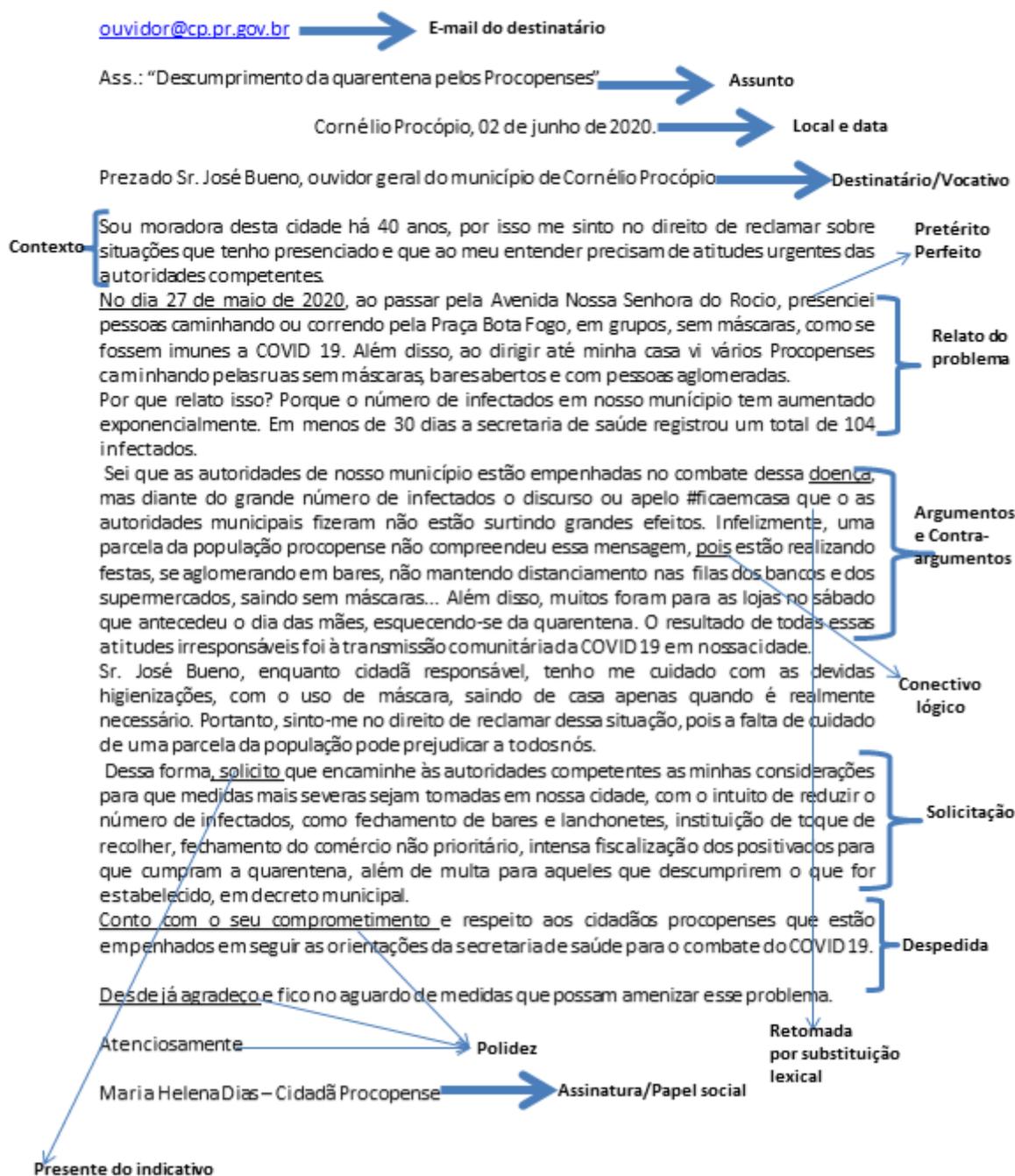
4.3 A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

A partir das características da carta de reclamação, por meio da elaboração do modelo teórico (BARROS, 2012a) elencamos algumas potencialidades do gênero para o ensino, almejando auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Dessa forma, elaboramos um modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) tendo como base, os princípios de legitimidade, pertinência e solidarização (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Pensando nas dimensões ensináveis do gênero carta de reclamação, para um contexto de ensino de 9º ano, da rede pública de ensino, criamos uma carta de reclamação fictícia (*cf.* Apêndice A) sobre a rápida disseminação da COVID 19 devido à falta de comprometimento da população com as medidas preventivas.

Segue a representação esquemática do modelo didático do gênero carta de reclamação:

Figura 6 – Modelo didático da carta de reclamação



Fonte: a autora.

Elaboramos um protótipo da carta de reclamação para ilustrar as dimensões ensináveis do gênero. No caso de nossa pesquisa, a SDG elaborada propõe que as cartas de reclamação produzidas sejam destinadas à ouvidoria da prefeitura via e-mail. Diante dessa proposta de produção, criamos o modelo didático apresentado anteriormente com o intuito de exemplificar o contexto de produção desse gênero no suporte e-mail. Além disso, evidenciamos as dimensões ensináveis da carta de reclamação que podem ser didatizadas para uma turma de 9º ano.

Nesse modelo didático da carta de reclamação, destacamos em nosso protótipo o vocativo, o destinatário, o assunto, o emissor e o papel social que o emissor assume no momento da produção da carta. Além disso, os e-mails do emissor e do destinatário são importantes em nossa proposta de didatização, pois esse ato de reclamar via e-mail só irá concretizar-se a partir do endereço eletrônico.

Para esse protótipo priorizamos o relato de um problema, apesar de sabermos que a carta de reclamação apresenta uma mescla entre o relato e a descrição. No entanto, consideramos que a mescla desses dois discursos em um único gênero pode ser confuso para os alunos. Esse modelo aborda o uso de argumento e contra-argumentos. E, optamos por evidenciar a opinião do emissor, a solicitação e a polidez com o destinatário. Para essa solicitação almejamos que os alunos tenham consciência do que estão solicitando e, dessa forma, auxiliem o destinatário com sugestões para resolver o problema relatado.

E, por fim, escolhemos para nesse modelo didático: o uso de verbos no pretérito perfeito para o relato do problema e o tempo verbal presente para solicitar a resolução de um problema; os conectivos lógicos para adicionar, contradizer e exemplificar as ideias, o uso de expressões temporais e a utilização da estratégia de retomada de substituição lexical.

Na seção seguinte, apresentamos a validação didática da SDG/Caderno Pedagógico.

SEÇÃO V

VALIDAÇÃO DIDÁTICA DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

A partir da modelização do gênero carta de reclamação planejamos a SDG por meio de uma sinopse e, posteriormente, sistematizamos em instruções e atividades.

Nesta seção apresentamos, primeiramente, o processo de elaboração da SDG, enfatizando como foi realizada a planificação das oficinas. Em seguida, analisamos o Caderno Pedagógico produzido (*cf.* Apêndice C), tendo como base os princípios que dão sustentação à metodologia das SDG. Na terceira e última parte desta seção, buscamos validar a SDG/Caderno Pedagógico a partir da análise das respostas dos professores de Língua Portuguesa, participantes da pesquisa, ao questionário avaliativo produzido para esse fim.

5.1 A CONSTRUÇÃO DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

O planejamento da SDG da carta de reclamação iniciou-se com a elaboração de uma sinopse organizada a partir de oficinas com os seus respectivos objetivos e atividades. Essa sinopse foi revisada e reelaborada no decorrer da escrita do Caderno Pedagógico. O Caderno Pedagógico trata-se de uma materialização da nossa SDG, uma forma de textualizar o procedimento, composto pelos seguintes elementos: a) caderno do professor – com uma síntese das teorias de base da SDG, o processo de modelização do gênero e instruções para a realização das atividades da SDG; b) um caderno do aluno – com os dispositivos didáticos da SDG. No quadro a seguir, apresentamos a versão final da sinopse (*cf.* Apêndice B), que representa um espelho da SDG enviada aos docentes para a validação didática:

Quadro 4 – Sinopse da SDG da carta de reclamação para validação

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 1: O ato de reclamar Objetivos: Motivar os alunos para a	1. Identificação de situações comunicativas que permitem reclamações e possíveis formas discursivas para se reclamar. Diante de cada situação várias formas de reclamação serão apresentadas e plaquinhas (<i>like/deslike</i> e comentários) deverão ser levantadas com intuito de os alunos se posicionarem diante dessas

<p>importância do ato de reclamar. Apresentar a situação de produção do projeto de ensino: Cidadão Consciente”.</p>	<p>escolhas. 2. Síntese das atividades, relacionando problemas e formas discursivas de reclamar. 3. Vídeo de moradores reclamando sobre o atendimento de um posto de saúde. 4. Discussão oral sobre a importância do ato de reclamar. 5. Apresentação do projeto de ensino: “Cidadão Consciente”. O projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade (cidade), as quais serão enviadas por e-mail ao ouvidor da prefeitura da cidade.</p>
<p>Oficina 2: A prática discursiva de reclamar institucionalmente</p> <p>Objetivo: Apresentar contextos de produção e circulação de cartas de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade escrita de complete a partir de situações problemáticas com intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 2. Discussão sobre meios de produção e circulação de cartas de reclamação (<i>site</i> do Procon; ouvidorias de instituições públicas, <i>sites</i> de empresas privadas etc.) 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Leitura da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
<p>Oficina 3: Os problemas da comunidade</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos para a percepção dos problemas da comunidade.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de problemas da cidade por meio de pesquisa em <i>sites</i> locais noticiosos, <i>sites</i> da prefeitura e <i>blogs</i> de jornalistas locais. 2. Síntese das pesquisas, por meio de escrita de um relatório da aprendizagem, no caderno.
<p>Oficina 4: Minha vez de reclamar</p> <p>Objetivo: Diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para a produção da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração de uma lista coletiva dos problemas alvos de reclamação. 2. Escrita de uma carta de reclamação a partir de uma situação problemática do cotidiano dos alunos.
<p>Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas</p> <p>Objetivo: Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal; solicitação; do leitor e reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo sobre a historicidade do gênero ‘carta’. 2. Leitura e discussão do resumo “Um pouco sobre a história da carta”. 3. Leitura e análise escrita de diversas cartas (pessoal, do leitor, e reclamação) 4. Correção da análise. 5. Discussão sobre a finalidade da carta de reclamação. 6. Síntese da discussão, no caderno, por meio de um relatório da aprendizagem.
<p>Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Apresentar o plano textual global da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Descaso da justiça</i>” com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero. 2. Pintura dirigida de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação. 3. Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).

<p>Oficina 7: Descrição ou relato do problema?</p> <p>Objetivo: Apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>”, com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta. 2. Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank com foco no <i>relato</i> construído pela jovem. 3. Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior. 4. Correção e organização do painel “Um pouquinho do nosso dia”. 5. Leitura da carta de reclamação “<i>Falta de iluminação pública</i>”, com foco na descrição de um problema e análise escrita. 6. Atividade escrita a partir da descrição do bairro que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado “O bairro onde eu morro...” 7. Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras.
<p>Oficina 8: Como argumentar?</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Discussão e vídeo sobre argumentação. https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Buracos no asfalto</i>”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “<i>Ladrão Vacilão</i>” para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “<i>Armas: perigo ou segurança?</i>”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos.
<p>Oficina 9: Polidez no ato de reclamar e solicitar</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva e análise oral da “<i>Carta de solicitação ao Diretor</i>”, objetivando a polidez discursiva. 2. Pesquisa e discussão sobre o significado de polidez. 3. Escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia, observando a polidez na construção do discurso.
<p>Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Cancelamento do Celam</i>”, com foco na identificação dos articuladores textuais. 2. Atividade para recortar trechos de jornais e revistas e colar no caderno, com foco no funcionamento dos articuladores. 3. Discussão sobre os sentidos desses organizadores no funcionamento do texto. 4. Atividade para completar as frases utilizando os articuladores.
<p>Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação</p> <p>Objetivo: Levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e reescrita de uma carta de reclamação invertida, contendo um registro linguístico informal, com presença de gírias. 2. Discussão sobre a influência do contexto de produção e recepção no processo de textualização. 3. Criação de um banco de palavras que tragam para a carta um tom de formalidade. 4. Atividade de síntese, a partir do questionamento: Por que na escrita de uma carta de reclamação não podemos utilizar o registro informal?
<p>Oficina 12: Foco temático: o problema</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa de leis municipais, notícias, artigos sobre problemas da cidade, com o intuito de auxiliar os alunos na argumentação das

<p>alvo da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.</p>	<p>cartas.</p> <p>2. Síntese das informações encontradas na pesquisa.</p>
<p>Oficina 13: Meu amigo revisor</p> <p>Objetivo: Conduzir processos de revisões e reescritas textuais.</p>	<p>1. Revisão coletiva de alguns textos dos alunos (<i>slides</i>), a fim de observar os principais problemas e propor estratégias para reescrita, a partir de uma lista de verificação organizada pelo professor.</p> <p>2. Síntese da revisão coletiva no caderno, com elaboração de uma ficha de revisão.</p> <p>3. Proposta da 1ª reescrita a partir da revisão coletiva.</p> <p>4. Correção textual-iterativa do professor.</p> <p>5. Proposta da 2ª reescrita da carta de reclamação.</p> <p>6. Correção da 2ª reescrita por meio da modalidade indicativa e textual-iterativa</p> <p>7. “Aula do erro”, análise oral de problemas formais da língua, como ortografia e pontuação, encontrados nas cartas (<i>slides</i>).</p> <p>8. Escrita da versão final da carta.</p>
<p>Oficina 14: Enfim, vou reclamar!</p> <p>Objetivo: Organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.</p>	<p>1. Criação de uma conta de e-mail.</p> <p>2. Digitação da carta de reclamação.</p>
<p>Oficina 15: Campanha cidadão consciente</p> <p>Objetivo: Motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.</p>	<p>1. Apresentação de um tutorial do aplicativo Canva¹⁰ para a elaboração de <i>folders</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3LVBz0aM2f8</p> <p>2. Divisão da turma em grupos para produção dos <i>folders</i>.</p> <p>3. Produção do folder.</p>

Fonte: a autora.

Nos parágrafos que seguem discorreremos sobre as oficinas que compõem nossa SDG, o intuito é apresentar um panorama dos conteúdos abordados em cada módulo da SDG da carta de reclamação.

Para a primeira oficina, “*O ato de reclamar*”, propomos as atividades com o intuito de envolver os alunos em uma situação comunicativa. Na etapa inicial da SDG, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) dizem que é preciso apresentar aos alunos um problema de comunicação. Sendo assim, estruturamos por meio de *emotions* que circulam nas redes sociais, plaquinhas de *like*, *dislike* e comentário,

¹⁰ Canva é uma plataforma online que permite o usuário criar cartões, capas, *folders* com os mais diferenciados designs. *Link* para acessar a plataforma: <https://www.canva.com/>

envolvendo situações que permitem reclamações. A seguir apresentamos as instruções para o professor desenvolver a atividade das plaquinhas em sala de aula:

*Professor, elabore plaquinhas de **like**, **dislike** e **comentário** e siga as instruções a seguir. a) Recorte as imagens com o símbolo de like e dislike. Cole as imagens em palitos para que facilite o manuseio no momento da atividade. Essas imagens são facilmente encontradas no Google Imagens, apresentando uma variedade cores e tamanhos. Você poderá escolher o que for adequado para os recursos de impressão que dispõe. b) Proponha situações-problema para que os alunos levantem plaquinhas para curtir ou não curtir o que é apresentado, assim como para comentar, justificando o meio que utilizariam para reclamar sobre o problema. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 1)*

Além disso, nessa oficina, criamos um projeto comunicativo denominado “*Cidadão consciente*”, para que os alunos saibam a finalidade dessas oficinas e o motivo da produção da carta de reclamação:

Para concluir essa oficina, apresente aos alunos o projeto “Cidadão Consciente”. Diga-lhes que esse projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade, as quais serão encaminhadas via e-mail à ouvidoria da prefeitura do município onde se encontra a escola de vocês. (Apêndice B, Caderno do Professor, Oficina 1)

Para a segunda oficina, “*A prática discursiva de reclamar institucionalmente*”, elaboramos atividades que possibilitam os alunos conhecerem os meios formais para reclamar e exercícios que englobam o contexto de produção. Entendemos que ao conhecer o contexto de produção da carta de reclamação, como objeto social, os alunos podem recuperar esse conhecimento no momento da produção textual, relembrar o propósito comunicativo do gênero, ou seja, obter um bom desempenho na produção desse gênero.

Já na terceira oficina, “*Os problemas da comunidade*”, pensamos em uma atividade que auxilie os alunos na temática de suas cartas, já que a proposta do projeto de comunicação trata-se de reclamações direcionadas à prefeitura sobre os problemas da comunidade/cidade.

A quarta oficina, “*Minha vez de reclamar*”, refere-se à produção inicial da carta de reclamação. Ela traz, como proposta, a produção de uma carta, com o objetivo de reclamar de uma situação-problema pertencente ao cotidiano do aluno. Essa oficina é extremamente importante para o desenvolvimento da SDG, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), essas produções permitem observar a real capacidade dos alunos e, com isso, criar e/ou adaptar atividades para a SDG. Assim, ao considerarmos a possibilidade desta SDG ser desenvolvida nos mais

variados contextos de ensino, é natural que ela seja adaptada a cada situação didática. Nesse sentido, é de suma importância o diagnóstico inicial realizado por meio da primeira produção. Por meio dela o professor poderá acrescentar, retirar ou modificar as atividades, para que correspondam de fato às necessidades dos alunos.

Na quinta oficina, “*Conhecendo as diversas cartas*”, sistematizamos exercícios que abordam a historicidade da carta, como também os diversos propósitos comunicativos desse gênero. De acordo com Polato e Menegassi (2017), a carta têm diversos propósitos comunicativos por isso, denominamos de “gênero guarda-chuva”, pois propicia o desenvolvimento de várias situações comunicativas. Nessa oficina, buscamos diversificar as atividades, conforme propõem os estudiosos da vertente didática do ISD, para que atingir os diversos níveis de aprendizagem.

Na sexta oficina, “*O plano textual da carta de reclamação*”, as atividades têm como objetivo levar os alunos a perceberem a organização do gênero, como por exemplo, na atividade 1:

Professor, proponha a leitura coletiva da carta de reclamação “Descaso da justiça” retirada da tese de doutorado de Barros (2012) (Dispositivo Didático F). A partir do roteiro a seguir, questione os alunos quanto à organização dessa carta, os elementos que a constituem. Caso os alunos apresentem dificuldades na identificação da estrutura da carta, retome com eles a análise realizada na oficina anterior, tendo com referência o itens que analisaram no texto 4. Veja um exemplo de roteiro para auxiliá-lo no questionamento: (Apêndice B, Caderno do Professor, Oficina 6)

As instruções dessa atividade permitem que o professor conduza a análise, tendo como foco a estrutura da carta de reclamação. Para auxiliar na análise, sugerimos um roteiro pré-estabelecido e, em caso de dificuldades dos alunos, orientamos o professor para retomar o texto 4 trabalhado na oficina anterior.

A sétima oficina, “*Descrição ou relato do problema?*”, há exercícios para reclamar de um problema, por meio de duas formas distintas de textualização, a descrição e o relato. Para sistematizar essas atividades, utilizamos o gênero textual “relato”, a partir de um trecho do Diário de Anne Frank e evidenciamos o uso da descrição por meio da análise de uma carta de reclamação. Além disso, nessa oficina há uma proposta de escrita simplificada, de um relato e de uma descrição.

Já na oitava oficina “*Como argumentar?*”, objetivamos a elaboração de atividades que tratam sobre a argumentação. Para isso, indicamos um vídeo que

ilustra o processo de argumentação e análises de textos, em que a sequência argumentativa é predominante.

Para a nona oficina, “*Polidez no ato de reclamar e solicitar*”, sistematizamos os exercícios para que os alunos percebam que ao solicitar a resolução de um problema é preciso ter polidez na escrita. Dessa forma, há uma atividade de análise de uma carta de solicitação, como também a escrita simplificada desse gênero.

Os autores genebrinos dizem que o nível linguístico deve ser contemplado nas oficinas da SDG. A partir dessa afirmação dos autores, na décima oficina, “*Os articuladores textuais na carta de reclamação*”, organizamos a análise de textos para levar os alunos a compreenderem a função desses elementos linguísticos e assim incorporá-los nas produções.

Já na décima primeira oficina, “*O registro formal nas cartas de reclamação*”, elaboramos os exercícios para a reflexão dos usos da linguagem em contextos distintos, pois, na metodologia da SDG, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) concebem a língua em uma perspectiva sociointeracionista e heterogênea. Diante disso, as atividades nessa oficina não objetivam dizer se os usos das gírias são incorretos e priorizar a linguagem formal, ao contrário as atividades têm o intuito de refletir o que é ou não adequado para determinado contexto comunicativo.

A décima segunda oficina, “*Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação*”, optamos por uma oficina ampla, pois supomos que os alunos podem esquivar-se do tema na produção inicial e, dessa forma, é preciso recuperar o foco temático com problemas da comunidade.

Segundo Gonçalves e Ferraz (2016), nas oficinas da SDG devem ser contempladas as reescritas de textos. Diante dessa consideração, na décima terceira oficina, “*Meu amigo revisor*”, sistematizamos as atividades de revisão e reescrita. Além disso, nessa oficina sugerimos ao professor estratégias para a correção das produções:

Realize a correção das cartas reescritas por meio da correção textual-interativa (RUIZ, 2013). Professor, nesta correção faça comentários no texto dos alunos destacando os problemas da carta de reclamação. Não se esqueça de destacar os aspectos positivos das produções. (Apêndice B, Caderno do Professor, Oficina 13)

A décima quarta oficina, “*Enfim, vou reclamar*”, recomendamos o envio das cartas de reclamação à ouvidoria da prefeitura por meio do e-mail, sendo assim as

atividades da oficina consistem na criação de um e-mail, como também na digitação das cartas.

Para finalizar nossa SDG, a décima quinta oficina, *Campanha cidadão consciente*, objetiva a produção de fôlderes para que os alunos possam conscientizar a comunidade sobre a importância de reclamar e os meios para formalizar uma reclamação.

Na próxima subseção, analisamos a SDG a partir de algumas categorias elencadas por nós.

5.2 VALIDAÇÃO DIDÁTICA: PRINCÍPIOS DE BASE DA SDG

Nesta subseção analisamos o Caderno Pedagógico da carta de reclamação, organizado a partir da metodologia das SDG. Para esta primeira etapa da validação didática, nosso *corpus* de análise constitui-se do Caderno Pedagógico que contém a sinopse da SDG (*cf.* Subseção 5.1), as instruções direcionadas ao professor e as atividades para os alunos (*cf.* Apêndice B).

Para direcionar essa análise buscamos respaldo nos princípios teóricos da metodologia das SDG e priorizamos cinco categorias para serem observadas em nosso dispositivo didático, na subseção 3.4 discorreremos sobre essas categorias. A análise segue a ordem da apresentação das categorias (*cf.* Subseção 3.4), introduzidas *a priori* por um fundamento teórico e, em seguida, análise e interpretação, com respaldo de exemplos retirados do nosso *corpus*.

A primeira categoria refere-se ao *princípio da indução* na SDG, que segundo Pasquier e Dolz (1996), consiste em: “[...] conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p.6). Esse princípio também está ancorado na descoberta e observação do aluno, assim o professor desempenha a função de levar o aluno ao aprendizado (BARROS, 2020) e não transmiti-lo conforme os métodos tradicionais, de cunho transmissivo. Para ilustrar esse princípio na metodologia da SDG, propomos o seguinte exemplo: uma professora de Língua Portuguesa precisa trabalhar a argumentação com os alunos em sua SDG, valendo-se do método indutivo deve iniciar a oficina pelo objeto mais

complexo “o texto/gênero”, levando os alunos a observarem, por meio da mediação docente, o que é a argumentação e como está textualizada no texto.

Em nossa SDG, a indução foi sistematizada a partir do seguinte movimento: apresentação de textos (complexo), para sistematização de objetos do gênero (simples), com a finalização de atividades de *institucionalização da aprendizagem* (BARROS; CORDEIRO, 2017), de cunho textual, oral, escrito, multimodal (complexo). Para exemplificar esse movimento da indução, na oficina 6 o objetivo é apresentar o plano textual global da carta de reclamação, nesse módulo as atividades estão sistematizadas da seguinte maneira:

1. *Leitura e análise oral da carta de reclamação “Descaso da justiça” com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero.*
2. *Pintura dirigida a partir de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação.*
3. *Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).* (Apêndice B, caderno do professor, oficina 6, sinopse)

Nessa oficina é possível observar a indução em uma progressão das atividades, pois o intuito é levar o aluno a compreender a organização da carta de reclamação. A primeira atividade é a leitura e análise da carta “Descaso da justiça” para a compreensão do plano textual global do gênero. A segunda trata-se de identificar a estrutura da carta a partir de alguns elementos pré-estabelecidos. Já a última atividade consiste em sintetizar a aprendizagem adquirida nessa oficina por meio da produção de um organograma. Assim, diferentemente, de métodos expositivos, de mera reprodução e memorização, a SDG prima pela aprendizagem valendo-se da análise, da reflexão, da construção do conhecimento, por meio da tomada de consciência e da observação.

Outro exemplo de indução é a construção da oficina 7, que objetiva apresentar formas distintas de textualizar o problema da carta de reclamação. Ela possui três movimentos indutivos que levam o aluno a compreender a textualização do problema nesse gênero:

1. *Leitura coletiva da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”, com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta.*
2. *Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank com foco no relato construído pela jovem.*
3. *Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior.*
4. *Correção e organização do painel “Um pouquinho do nosso dia”.*

5. *Leitura da carta de reclamação “Falta de iluminação pública” e questionário escrito com foco na descrição de um problema.*
6. *Atividade escrita a partir da descrição do bairro que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado “O bairro onde eu morro...”*
7. *Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 7, sinopse)*

O primeiro movimento consiste em levar o aluno a assimilar que a textualização de um problema na carta de reclamação pode ser configurada em um relato ou descrição. Esse primeiro movimento indutivo é didatizado na leitura da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”. Nessa atividade constatamos que falta uma instrução para o professor (cf. Apêndice B), pois apesar da realização da leitura coletiva, o questionário deve ser respondido individualmente para que o aluno volte ao texto e tente perceber como o problema foi textualizado na carta. Esse problema será revisto na versão final do Caderno Pedagógico.

O segundo movimento indutivo nesta oficina configura-se na segunda, terceira e quarta atividades, que levam o aluno a entender a construção do relato, por meio da leitura e análise oral de um trecho do diário de Anne Frank. De acordo com Pasquier e Dolz (1996), a indução também está relacionada ao desenvolvimento de habilidades dos alunos para a realização das tarefas. Nesse segundo movimento, as três atividades têm como foco desenvolver habilidades dos alunos para a construção do relato, o que se configura em uma proposta de produção simplificada. Primeiramente, o aluno é conduzido a analisar um relato. Em seguida, a produzir e, posteriormente, a divulgar esse texto em um mural.

Nessa oficina identificamos um terceiro movimento indutivo, isto é, a compreensão do aluno em como descrever um problema e, para isso, propomos inicialmente a leitura da carta de reclamação “Falta de iluminação pública” e um questionário com foco na descrição do problema.

Nesse momento da oficina os alunos estarão familiarizados com o relato. Agora, professor, apresente uma segunda forma de textualizar um problema em uma carta de reclamação, por meio da descrição. Leia juntamente com a turma uma carta de reclamação em que há a descrição de um problema (Dispositivo Didático J). Essa carta de reclamação, foi retirada de Barros (2012) e adaptada para essa atividade. Essa carta trata-se de uma reclamação sobre a falta de iluminação nos bairros da cidade de Apucarana e suas consequências para os moradores. Entregue aos alunos um questionário (Dispositivo Didático J) para que respondam como o problema foi descrito nessa carta. No box Gabarito apresentamos algumas possibilidades de respostas para esse questionário. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 7)

Além dessa atividade, há uma produção simplificada que consiste na descrição do bairro:

Para finalizar essa oficina peça para os alunos, no caderno, descreverem o bairro onde moram, destacando seus aspectos negativos e positivos. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 7)

E para fechar esse terceiro movimento indutivo, a última atividade da oficina 7 trata-se da síntese da aprendizagem.

Por meio da nossa análise, detectamos que uma das fragilidades de nossa SDG em relação ao princípio da indução consiste na sequenciação/ordenação de algumas atividades das oficinas 1 e 2. Na oficina 1 é preciso alterar a posição da segunda atividade (cf. Apêndice B, sinopse). Essa atividade trata-se de uma síntese das atividades, por esse motivo precisa estar no final da oficina para que os alunos consigam, com o auxílio das atividades anteriores, sumarizar a aprendizagem.

Já na oficina 2 (cf. Apêndice B, sinopse) é necessário alterarmos a sequenciação de todas as atividades. Diante dessa constatação, entendemos que as atividades dessa oficina devem ser organizadas na seguinte ordem: 1) atividade de leitura e análise; 2) discussão oral das respostas; 3) o vídeo; 4) escrita a partir de situações problemáticas; 5) discussão sobre meios de produção e circulação das cartas; 6) síntese das atividades.

Além dessa constatação na oficina 2, identificamos que o princípio da indução não foi seguido na oficina 8, pois a primeira atividade é uma conversa inicial sobre argumentação e as orientações para o professor estão relacionadas a um método transmissivo: *“Professor, converse com os alunos sobre a argumentação. Para isso, sugerimos uma citação de Koch e Elias (2017) sobre argumentação”*. (Apêndice A, caderno do professor, oficina 8). Para que a oficina corresponda ao princípio da indução é preciso organizar as atividades na seguinte sequência:

1) Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar; 2) Apresentação e discussão do vídeo sobre argumentação. <https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0>; 3) Conversa: o que é argumentação?; 4) Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos; 5) Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão” para identificação dos tipos de argumentos utilizados; 6) Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário; 7) Atividade síntese.

Quanto à segunda categoria de análise, a *variação dos tipos das atividades*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013) destacam que a diversificação das atividades nas oficinas é importante, pois possibilita que o aluno tenha mais sucesso na aprendizagem, devido ao contato com instrumentos diversos. Barros (2012a) coaduna com essa perspectiva dos autores genebrinos e acrescenta a importância de inserir na SDG outros gêneros para que a didatização não se torne cansativa e desmotive os alunos durante o processo: “Esses eventos de letramento voltados para a leitura e discussão de outros gêneros, que não fosse a ‘carta de reclamação’, proporcionaram uma flexibilidade, um “arejamento” ao projeto da SD, tornando-o menos exaustivo.” (BARROS, 2012a, p.299).

Em nossa SDG, tabulamos um total de 17 tipos de atividades. Para uma melhor visualização, dispomos no quadro a seguir as atividades com o quantitativo de ocorrência na SDG e sua localização.

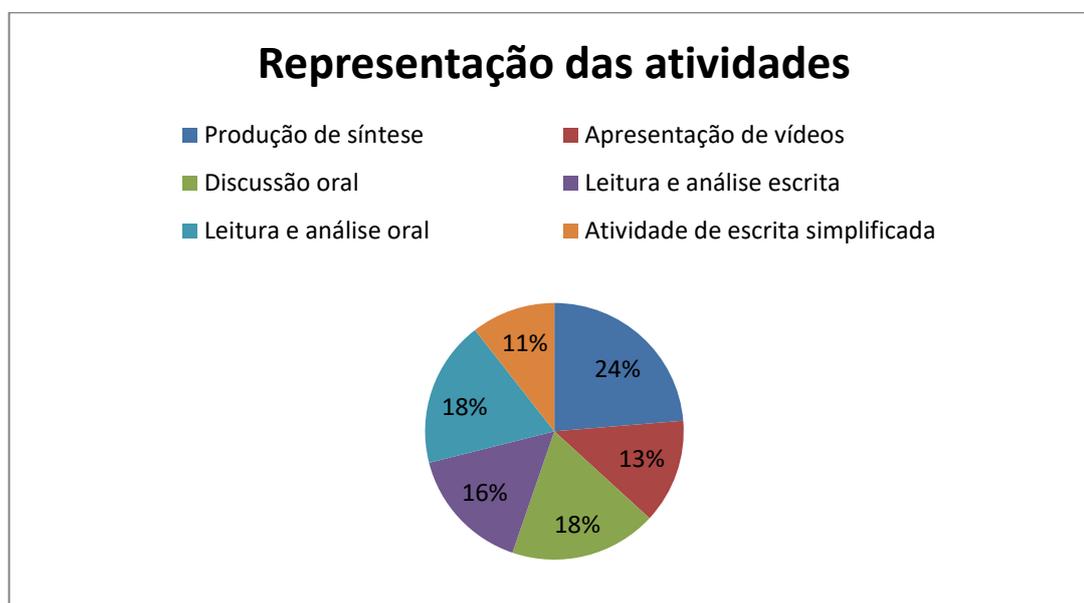
Quadro 5 – Tipos de atividades da SDG

Atividades	Quantidade de vezes mobilizada na SDG	Número da Oficina
Análise oral de textos	2	13
Quizz reclamação	1	1
Produção de síntese	9	1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13
Apresentação de vídeos	5	1, 2, 5, 8, 15
Banco de palavras	1	11
Criação de e-mail	1	14
Discussão oral	7	1, 2, 5, 8,9, 10, 11
Digitação de textos	1	14
Complete de lacunas	3	2, 4, 10
Leitura e análise escrita	6	2, 7, 8, 5
Leitura e análise oral	7	5, 6, 7, 8, 9, 10
Leitura e reescrita	3	11, 13
Pintura dirigida	1	6
Produção simplificada	4	7, 9, 15
Produção inicial	1	4
Produção final	1	13
Recorte e cole	1	10

Fonte: a autora.

Com base nesses dados quantitativos, observamos que algumas atividades são mais recorrentes nas oficinas: leitura e análise escrita; leitura e análise oral; apresentação de vídeos; produção de síntese; discussão oral; produção simplificada. No gráfico a seguir, apresentamos o percentual das atividades mais recorrentes em nossa SDG:

Gráfico 3 – Percentual de ocorrência das atividades



Fonte: a autora.

Das atividades que dispomos na SDG, a atividade de *produção de síntese* apresenta um percentual de 24%. Essa atividade tem um alto índice de ocorrência, pois priorizamos, na maioria das oficinas, esse tipo de atividade. Embora, buscamos inserir essa atividade na SDG, percebemos que nos módulos 8 e 10 não há atividade síntese e, portanto, é necessário inserirmos essa atividade nas oficinas mencionadas na versão final do Caderno Pedagógico. A atividade de síntese na SDG é um registro da aprendizagem. Barros (2013) explica a funcionalidade desse tipo de atividade:

O importante é criar esse momento de capitalização das aquisições a fim de: sintetizar, explicitar e consolidar o aprendido; ter um material de apoio para as retomadas das aprendizagens e para o trabalho com as reescritas textuais, possibilitando o gesto da mobilização da memória didática. (BARROS, 2013, p.118)

De acordo com Barros (2013), a mobilização da memória didática pode ser compreendida metaforicamente como uma costura entre as oficinas de uma SDG com o objetivo de levar os alunos à apropriação de determinada prática de linguagem. Por isso, em nossa SDG não pode ter lacunas entre as atividades de síntese, conforme apontamos nas oficinas 8 e 10.

A partir dessa análise, detectamos que a atividade de *apresentação de vídeos* tem um percentual de 18% em nossa SDG. De acordo com Barros (2020), é preciso arejar a SDG, introduzindo outros gêneros, além do objeto unificador do ensino, para causar novos estímulos nos alunos e, conseqüentemente, motivá-los no processo de aprendizado. Em nosso caso, não consideramos o vídeo um gênero, mas um recurso didático que auxilia nesse processo motivacional.

A atividade de *discussão oral* tem um percentual considerável, 18%, pois o intuito desse tipo de atividade em nossa SDG é fazer com que o aluno tenha autonomia para discutir sobre os conteúdos juntamente com o professor e com os colegas. Esse tipo de atividade em nossa SDG é fundamental para o princípio da indução, pois por meio da discussão o aluno é motivado a tomar a palavra, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013).

Quanto à atividade de *produção simplificada*, presente nas oficinas 7, 9 e 15, constatamos que precisa ser explicada com maior clareza em nossa SDG para o professor, para que não ocorra confusão com a produção inicial ou final. Para isso, iremos acrescentar um box explicativo nas oficinas que contemplam essa atividade de produção escrita. Além disso, na oficina 15 é preciso alterar o nome desse tipo de atividade para “*Produção simplificada de um Folder*”. Essas atividades de escrita têm um aspecto específico: “são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.89). O nosso intuito com as atividades de escrita simplificada é auxiliar o aluno na apropriação de um aspecto do gênero carta de reclamação. Por exemplo, na oficina 7, esse tipo de atividade tem o intuito de levar o aluno a desenvolver habilidades de textualização de uma descrição ou relato para que possa incorporar esse conhecimento no momento da produção da carta de reclamação.

Comando para o relato de uma situação: *Nosso dia é cheio de surpresas, não conseguimos imaginar as várias situações que iremos nos deparar até o anoitecer. Pense em uma situação que vivenciou no dia anterior e RELATE em seu caderno.*

Comando para a descrição: *Pense no bairro onde você mora e descreva-o. Lembre-se das suas qualidades e defeitos, para isso, inspire-se no parágrafo abaixo: O bairro onde eu moro é ..., ele tem..., fica perto..., é conhecido como... (Apêndice B, caderno do professor, oficina 7).*

Já na oficina 15, a produção simplificada não está direcionada para a apropriação de aspectos discursivos ou linguísticos da carta de reclamação, mas em levar o aluno a perceber a importância do ato de reclamar.

Quanto à *atividade de leitura*, observamos que em nossa SDG está sempre relacionada a outra atividade, não se trata da “leitura pela leitura”, ao contrário a leitura está atrelada a uma análise, seja escrita ou oral. A atividade de *leitura e análise escrita* representam 16% das atividades e a leitura e análise oral correspondem a 18%. Esse percentual expressivo das atividades de leitura possibilita-nos compreender que está relacionado ao método que direciona nossa SDG, o indutivo, pois nas oficinas 5, 6, 7,9, 10 e 11 há atividades de leitura e análise dos textos com o objetivo de levar o aluno a compreender determinado conteúdo. Por exemplo, na oficina 10 a leitura consiste em levar o aluno a compreender os articuladores textuais: *Leitura e análise oral da carta de reclamação “Cancelamento do Celem”, com foco na identificação dos articuladores textuais*. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 10, sinopse). Já nas oficinas 2 e 8 há atividades de leitura, no entanto, a sequência das atividades não possibilita o desenvolvimento do método indutivo, conforme analisamos anteriormente.

Quanto à terceira categoria que compõe esta análise, a *capitalização das aprendizagens*, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), a capitalização pode ser proposta durante o desenvolvimento da SDG, ou antes, da produção final. Essa capitalização pode ser organizada da seguinte maneira: “*lista de constatações* ou de *lembrete* ou *glossário*” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.90 – grifos do autor). De acordo com Gonçalves (2010), a lista de constatação é um instrumento que permite a interação entre professor e aluno. Nas palavras do autor, a lista tem a seguinte função: “[...] as listas favorecem a retomada dos conceitos chave desenvolvidos e, sobretudo, criam uma espécie de linguagem comum do gênero em estudo.” (GONÇALVES, 2010, p.19).

Em nossa SDG, a capitalização das aprendizagens é mobilizada no final de cada módulo (cf. subseção 5.1), isto é, optamos por inseri-la de forma progressiva na SDG. Dessa forma, buscamos sistematizar essa atividade em formatos distintos nas oficinas, como trazemos a seguir.

Para oficina 02, esse processo de sintetizar os conhecimentos adquiridos foi por meio da *organização de um mural*:

Para concluir esta oficina, proponha aos alunos a organização de um mural, com o objetivo de sintetizar a aprendizagem das duas primeiras oficinas. Esse mural poderá ser construído em papel kraft ou cartolina. Leve-os a relembrar o que foi abordado na primeira oficina, a importância do ato de reclamar e os meios para formalizar uma reclamação. Leve canetinhas para que os alunos possam ir até o mural escrever o que entenderam sobre essas oficinas. (Apêndice A, caderno do professor, oficina 2).

Na oficina 05, esse processo de capitalizar as aprendizagens ocorre por meio da proposta de um *organograma* a partir do seguinte questionamento: o que aprendi nessa oficina? Na oficina 07, propomos a elaboração de uma *nuvem de palavras*. Analisamos que essa atividade pode ser adaptada, no entanto, é relevante sua aplicação na SDG, pois o aluno tem a oportunidade de verbalizar o que aprendeu na oficina e, nesse processo de interação, contribui com a aprendizagem própria e da turma:

Para sintetizar os conhecimentos adquiridos nessa oficina, entregue aos alunos uma folha de sulfite e peça para que desenhem uma nuvem. Solicite para que cada aluno diga uma palavra que represente o que foi estudado nessa oficina. Professor, pode ser que os alunos repitam palavras, se isso acontecer, escreva a palavra repetida com uma cor diferente de giz (em letra maiúscula) para que seja destacada. (Apêndice A, caderno do professor, oficina 7).

Em nossa SDG, na maioria das oficinas, incluímos atividades de registro da aprendizagem, mas constatamos que nas oficinas 8 e 10 não há atividades de registro. Diante dessa lacuna, é preciso a elaboração e inserção dessas atividades na versão final do Caderno Pedagógico.

Quanto à quarta categoria de análise, a *sistematização do processo de revisão e reescrita*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013, p. 94) enfatizam que é preciso “[...] considerar o texto como um objeto a ser retrabalhado, revisto, refeito”. Segundo Menegolo e Menegolo (2005), os processos de revisão e reescrita permitem ao aluno enxergar os aspectos que não via no texto. Os autores afirmam: “[...] quanto mais o ato de escrever acontecer, mais o autor irá perceber que o texto poderá ser modificado, que não é um produto de dimensões significativas acabadas.” (MENEGOLO; MENEGOLO, 2005, p. 75). Em nossa SDG, o processo de revisão e reescrita foi sistematizado na oficina 13, em cinco etapas: 1) revisão coletiva; 2) ficha de revisão; 3) 1ª reescrita; 4) 2ª reescrita; 5) produção final. Esse processo inicia-se com a revisão coletiva, pois o objetivo é conduzir a percepção dos alunos em relação aos problemas e acertos na produção inicial da carta de reclamação e, conseqüentemente, transpor esse aprendizado nos momentos de

reescrita.

A atividade de revisão coletiva é organizada com base na primeira produção da carta de reclamação e em uma grade de controle, elaborada por nós, mas passível de adaptação. De acordo com Barros e Mafra (2017) a grade de controle permite aos alunos visualizarem as dimensões ensináveis do gênero e os critérios que serão avaliados.

*Selecione alguns **textos dos alunos** e organize-os em slides e, a partir de alguns aspectos relacionados ao gênero carta de reclamação e aos erros encontrados nos textos dos alunos, faça uma revisão coletiva com o auxílio de uma **grade de controle**. Motive os alunos a apresentarem sugestões para a melhoria dos textos. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 13).*

Segundo Barros e Mafra (2017), a revisão coletiva tem como intuito levar o aluno a perceber os problemas em seu texto a partir da análise dos textos dos colegas. Essa atividade é muito pertinente para o trabalho com a produção textual, pois o aluno pode não compreender ou perceber um problema no próprio texto, mas quando ele é alvo de discussão coletiva, o estudante tende a transferir o aprendizado adquirido para a sua escrita. A revisão coletiva também é uma forma de otimizar o trabalho do professor, por exemplo, diante da recorrência de um problema encontrado na produção dos alunos, ao invés do professor atendê-los individualmente, pode valer-se do momento de revisão coletiva para apontar o problema para a turma e orientá-los quanto a reescrita do texto.

Quanto à atividade de elaboração da ficha de revisão, consideramos uma atividade de registro nesse processo de revisão e reescrita, pois o aluno sintetiza o que aprendeu na revisão coletiva. O intuito dessa ficha não consiste em apenas registrar o aprendizado é uma espécie de lembrete, para que o aluno possa utilizar no momento da reescrita da carta de reclamação.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2013), é preciso desenvolver com os alunos uma perspectiva de escrita como processo: “construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2013, p.93). Nas atividades de reescrita da oficina 13 o intuito é justamente mostrar para os alunos que o texto não é um produto acabado, ao contrário, pode, sempre, passar por processos de revisão e reescrita.

Nessa oficina 13, propomos duas atividades de reescrita:

Comando para a 1ª reescrita: *Após as discussões sobre os textos dos colegas, agora é sua vez de reescrever! Reescreva seu texto atentando-se para o que foi discutido nos textos analisados. Além disso, use a ficha de revisão e veja o que falta em seu texto ou quais aspectos precisam melhorar. Vamos reescrever? Lembre-se que seu texto será enviado ao ouvidor geral da prefeitura do seu município. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 13).*

Essa primeira reescrita não se trata da correção do professor no texto do aluno, ao contrário, o aluno diante dos erros e acertos discutidos na revisão coletiva e com a ficha de revisão deve adequar o texto conforme achar necessário. Nesse comando da atividade o contexto de produção é retomado: *Lembre-se que seu texto será enviado ao ouvidor geral da prefeitura do seu município. (Apêndice A, caderno do professor, oficina 13).* Julgamos pertinente inserir nos comandos das atividades dessa oficina esse contexto de produção, para que o aluno tenha sempre uma referência “para quem está escrevendo”, além de que o contexto de produção foi trabalhado nas primeiras oficinas e fica distante desse momento da reescrita.

A segunda reescrita dessa oficina tem como base as correções do professor, para isso sugerimos que o professor faça uma correção textual-interativa (RUIZ, 2013), isto é, comentários no texto do aluno para que compreenda como o gênero deve ser produzido:

Realize a correção das cartas reescritas por meio da correção textual-interativa (RUIZ, 2013). Professor, nesta correção faça comentários no texto dos alunos destacando os problemas da carta de reclamação. Não se esqueça de destacar os aspectos positivos das produções. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 13).

A última atividade dessa oficina trata-se da escrita final da carta de reclamação, para a realização dessa tarefa propomos que o professor faça as correções indicativas (RUIZ, 2013), apontando problemas ortográficos, de acentuação, pontuação etc. Nos exercícios anteriores, não sugerimos esse tipo de correção, pois esses problemas, frequentemente, aparecem nos textos. Dessa forma, entendemos que a correção desses aspectos logo no início do processo de reescrita pode suprimir a correção de outros aspectos do texto, como por exemplo, a temática, os argumentos, o plano textual global, que podem ser tratados por meio de comentários na correção textual interativa.

Para uma melhor visualização das atividades dessa oficina, ilustramos no esquema a seguir, a sistematização do processo de didatização proposto para a revisão e reescrita textual:

Figura 7 – Processo de revisão e reescrita da carta de reclamação



Fonte: a autora.

E, por fim, a última categoria dessa análise, as capacidades de linguagem, classificadas em capacidade de ação, discursiva e linguístico-discursiva. Segundo Dolz, Pasquier e Bronckart (2017, p.164), as capacidades de linguagem são “[...] aptidões requeridas para a realização de um texto em uma situação de interação determinada [...]”. A capacidade de ação, segundo os autores, consiste na adequação ao contexto de produção. Quanto à capacidade discursiva, Cristovão (2013, p. 368) explica que ela “possibilita a mobilização de conhecimentos e/ou representações sobre a organização do conteúdo em um texto e sua representação”. Já a capacidade linguístico-discursiva relaciona-se ao uso de recursos psicolinguísticos para a produção de determinado texto.

Para observar as capacidades de linguagem, em nossa SDG, priorizamos a produção do gênero carta de reclamação. No entanto, em nossa SDG há atividades de produção de textos paralelas, por exemplo, a síntese das aprendizagens e as produções de escrita simplificadas. Embora essas produções façam parte das oficinas, foram elaboradas objetivando auxiliar na produção de algum aspecto da carta de reclamação, ou seja, não houve uma proposta de ensino deliberada para essas atividades de produção.

Diante disso, expomos no quadro a seguir as capacidades de linguagem desenvolvidas na SDG:

Quadro 6 – Capacidades de linguagem desenvolvidas na SDG

Capacidades de Linguagem			
Oficinas	CA¹¹	CD	CLD
Oficina 1: O ato de reclamar	X		
Oficina 2: A prática discursiva de reclamar institucionalmente	X		
Oficina 3: Identificação dos problemas da carta	X		
Oficina 4: Minha vez de reclamar	X	X	X
Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas	X		
Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação		X	
Oficina 7: Descrição ou relato do problema?		X	
Oficina 8: Como argumentar?		X	
Oficina 9: Polidez no ato de reclamar e solicitar	X		
Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação			X
Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação			X
Oficina 12: Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação	X		
Oficina 13: Meu amigo revisor	X	X	X
Oficina 14: Enfim, vou reclamar!	X		
Oficina 15: Campanha cidadão consciente	X		

Fonte: a autora.

Para analisar as capacidades de linguagem nas oficinas, focalizamos no objetivo de cada oficina. Ao analisar as capacidades de linguagem consideramos que as oficinas que envolvem a produção de textos, oficinas 4 e 13 (*cf.* Quadro 7), englobam as três capacidades, pois para a escrita e reescrita de um texto é preciso mobilizar, necessariamente, aspectos linguísticos, discursivos e acionais.

¹¹ Utilizamos as siglas CA para designar a capacidade de ação; CD para nos referirmos a capacidade discursiva e CLD para denominar a capacidade linguístico-discursiva.

É evidente que a capacidade de ação tem um quantitativo expressivo na SDG, conforme demonstra o quadro 7. Observamos que há um movimento que se inicia na oficina 1 com a capacidade de ação e termina na oficina 15 com a mesma capacidade. Consideramos essa característica importante, pois Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) ponderam que o aluno precisa ter em mente o destinatário para quem escreve e o papel que está assumindo no momento da produção. Diante disso, verificamos que esse ciclo das capacidades de ação em nossa SDG corrobora com a retomada do contexto de produção, isto é, não se trata de algo que é abordado apenas nas primeiras oficinas, mas perpassa toda a SDG.

Em termos quantitativos a capacidade de ação representa o maior percentual, conforme ilustramos na tabela a seguir:

Quadro 7 – Representatividade das capacidades de linguagem

Capacidades	Mobilização nas oficinas	Percentual
CA	10	53%
CD	5	26%
CLD	4	21%

Fonte: a autora.

A capacidade de ação apresenta um quantitativo expressivo em nossa SDG, porque focalizamos na elaboração de oficinas que contemplam mais a prática discursiva de reclamar do que os aspectos formais da escrita. Essa prática discursiva de reclamar é muito requerida nos dias de hoje e, muitas vezes, ausente do cotidiano dos alunos.

Observamos que na SDG há oficinas que mobilizam a capacidade de ação e o conteúdo apresentado vai além das dimensões ensináveis do gênero, como as oficinas 9, 12, 14 e 15. Na oficina 9, *polidez no ato de reclamar e solicitar*, abordamos um conteúdo que transcende o gênero carta de reclamação, normalmente, na SDG a polidez não é um conteúdo alvo de ensino, mas no mundo atual saber reclamar, ter uma polidez no dia a dia e nas redes sociais tornou-se essencial. Já na oficina 12, julgamos pertinente o trabalho com a temática para auxiliar os alunos na produção final da carta de reclamação:

Professor, pode ser que a temática da primeira produção da carta de reclamação seja genérica, ou seja, os alunos podem fugir dos problemas relacionados a comunidade e reclamar sobre corrupção no país, o racismo, as cotas raciais, etc., temáticas extremamente pertinentes, mas que não serão o foco da carta de reclamação. Além disso, é possível que os

alunos identifiquem vários problemas na comunidade e resolvam reclamar de todos. Por isso, sugerimos esta oficina, para que os alunos tenham a possibilidade de pesquisar sobre os problemas específicos da comunidade. Utilize as leis municipais, notícias da cidade ou região, jornal local, se houver. (Apêndice B, caderno do professor, oficina 12).

A oficina 14, por exemplo, ultrapassa a capacidade de escrita do gênero carta de reclamação, pois apresenta uma atividade de criação de um e-mail ligada ao contexto de produção da carta e uma atividade de digitação das cartas, que identificamos como uma capacidade técnica, voltada para o ambiente digital, ao invés de uma capacidade de linguagem voltada especificamente à escrita textual: *1. Criação de uma conta de e-mail. 2. Digitação da carta de reclamação.* (Apêndice B, caderno do professor, sinopse).

Já a oficina 15, *Campanha cidadão consciente*, trata-se de um complemento em nossa SDG. Ao observarmos a disposição das atividades, verificamos que o foco está na conscientização dos alunos sobre o ato de reclamar e não mobiliza capacidades para a produção da carta de reclamação.

A SDG pode ser adaptada, isto é, o professor pode incluir ou excluir atividades desde que mantenha os princípios teóricos da metodologia das SDG. Embora, a capacidade de ação tem uma grande representatividade algumas oficinas podem ser retiradas. Por exemplo, as três primeiras oficinas da SDG mobilizam a capacidade de ação, entendemos que a oficina 3, *identificação dos problemas da carta*, poderia ser retirada. No entanto, é uma oficina relevante para a SDG, uma vez que tem como foco despertar os alunos para os problemas da comunidade com intuito de auxiliar na produção inicial.

Para complementar a validação da nossa SDG, na subseção seguinte, analisamos a avaliação do Caderno Pedagógico feita por professores que atuam no EF, anos finais, a fim de tomarmos decisões quanto aos ajustes a se fazer no material instrucional criado para a didatização da carta de reclamação.

5.3 AVALIAÇÃO DA SDG DA CARTA DE RECLAMAÇÃO FEITA POR PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA

Para direcionar a análise da validação do Caderno Pedagógico feita por professores participantes da pesquisa, a partir de respostas a um questionário

elaborado por nós (cf. Apêndice C), nos valem de uma abordagem textual-discursiva, tendo como aporte as seguintes categorias criadas por Bulea (2010): Segmentos de Orientação Temática (SOT) e Segmentos de Tratamento Temático (STT), na subseção 3.4 discorreremos sobre essas categorias.

São participantes da pesquisa sete professores (cf. subseção 3.3.1), sendo que, para mencioná-los em nossa análise, utilizamos os seguintes códigos: P1; P2; P3; P4; P5; P6 e P7.

O questionário enviado aos docentes apresenta 24 questões (cf. Apêndice C) e para direcionar a análise das respostas, delimitamos seis SOT: 1) *noções gerais sobre o Caderno Pedagógico*; 2) *a sequência didática da carta de reclamação*; 3) *caderno do professor*; 4) *produção textual*; 5) *caderno dos alunos*; 6) *comentários gerais*.

Para direcionar a análise, apresentamos os questionários em quadros com os SOT e os respectivos STT. De acordo com as questões respondidas pelos professores há um STT correspondente. Além disso, em alguns quadros os STT estão em negrito, pois são críticas que buscamos destacar na análise.

No SOT 1, agrupamos cinco questões: 1) Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?; 2) O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto; 3) O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto. 4) Faça comentários sobre a organização geral do Caderno Pedagógico. 5) Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor. No quadro a seguir apresentamos os STT correspondentes ao SOT 1.

Quadro 8 – Noções gerais sobre o Caderno Pedagógico

SOT1: Noções gerais sobre o caderno pedagógico	
STT 1	Linguagem clara, objetiva e compreensível.
STT 2	Textos teóricos sem clareza. Aporte teórico compreensível.
STT 3	Conteúdo e gênero apropriados para o 9º ano.
STT 4	Caderno organizado, com atividades coerentes.
STT 5	Material extenso, mas passível de adaptação.

Fonte: a autora.

Identificados os STT pertencente ao SOT 1, passamos à análise em relação as *noções gerais do Caderno Pedagógico*. Em relação à linguagem empregada no material, de modo geral, os professores avaliam, como clara e objetiva. Quanto ao aporte teórico, P1 diz que é preciso deixar mais claro a organização dos textos teóricos. No Caderno Pedagógico, há uma seção teórica que elucida sobre a metodologia da SDG, o processo de modelização do gênero e algumas características da carta de reclamação. Diante do apontamento de P1, constatamos que antes dessa seção, é preciso inserir no Caderno Pedagógico um breve texto apresentando o que será discutido.

De forma unânime, os professores consideram o conteúdo e o gênero pertinentes para uma turma de 9º ano. De acordo com P6: “*contribui para formar cidadãos críticos, levando os alunos a refletirem sobre os problemas existentes em seu entorno.*” (Apêndice I, P6). Essa resposta de P6 corrobora exatamente com o objetivo das atividades que compõe a SDG, pois além de desenvolver capacidades de linguagem para a produção do gênero, ela almeja a formação de cidadãos críticos que saibam reivindicar seus direitos e reclamar dos problemas que a comunidade enfrenta.

Quanto à organização geral do Caderno Pedagógico, os professores tecem avaliações positivas nesse aspecto, P4 e P6 justificam a organização do material. Nas palavras de P4: “[...] *nele é contextualizado a temática, o uso da Sequência Didática e orienta no planejamento de ação no trabalho pedagógico.*” (Apêndice G, P4). De acordo com P6: “*traz um passo a passo de como trabalhar a SDG.*” Apoiados nessas reflexões sobre o Caderno Pedagógico, evidenciamos a relevância de propiciar um caderno organizado e com instruções para o professor, pois o intuito é otimizar o trabalho docente – na fala de P4: “[...] *orientam o trabalho pedagógico.*” (Apêndice G, P4).

Quanto aos comentários sobre a extensão da SDG, 71% dos professores consideram que, apesar da extensão, trata-se de um material adaptável. De acordo com P3 e P4, esse material pode ser adaptado para outros níveis do Ensino Fundamental. Diante dessa avaliação dos professores, mesmo com uma SDG extensa, consideramos pertinente à elaboração de materiais consistentes, que propiciam autonomia para o docente as atividades de acordo com a realidade de

ensino. Vale destacar que por adaptação da SDG, concebemos a retirada ou a inclusão de oficinas e atividades sem que interfiram nos princípios teóricos da metodologia da SDG.

O SOT 2 dessa análise, a *sequência didática da carta de reclamação*, está relacionado a dez questões: 1) A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.; 2) Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG; 3) A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?; 4) Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?; 5) As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?; 6) As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.; 7) Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?; 8) As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.; 9) Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.; 10) As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre. Os STT encontram-se dispostos no quadro a seguir:

Quadro 9 – A SDG da carta de reclamação

SOT2: a sequência didática da Carta de Reclamação	
STT 1	Gênero adequado para 9º ano.
STT 2	Oficinas organizadas de forma coerente.
	Muitas oficinas na SDG.
	Oficinas com questionamentos extensos.
STT 3	SDG com princípios sociointeracionistas.
STT 4	Atividades variadas.
STT 5	Atividades favorecem a autonomia dos alunos.
STT 6	Atividades propiciam o método indutivo.
STT 7	Feedback por meio de conversas, análises coletivas, reescrita e produção final.
STT 8	Atividades possibilitam desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção do gênero a ser produzido.
STT 9	Inserção de outros gêneros na SDG é satisfatória.
STT 10	Atividades propiciam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção de outros gêneros.

Fonte: a autora.

A partir do levantamento dos STT pertencentes ao SOT 2, a *sequência didática da carta de reclamação*, tecemos nossa análise em relação às respostas dos professores. No que diz respeito à didatização do gênero carta de reclamação para uma turma de 9º ano, os professores, de forma unânime, avaliam o gênero adequado para a série. Segundo P1: *“Sim, pois contempla questões cotidianas”* (Apêndice D, P1).

Em relação à sistematização das oficinas, 57% dos professores consideram a organização das oficinas coerente. No entanto, representando 29%, P3 e P4 apontam para uma quantidade elevada de oficinas para uma SDG. Nos dizeres de P3: *“A disposição dos trabalhos nas oficinas está coerente com o objetivo proposto. Porém, analisando o trabalho acredito que o objetivo seria alcançado com uma quantidade menor de oficinas”* (Apêndice F, P3). Quanto ao número de oficina, P4 acrescenta: *“As etapas da Sequência Didática predominam de maneira organizada que se estabelece com as Oficinas, bem como a hierarquia dos Conteúdos, porém são muitas oficinas para serem implementadas num contexto de sala de aula, talvez esse número de oficinas poderia ser reduzido”* (Apêndice G, P4). Reconhecemos a pertinência dos apontamentos de P3 e P4 sobre a quantidade de oficinas que a SDG apresenta, no entanto, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) dizem que essa ferramenta didática pode ser adaptada de acordo com as necessidades específicas de determinado grupo. Sendo assim, compreendemos que é importante ter um material com oficinas prontas, atividades variadas que permitam ao professor selecioná-las de acordo com o diagnóstico da primeira produção, são aspectos que contribuem com o trabalho docente. Diante disso, em nosso Caderno Pedagógico é essencial criarmos um box esclarecendo sobre a quantidade de oficinas e sua relevância para o contexto de intervenção.

Além disso, P1, representando 14% dos participantes, comenta: *“Achei as partes de questionamentos muito longas. Poderia sintetizar”* (Apêndice D, P1). Realmente os boxes que trazem os questionários e gabaritos (cf. Apêndice B, caderno do professor) são extensos, sendo assim, de acordo com a oficina é preciso uma síntese no box e uma mudança no *layout* dos questionários.

No que concerne ao princípio sociointeracionista, de forma geral, os professores afirmam que há esse princípio em nossa SDG. No entanto, apenas P1 e P2 comentam sobre esse princípio em nossa SDG. P1 comenta: “*Sim, porque o gênero está para o processo de interlocução dos sujeitos*” (Apêndice D, P1). Já P2 diz: “*Sim, pois o aluno construirá um aprendizado significativo, através da interação social.*” (Apêndice E, P2). Diante da escassez de comentários sobre esse princípio, entendemos que a formação dos professores não possibilitou avaliarem alguns princípios teóricos da SDG, sendo assim em nosso Caderno Pedagógico é preciso uma elucidação teórica sobre esse aspecto da linguagem.

No STT 4, a variação das atividades e contribuição para um aprendizado heterogêneo, todos os professores classificam as atividades da SDG como variadas, conforme P4 ilustra: “*Sim, pois houve atividades e práticas diferenciadas que favorecem o contexto heterogêneo*” (Apêndice G, P4).

Quanto ao desenvolvimento da autonomia dos alunos, todos os professores consideram que as atividades propiciam essa autonomia. Por exemplo, P5: “*Sim, pois ficam livres para opinarem e questionarem*” (Apêndice H, P5). Diante disso, analisamos que em nossa SDG há um favorecimento da autonomia, pois o foco está em despertar os alunos para ato de reclamar e com isso propicia a liberdade de opinar e questionar.

Conforme analisamos na subseção 5.2, nossa SDG apresenta algumas fragilidades em relação ao método indutivo, mas de modo geral os professores consideram que as atividades da SDG propiciam um processo de descoberta e observação. De acordo com P5: “*Sim. O aprendizado se torna mais autônomo e os alunos passam a serem protagonistas da aquisição de novos conhecimentos*” (Apêndice H, P5). O comentário de P5, a nosso ver, traz uma característica marcante para o método indutivo em nossa SDG: o aluno é considerado como protagonista do próprio aprendizado. De acordo com Dolz (2009), incentivar a autonomia do aluno consiste em: “[...] uma orientação clara das tarefas a realizar, fornecendo também ferramentas de trabalho, suportes, ajudas e intervenções planejadas.” (DOLZ, 2009, p.9). Em nossa SDG, a autonomia é evidenciada na produção inicial, pois o aluno é levado a assumir um papel de cidadão e escolher o problema alvo de reclamação:

Diante do que discutimos nas oficinas anteriores, das situações em que podemos reclamar e com base no levantamento dos problemas da cidade e do seu bairro, produza uma carta de reclamação para o ouvidor geral da prefeitura do seu município que, depois será enviada via e-mail. Lembre-se você assumirá o papel de cidadão que reclama e solicita a resolução de determinado problema. Vamos produzir? (Apêndice B, caderno do professor, oficina 4).

Além disso, a autonomia é incentivada em nossa SDG nas atividades de discussão oral, conforme apresentamos na primeira etapa da validação didática (cf. Subseção 5.2).

Quanto ao *feedback* que as atividades propiciam, os professores citam várias atividades de nossa SDG que trazem esse retorno. No entanto, nenhum dos professores aborda a produção inicial como um *feedback*. P5 menciona a produção final, mas não a inicial. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a produção inicial apresenta a seguinte função: “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.” (DOLZ; NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.87 – grifos nossos). A partir dos comentários dos professores, detectamos a necessidade de elucidar a importância da produção inicial como um momento de *feedback* para o aluno e o professor.

Em relação ao desenvolvimento das capacidades de leitura e produção da carta de reclamação, todos os professores avaliam que as atividades da nossa SDG favorecem esse desenvolvimento. P6 comenta: “*Sim. As atividades levam os alunos a refletirem sobre seu processo de escrita e também a compreenderem as capacidades de linguagem necessárias para a leitura/produção do gênero textual ‘carta de reclamação’. Com isso eles conseguirão realizar uma leitura mais eficiente e também a produção do gênero*” (Apêndice I, P6).

Quanto à presença de outros gêneros na SDG, 71% dos professores consideram a inserção de outros gêneros adequada. No entanto, dois professores, representando um percentual de 29%, não avaliam o caderno quanto a esse aspecto: P2 cita os gêneros da esfera jornalística que poderiam ser incluídos na SDG e P4 cita os gêneros já utilizados.

A maioria dos professores avaliam que as atividades desenvolvem capacidades para a leitura, análise e produção de outros gêneros. No entanto, P7 não corrobora com essa avaliação: “*Considero que muitas atividades, não conseguem extrapolar o gênero, mas sim complementar o aprendizado, definindo-o melhor e contribuindo assim para um bom entendimento*” (Apêndice J, P7).

Corroboramos com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que dizem que os gêneros podem ser agrupados a partir de algumas regularidades, dessa forma, acreditamos que as atividades da SDG possibilitam aos alunos uma familiaridade com as regularidades de outros gêneros.

No SOT 3, *caderno do professor*, estão agrupadas cinco questões: 1) *Comente sobre a textualização das instruções ao professor;* 2) *As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre;* 3) *Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente;* 4) *Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto;* 5) *Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?* No quadro a seguir organizamos o STT correspondentes a esse SOT.

Quadro 10 – Caderno do professor

SOT 3: Caderno do professor	
STT 1	Instruções objetivas e coerentes.
STT 2	Professor como mediador.
STT 3	Caderno suscetível a adaptações.
STT 4	Objetivos das oficinas apropriados com as atividades e conteúdos.
STT 5	Gabaritos auxiliam o trabalho docente.
	Gabaritos com muitas perguntas.

Fonte: a autora.

Quanto à textualização das instruções, de modo geral os professores consideram objetiva e coerente. P2 diz que essas instruções facilitam a compreensão. Além disso, no STT 2, os participantes da pesquisa avaliam que essas instruções auxiliam o professor no papel de mediador do processo de ensino. P6 faz o seguinte comentário: *“Sim, pois o professor é instruído a orientar e mediar as atividades, levando os alunos a perceberem os conhecimentos necessários para a compreensão do gênero. Além disso, o professor tem a flexibilidade de ajustar as atividades, conforme julgar pertinente”* (Apêndice I, P6). Nesse comentário, observamos que P6 depreendeu o princípio da indução que está presente em nossa SDG.

Em relação à flexibilidade do caderno, os professores consideram que se trata de um material que pode ser adaptado. De acordo com P5: “*Totalmente adaptáveis, pois há possibilidades de aprofundamento ou não em determinados momentos (fases/etapas) e assuntos*” (Apêndice H, P5). Nesse sentido, corroborando com esse comentário, P4 diz que essa flexibilidade do caderno permite que seja adaptado para outras séries.

No que se refere aos objetivos das oficinas, às atividades e os conteúdos sistematizados, unanimemente, os professores apontam que se trata de objetivos apropriados para as atividades e conteúdos. P1 traz um exemplo de atividade: “*Nas páginas 63 e 64 têm várias atividades de reescrita. Considero positivo para a apreensão do gênero porque os professores não usam a estratégia com frequência*” (Apêndice D, P1). Com esse comentário, P1 revela que a atividade de reescrita é pertinente no trabalho com os gêneros e traz um indicativo de que esse tipo de atividade não é utilizada pelos professores com frequência. Diante disso, em nosso Caderno Pedagógico, é preciso reforçar a importância desse tipo de atividade, por meio de um box explicativo.

Quanto ao STT 5, os professores consideram que o gabarito auxilia no trabalho docente, no entanto, P1 aponta: “*São muitas perguntas, sugiro sintetizar*” (Apêndice D, P1). Concordamos com P1, pois alguns questionários apresentam muitas perguntas, mas isso varia de acordo com o objetivo de cada oficina, por esse motivo iremos analisar as atividades que contemplam os questionários e, de acordo com o propósito da oficina, a síntese dos questionários serão consideradas em nossa versão final do Caderno Pedagógico.

O SOT 4, produção textual, contém duas questões: 1) Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.; 2) As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre. A seguir organizamos um quadro com o STT referentes a esse SOT.

Quadro 11 – Produção Textual

SOT 4: Produção Textual	
STT 1	Proposta de produção coerente.
	Inserir textos sobre o tema.

Fonte: a autora.

Quanto à proposta de produção textual, os professores consideram coerente para o 9º ano, no entanto, P1 sugere a inserção de textos de apoio sobre a temática para auxiliar os alunos na escrita da carta. Embora, o texto de apoio tenha um papel primordial para a compreensão da temática, em nossa proposta não os inserimos, pois o intuito é levar os alunos a pesquisarem os problemas da comunidade:

Professor, instigue os alunos a perceberem os problemas de sua comunidade. Para isso, leve jornais locais, notícias da cidade, blogs de repórteres locais, etc. Se possível leve-os ao laboratório de informática para que pesquisem nesses meios. Questione-os, também, sobre os problemas que eles ou familiares vivenciam no dia a dia: no trabalho, na escola, nos ambientes comunitários de lazer, saúde, estudo, etc. (Apêndice A, caderno do professor, oficina 3)

Para auxiliar os alunos na descoberta da temática, propomos inicialmente a atividade de pesquisa nos mais variados suportes. Além disso, sugerimos que os estudantes sejam questionados sobre as situações problemas do dia a dia da comunidade.

Em relação às atividades de revisão e reescrita, há um consenso dos professores de que é uma atividade extremamente importante para a produção textual. No entanto, P1 afirma que se trata de uma prática que não é muito frequente no ambiente escolar. Já P4 faz duas considerações propícias sobre essas atividades em sala de aula:

Há dois pontos a serem analisados. O primeiro ponto é necessário desenvolver esse trabalho para que o aluno possa rever e melhorar a sua produção textual para que haja um bom desempenho na escrita. O segundo aspecto é que para o professor conduzir esse trabalho, ele precisa atender individualmente, e com isso acaba desencadeando outros fatores “problemas”, como manter a sala em disciplina, há alunos que não realizam a atividade, e a falta de interesse em rever seus erros e procurar melhorar (Apêndice G, P4).

A primeira consideração de P4 trata-se da importância das atividades de revisão e reescrita para o desenvolvimento da escrita. Já na segunda ponderação, P4 enfatiza a dificuldade do professor em gerenciar a sala de aula durante as atividades de revisão e reescrita. Em nosso Caderno Pedagógico, não orientamos o professor quanto ao segundo aspecto apontado por P4, nesse sentido é

fundamental inserirmos um box com indicações de textos para o professor otimizar o processo de revisão e reescrita na sala de aula.

Além disso, P3 sugere uma proposta de revisão e reescrita que não coaduna com o intuito da nossa SDG:

“Sim, a proposta de revisão de escrita textual é fundamental para a construção de um bom texto. Contudo, especificamente sobre este trabalho, acredito que a reescrita textual poderia se dar por meio da escolha de três ou quatro textos da turma, e cada parte do gênero ser trabalhada de forma pontual, resultando na construção de um texto coletivo. (Apêndice F, P3)”

P3 também considera a revisão e a reescrita fundamentais para a produção de textos, mas sugere que a reescrita seja de três ou quatro textos, culminando na construção de um texto coletivo. Constatamos que a sugestão de P3 pode estar atrelada com a preocupação de gerenciar a turma durante as atividades de revisão e reescrita. No entanto, para A nossa SDG, a construção de um texto coletivo descaracteriza a nossa proposta com o gênero carta de reclamação, pois o intuito é levar o aluno a assumir o papel de cidadão e compreender a importância do ato de reclamar.

Já o SOT 5, *caderno dos alunos*, agrupa os seguintes questionamentos: 1) *Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O layout facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.* 2) *A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?* Os STT correspondentes a esse SOT encontram-se no quadro a seguir:

Quadro 12 – Caderno dos alunos

SOT 5: Caderno dos alunos	
STT 1:	Caderno claro e compreensível para o público. Layout monótono
STT 2:	Atividades impressas adequadas.

Fonte: a autora.

Quanto à organização do caderno dos alunos, os professores avaliam como compreensível para o público. No entanto, P1 considera o *layout* do caderno como monótono e sem cores. Em relação ao *layout*, concordamos com P1, pois realmente é preciso alterações nesse aspecto em nosso caderno.

No que concerne à quantidade de atividades impressas para os alunos, os professores avaliam a quantidade adequada para o contexto. Nossa preocupação com o quantitativo de atividades é que, infelizmente, em alguns contextos, há uma limitação de recursos para a impressão de atividades, por isso a avaliação dos professores quanto a isso é importante para a organização do caderno dos alunos.

O SOT 6, comentários gerais, apresenta a seguinte orientação: 1) *Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.* Para uma melhor visualização dispomos no quadro abaixo o STT referente a esse SOT.

Quadro 13 – Comentários gerais

SOT 6: comentários gerais	
STT 1	Material coerente, com atividades adequadas ao público.
STT 2	Atividades que inspiram o trabalho docente.
STT 3	Material com muitas oficinas.

Fonte: a autora.

Os comentários gerais dos professores sobre o material abordam a coerência das atividades para o público alvo. P1 e P6 comentam sobre a importância da elaboração de materiais didáticos. Segundo P1 as atividades que propomos tendem a inspirar o trabalho do dia a dia. Já P6 destaca a função desse material para o professor:

As pesquisas e as sequências didáticas desenvolvidas contribuem muito com o trabalho docente em sala de aula, pois o professor tem uma carga horária de hora-atividade pequena comparada ao número de hora-aula e isso dificulta a preparação de um trabalho como esse. Sendo assim, trabalhos como o da SDG “Carta de reclamação”, aqui, apresentado ajudam muito o professor e vêm facilitar a preparação das aulas [...] (Apêndice I, P6).

É no sentido de auxiliar o professor que reside um dos objetivos desse material, já que a carga horária do professor é insuficiente, conforme destaca P6, e com isso impossibilita-os de elaborar materiais para serem aplicados em sala de aula. Diante disso, nosso material caracteriza-se como um aporte para o professor, que de acordo com o contexto de ensino, planejamento das aulas é passível de adaptação.

Embora, o material seja avaliado como coerente, P3, em suas considerações finais, sugere novamente que a SDG tenha um número menor de oficinas. Conforme

discutimos no SOT 2, quando P3 faz essa sugestão, entendemos que a SDG é passível de adaptação. Ao reduzirmos o número de oficinas, corremos o risco de limitar o trabalho docente no processo de adaptação para um contexto específico, por isso, precisamos orientar o professor em nosso material sobre a quantidade de oficinas.

Na próxima subseção discorreremos sobre as alterações realizadas no Caderno Pedagógico resultantes da validação didática.

5.4 SÍNTESE DA VALIDAÇÃO DIDÁTICA

A partir do processo de validação didática que englobou uma análise do Caderno Pedagógico a partir de algumas categorias que fundamentam a metodologia das SDG e a análise das respostas dos professores de Língua Portuguesa ao questionário de avaliação, descrevemos, a seguir, as alterações realizadas no Caderno Pedagógico, as quais serão incorporadas na versão final do nosso produto educacional, a ser publicado nos seguintes sites: PPGEN — <https://uenp.edu.br/ppgen-produtos-educacionais>; Portal Educapes: <https://educapes.capes.gov.br/>.

Na primeira etapa da validação didática, após uma análise do material produzido, com base em alguns princípios da SDG, julgamos ser necessárias modificações nas seguintes oficinas 1, 2, 7, 8, 9, 10 e 13. (cf. subseção 5.3), conforme descritas no quadro 14:

Quadro 14 – Alterações na SDG: síntese da primeira etapa da validação didática

Oficina	Alterações
Oficina 1 “O ato de reclamar”	✓ Alterar a posição da atividade síntese para o final da oficina;
Oficina 2 A prática discursiva de reclamar institucionalmente	<p>✓ Sequenciar as atividades na seguinte ordem:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 2. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Atividade escrita de complete a partir de situações problemáticas com intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 5. Discussão sobre meios de produção e circulação de cartas de

	reclamação (<i>site</i> do Procon; ouvidorias de instituições públicas, <i>sites</i> de empresas privadas etc.). 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
Oficina 7 “Descrição ou relato do problema?”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inserir uma instrução para o professor sobre a realização do questionário: “A atividade deve ser realizada individualmente.” ✓ Incluir um box explicativo sobre o objetivo da produção simplificada.
Oficina 8 “Como argumentar”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sequenciar as atividades da oficina para que correspondam ao princípio indutivo na seguinte ordem: <ul style="list-style-type: none"> 1) <i>Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar;</i> 2) <i>Apresentação e discussão do vídeo sobre argumentação.</i> https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0; 3) <i>Conversa: o que é argumentação?;</i> 4) <i>Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos;</i> 5) <i>Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão” para identificação dos tipos de argumentos utilizados;</i> 6) <i>Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário;</i> 7) <i>Atividade síntese.</i>
Oficina 9 “Polidez no ato de reclamar e solicitar”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inserir atividade síntese no final da oficina. ✓ Incluir um box explicativo sobre o objetivo da produção simplificada.
Oficina 10 “Os articuladores textuais na carta de reclamação”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Inserir atividade síntese no final da oficina.
Oficina 13 “Meu amigo revisor”	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluir um lembrete sobre o contexto de produção no comando das atividades de produção.
Oficina 15	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Incluir um box explicativo sobre a finalidade da produção simplificada. ✓ Alterar nome da atividade para “Produção simplificada de um folder”

Fonte: a autora.

Essas alterações mencionadas acima correspondem ao processo de reflexão e análise, a partir dos princípios teóricos da SDG. As alterações realizadas no Caderno Pedagógico podem ser observadas na versão final do nosso produto educacional.

No quadro a seguir apresentamos as alterações que correspondem à segunda etapa da validação didática, que depreendemos a partir da análise dos questionários dos professores de Língua Portuguesa.

Quadro 15 – Alterações na SDG: síntese da segunda etapa da validação didática

Alterações	
✓	Inserir uma síntese apresentando a teoria que fundamenta a SDG.
✓	Incluir um box explicativo sobre a quantidade de oficinas e a adaptação da SDG para os diversos contextos.
✓	Ressaltar a importância da produção inicial para o desenvolvimento da SDG.
✓	Sintetizar os questionários e gabaritos.
✓	Inserir um box explicativo sobre o princípio sociointeracionista da linguagem.
✓	Incluir um lembrete sobre a importância das atividades de revisão e reescrita.
✓	Sugerir textos sobre as atividades de revisão e reescrita em sala de aula.
✓	Alterar o layout do Caderno Pedagógico.

Fonte: a autora.

As alterações do quadro 15 correspondem à avaliação dos professores sobre a SDG, textualizada em um Caderno Pedagógico. Essas alterações serão reescritas na versão final do Caderno Pedagógico, intitulado: “Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã”.

Na seção a seguir, discorreremos sobre a conclusão deste estudo, as dificuldades e contribuição da pesquisa.

SEÇÃO VI

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar o texto desta Dissertação discorreremos, sobre os seguintes aspectos: síntese dos resultados obtidos a partir dos questionamentos que direcionaram nosso estudo; as dificuldades da pesquisa e as contribuições desse trabalho.

No que diz respeito à primeira questão de nossa pesquisa, sobre as dimensões didáticas da carta de reclamação, buscamos compreender as características da carta de reclamação a partir de um estudo bibliográfico do gênero e uma análise de um *corpus* representativo. Dentre os diversos trabalhos sobre o gênero, nos deparamos com o estudo de Silva e Leal (2007) que apontam um caráter psicológico na carta de reclamação. Segundo as autoras, o cidadão, ao reclamar de um fato que o incomoda, pode assumir um tom ameaçador frente ao destinatário. A partir desse apontamento de Silva e Leal (2007), constatamos a necessidade de elaborar uma oficina na SDG para tratar sobre o tom da carta de reclamação, a partir do conceito de polidez na escrita. Na análise do *corpus*, identificamos que a carta de reclamação, antes enviada para as ouvidorias por meio do papel, já apresenta uma migração para o suporte digital, com sites específicos para a reclamação. E, para demonstrarmos as potencialidades do gênero para o ensino, na etapa da modelização didática, elaboramos uma carta de reclamação fictícia intitulada “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”, para expormos as seguintes potencialidades do gênero: destinatário; assunto; local e data; vocativo; assinatura; papel social; relato de um problema; uso de argumentos e contra-argumentos; solicitação; polidez; conectivos lógicos; expressões temporais; uso o pretérito-perfeito e presente do indicativo.

A segunda pergunta aborda a compatibilidade do material produzido com os princípios da SDG. Nossa SDG foi textualizada no formato de um Caderno Pedagógico e seguiu os procedimentos que compõem a metodologia da SDG. No entanto, quanto aos princípios teóricos que subjazem a SDG, identificamos algumas fragilidades envolvendo a elaboração das oficinas, como por exemplo, oficinas com

um foco mais transmissivo do que indutivo. Já a avaliação dos professores, nos auxiliou a repensarmos o contexto de intervenção, ou seja, a real aplicabilidade da SDG.

A terceira pergunta diz respeito à contribuição dos professores de Língua Portuguesa na validação didática do material. Quanto a isso, o Caderno Pedagógico foi avaliado como coerente no que se refere às atividades, público alvo e escolha do gênero. As atividades da nossa SDG foram analisadas pelos docentes como propiciadoras de autonomia, em que os alunos podem tornar-se protagonistas do próprio aprendizado. Além disso, os professores trouxeram para a avaliação a experiência de sala de aula, e não um olhar teórico, e isso contribuiu imensamente com a nossa SDG, pois devido a nossa falta de experiência docente não pensamos, por exemplo, no gerenciamento da turma durante os processos de revisão e reescrita, nosso olhar estava apenas nos aspectos teóricos.

No que diz respeito à contribuição deste estudo para a melhoria da prática da escrita, compreendemos que apesar dos inúmeros estudos sobre o ensino da escrita no ambiente escolar, nosso trabalho demonstra por meio da avaliação dos professores, que a melhoria dessa práxis ainda é um obstáculo nas aulas de Língua Portuguesa e a revisão e reescrita são processos considerados importantes pelos docentes, mas pouco frequentes nas aulas. De acordo com os professores, a elaboração de materiais didáticos voltados para o trabalho com os gêneros é necessária, pois a carga horária dos docentes é insuficiente para desenvolver materiais didáticos. Dessa forma, esse material contribui com a otimização do trabalho docente. Outra contribuição de nosso material é a variedade de atividades, são 17 tipos de atividades que podem ser adaptadas para os mais diversos contextos de ensino.

Quanto aos desafios da pesquisa, destacamos o impacto da pandemia no desenvolvimento deste trabalho, pois iniciamos com uma proposta de elaboração de um material didático e aplicação em uma turma de 9º ano, em um Colégio da rede pública de Cornélio Procópio. No entanto, com a pandemia e a mudança das aulas presenciais para remotas, ficamos impossibilitados de aplicar o produto educacional sob pena de comprometer o cronograma da professora regente. Diante dessa situação, a coordenação do PPGEN autorizou a validação do produto educacional, por meio da avaliação de professores que atuam na rede pública de ensino.

A busca por professores de Língua Portuguesa que atuam nos Anos Finais, com disponibilidade em avaliar o material foi árdua, pois com a sobrecarga de trabalho, muitos docentes recusaram nosso convite. Apesar das dificuldades, conseguimos validar nosso Caderno Pedagógico, por meio da análise que realizamos na primeira etapa da validação didática sob a luz de algumas categorias da SDG e a partir da avaliação dos sete professores. Somos eternamente gratas pela disponibilidade dos docentes, mesmo diante de um ano escolar atípico.

Outro aspecto que consideramos como um desafio foi durante a elaboração das atividades da SDG, pois desvencilhar de um ensino tradicional de Língua Portuguesa e transpor atividades a partir de um princípio indutivo foi um desafio para nós.

Esperamos com esta pesquisa contribuir com o ensino da produção textual nas aulas de Língua Portuguesa e com a formação dos docentes, apresentando-lhes um material que os insere nos princípios do ISD e da metodologia das SDG. Além disso, almejamos contribuir com as pesquisas do ISD no que concerne a sua vertente didática, pois identificamos a necessidade de divulgar os aspectos teóricos da metodologia das SDG e não apenas as etapas procedimentais.

Apesar das dificuldades, do trabalho árduo de escrita, esta pesquisa nos propiciou ricos momentos de aprendizagem. Quanto à nossa formação docente, o contato mais denso com a teoria do ISD, com os princípios teóricos que norteiam a metodologia das SDG, como por exemplo, o princípio indutivo, os comentários dos professores da rede básica de ensino, com sugestões para a melhoria do Caderno Pedagógico, a fim de torná-lo compatível com o “chão da escola”, propiciaram uma série de reflexões que contribuíram com a nossa formação docente, possibilitando-nos compreender a articulação entre a teoria e a prática.

A conclusão deste trabalho não foi uma tarefa fácil. Trata-se de um ano atípico, de pandemia, medos e incertezas, que nos levam a refletir o quanto superamos e aprendemos durante esse percurso. Finalizamos este texto, um processo de muita aprendizagem, mas seguimos em busca de contribuir com o ensino e com a educação pública, gratidão define esta etapa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola, 2003.177 p.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído**, Dourados, v.5, n.9, p.127-145, jan/jun, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/797/807>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012a.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Transposição didática externa: a modelização do gênero na pesquisa colaborativa. **Raído**, Dourados, v.6, n.11, p.11-35, jan/jun. 2012b. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/view/1687>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Memória das aprendizagens: um gesto docente integrador da sequência didática. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 52., n. 1, p. 107-126, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8645388>. Acesso em: 22 mar. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAFRA, Gabriela Martins. A correção textual do professor como instrumento de ensino e aprendizagem na metodologia das sequências didáticas de gêneros. **(Con)textos Linguísticos**, Vitória/ES, v.10, n.17, p. 46-68, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/14791>. Acesso em: 15 mar. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; MAIA, Valéria de Fátima Roncon. A reportagem de temas científicos: uma proposta de ensino fundamentada na metodologia das sequências didáticas de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Leticia Jovelina. **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p.253-285.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia; LOUSADA, Eliane (orgs). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019. p.325-335.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRADILEONE, Ana Paula Franco; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. **Literatura e língua portuguesa na educação básica**: ensino e mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p.127-144.

BALTAR, Marcos. Os gêneros a partir de Bronckart. *In*: BALTAR, Marcos. **Competência discursiva e gêneros textuais**: uma experiência com o jornal de sala de aula. Caxias do Sul: EDUCS, 2004. p. 67-94.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p.11- 69.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005. 48 p.

BEZERRA, Benedito Gomes. Gêneros discursivos ou textuais?. *In*: BEZERRA, Benedito Gomes. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017. p. 17-32.

BULEA, Ecaterina. **Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade**. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010. 175 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit e.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

BRITTO, Luiz Percival Leme. A redação, essa cadela. *In*: BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso**: cultura escrita, educação e participação. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p.165-174.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem** – Revel. v.4, n.6, mar.2006. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado. Tradução Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em: Acesso em: 03 out. 2019.

BRONCKART, Jean Paul. O quadro do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Tradução Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio. *In*:

BRONCKART, Jean Paul. **O agir nos discursos**: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas: Mercado de Letras, 2008. p. 109-129.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353 p.

CHEVALLARD, Yves. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-14, maio/ago 2013. Tradução de Cleonice Puggian. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338>. Acesso em: 02 nov. 2019.

CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões. Ensino da escrita: teoria e prática aplicadas à análise dialógica do discurso, à correção e à reescrita textual. *In*: GONÇALVES, Adair Vieira; BUIN, Edilaine; CONCEIÇÃO, Rute Izabel Simões (orgs). **Ensino de Língua Portuguesa para a contemporaneidade**: escrita, leitura e formação docente. Campinas: Pontes, 2016. p.113-180.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia. O Interacionismo Sociodiscursivo e o ensino de línguas com uma abordagem baseada em gêneros textuais. *In*: CRISTOVÃO, Vera Lúcia. **Modelos didáticos de gênero**: uma abordagem para o ensino de língua estrangeira. Londrina: UEL, 2007. p.9-28.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Para uma expansão do conceito de capacidades de linguagem. *In*: BUENO, Luzia; LOPES, Angela Paulino Teixeira; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes (orgs). **Gêneros textuais e formação inicial**: uma homenagem a Malu Matencio. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 357-383.

DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. *In*: DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna (orgs.). **Planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. 2.ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006, p.15-41.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Adair Vieira Gonçalves. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes . (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, Joaquim. Claves para enseñar a escribir. *LEER.ES*, 2009. Disponível em: <http://leer.es/recursos/escribir/detalle//asset_publisher/3fAFCQK7mwo/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz>. Acesso em: 18 maio 2020.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. 110 p.

DOLZ, Joaquim. De que adianta conhecer o código, se não entende o texto? Entrevista realizada por Luiz Henrique Gurgel para o portal das Olimpíadas de Língua Portuguesa: **Escrevendo o Futuro**, 2010. Disponível em: <www.escrevendo.cenpec.org.br>. Acesso em: 02 fev. 2021.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 35-60.

DOLZ, Joaquim. As atividades e os exercícios de língua : uma reflexão sobre a engenharia didática. **Delta**. v.1, n.32, p.237-141, fev.2016. Disponível em :<http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 27 abr. 2020.

DOLZ, Joaquim ; PASQUIER, Auguste ; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 28, Maio 2017, p. 156-173. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:10984>>. Acesso em : 11 nov 2019.

EPÍSTOLA. *In*: Michaelis On-line. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 10 março. 2021.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p.

FUZA, Ângela Francine; MENEGASSI, Renilson José. **Relatório final de pesquisa desenvolvido no Programa de Iniciação Científica**. Orientador: Renilson José Menegassi. 2006-2007. Relatório. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2007.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2 ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013. 480 p.

GERALDI, João Wanderley. No espaço do trabalho discursivo, alternativas. *In*: GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4.ed. Campinas : Mercado das Letras, 2003. p.115-217.

GONÇALVES, Adair Vieira; NASCIMENTO, Elvira Lopes; Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v.1, n.49, p.241-257. Jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n1/16.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

GONÇALVES, Adair Vieira. Gêneros textuais e reescrita: uma proposta de intervenção para o ensino de língua materna. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.10, n.1, p.13-42. Jan/abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ld/v10n1/v10n1a02.pdf>. Acesso em: 26. Mar. 2021.

GONÇALVES, Adair Vieira ; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Delta**, São Paulo, v.1, n.32, p.119-141, fev.2016. Disponível em :<http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GONÇALVES, Adair Vieira; BARROS, Eliana Merlin. A reescrita do gênero “resumo escolar” lista de controle/constatações. **Entretextos**, Londrina, v.19, n.1, p.65-85. 2019. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/37034/25602>. Acesso em: 26 março. 2021.

GRECO, Eliana Alves ; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco. O Gênero Carta de Solicitação em Contexto de Vestibular. *In*: ANTONIO, Juliano Desiderato ; NAVARRO, Pedro. **Gênero textuais em contexto de vestibular**. Maringá : Eduem, 2017. p.107-131.

HILA, Cláudia Valéria. A produção de texto nos anos iniciais do ensino fundamental. *In*: SANTOS, Annie Rose dos; RITTER, Lílian Cristina Buzato. **O Trabalho com a escrita no ensino fundamental**. Maringá: Eduem, 2005. p. 43-64.

LOUSADA, Eliane Gouvêa. O trabalho com os gêneros na perspectiva do grupo de genebra: entrevista com Eliane Lousada. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v.7, n.2, p.247-254, maio/ago.2018. Disponível em: <http://natal.uern.br/periodicos/index.php/DDL/article/view/630> . Acesso em: 04 jun.2020.

MACHADO, Anna Rachel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006. Disponível em: http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/349/370. Acesso em: 17 nov. 2019.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. p.19-38.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018. p. 21-49.

MENEGASSI, Renilson. O processo de produção textual. *In*: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliane Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga. **A produção textual e o ensino**. Maringá: Eduem, 2010, p.75-102.

MENEGASSI, Renilson. A Revisão de textos na formação docente inicial. *In*: GOLÇALVES, Adair Vieira; BAZARIM, Milene. **Interação, Gêneros e Letramento: a (re) escrita em foco**. Campinas: Pontes, 2013, p.107-129.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace; MENEGOLO, Leandro Wallace. O significado da reescrita de textos na escola: a (re) construção do sujeito autor. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v.4, n.2, p. 73-79, Março.2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/512>. Acesso em: 23 Março.2021.

MIRANDA, Florencia. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismo de responsabilização enunciativa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.02, n.02, p.17-24. jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446>. Acesso em: 25 abr. 2020.

MOREIRA, Marco Antônio. A teoria da mediação de Vygotski. *In*: MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de aprendizagem**. 2.ed. São Paulo: E.P.U, 2015, p.107-120.

OLIVEIRA, Márcia Andréa Almeida de; CUNHA, Myriam. O processo de didatização de gêneros textuais: a construção dos objetos de ensino por alunos estagiários. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Glaís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira (orgs). **Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, seqüências e gestos didáticos**. Campinas: Pontes, 2017. p.91-124.

PANSANI, Viviane Aparecida Sotana; MANZONI, Rosa Maria. Desenvolvimento de Capacidades de linguagem na apropriação do gênero notícia. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p.159-185.

PASQUIER, Auguste, DOLZ, Joaquim. Um decálogo para ensinar a escrever. Tradução provisória de Roxane Helena Rodrigues Rojo. **Cultura y Educación**. Madrid, n.02, p.1-9. 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>

POLATO, Adriana Delmira Mendes Polato; MENEGASSI, Renilson José. Carta de Reclamação. *In*: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (orgs). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017. p.59-82.

ROCHA, Fátima Cristina Pessoa. Princípios Organizadores do discurso: as estratégias de polidez. **Moara**, Belém, n.17, p.7-26. Jan/jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3146/3637>. Acesso em: 04 jun.2020.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso nas aulas de Língua Portuguesa: (re)discutindo o tema. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; ROJO, Roxane Helena Rodrigues (orgs). **Gêneros de texto/discurso e os desafios da contemporaneidade**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2019. p.35-54.

ROJO, Roxane. Pedagogia dos multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (orgs). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola, 2012. p.11-31

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015. 150 p.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**: uma proposta textual-interativa. São Paulo: Contexto, 2013. 192 p.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB/UNICAMP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf. Acesso em: 03.abr.2020.

SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 19-34.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim(Orgs). et al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 61-77.

SCHNEUWLY, Bernard ; CORDEIRO, Gláís Sales. Gêneros na escola: forma escolar e ensino-aprendizagem de língua. **30 Olhares para o futuro**. São Paulo: Escola da Vila — Centro de Formação, 2010, p. 91-97. Disponível em : <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:33580> >. Acesso em : 15 nov. 2019.

STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos. O trabalho docente na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v.12, n.1, p.239-252, jun. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6513173>. Acesso em: 04.abr.2020.

STRIQUER, Marilúcia Santos Domingos; BARROS, Eliana Merlin Deganutti. O Artigo de Opinião como Redação de Vestibular: um olhar sobre a construção composicional do gênero. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.21, n.49, p.197-215, mar. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/issue/view/1170>. Acesso em: 25 fev. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12.ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 325 p.

TOMITCH, Lêda Maria Braga; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. Metodologia da Pesquisa Científica. *In*: TOMITCH, Lêda Maria Braga; TUMOLO, Celso Henrique Soufen. **Pesquisa em Letras estrangeira**. Florianópolis: LLE/CCE/, 2009.

Disponível em:
https://uab.ufsc.br/espanhol/files/2014/07/Livro_Pesquisa_Em_Letras_Estrangeiras.pdf. Acesso em: 01abr. 2019.

ULLRICH, Danielle Regina; OLIVEIRA, Josiane Silva; BASSO, Kenny ; VISENTINI, Monize Sâmara. Reflexões teóricas sobre confiabilidade e validade em pesquisas qualitativas: em direção à flexibilidade crítica. **Análise**. Porto Alegre, v.23, n.1, p.19-30. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>. Acesso em: 03 jun.2020.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 212 p.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexandre Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich (Orgs). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penna Villalobos. 11.ed. São Paulo: ícone, 2010. p.103-117.

WINOGRAD, Monah. Freud é monista, dualista ou pluralista. **Ágora**, Rio de Janeiro, v.VIII, n.2, p.203-220, jul-dez.2004. Disponível em : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-14982004000200002. Acesso em: 17 abr. 2020.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. 336 p.

ZABALA, Antoni. **A Prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul,1998. 221 p.

APÊNDICES

APÊNDICE A – CARTA PARA O MODELO DIDÁTICO

Cornélio Procópio, 02 de junho de 2020.

Ass.: “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”

Prezado Sr. José Bueno, ouvidor geral do município de Cornélio Procópio

Sou moradora desta cidade há 40 anos, por isso me sinto no direito de reclamar sobre situações que tenho presenciado e que ao meu entender precisam de atitudes urgentes das autoridades competentes.

No dia 27 de maio de 2020, ao passar pela Avenida Nossa Senhora do Rocio, presenciei pessoas caminhando ou correndo pela Praça Bota Fogo, em grupos, sem máscaras, como se fossem imunes ao COVID 19. Além disso, ao dirigir até minha casa vi vários procopenses caminhando pelas ruas sem máscaras, bares abertos e com pessoas aglomeradas.

Por que relato isso? Porque o número de infectados em nosso município tem aumentado exponencialmente. Em menos de 30 dias a secretaria de saúde registrou um total de 104 infectados. Sei que as autoridades de nosso município estão empenhadas no combate dessa doença, mas diante do grande número de infectados o discurso ou apelo #ficaemcasa que o as autoridades municipais fizeram não estão surtindo grandes efeitos. Infelizmente, uma parcela da população procopense não compreendeu essa mensagem, pois estão realizando festas, se aglomerando em bares, não mantendo distanciamento nas filas dos bancos e dos supermercados, saindo sem máscaras... Além disso, muitos foram para as lojas no sábado que antecedeu o dia das mães, esquecendo-se da quarentena. O resultado de todas essas atitudes irresponsáveis foi a transmissão comunitária da COVID 19 em nossa cidade.

Sr. José Bueno, enquanto cidadã responsável, tenho me cuidado com as devidas higienizações, com o uso de máscara, saindo de casa apenas quando é realmente necessário. Portanto, sinto-me no direito de reclamar dessa situação, pois a falta de cuidado de uma parcela da população pode prejudicar a todos nós.

Dessa forma, solicito que encaminhe às autoridades competentes as minhas considerações para que medidas mais severas sejam tomadas em nossa cidade, com o intuito de reduzir o número de infectados, como fechamento de bares e lanchonetes, instituição de toque de recolher, fechamento do comércio não prioritário, intensa fiscalização dos positivados para que cumpram a quarentena, além de multa para aqueles que descumprirem o que for estabelecido, em decreto municipal.

Conto com o seu comprometimento e respeito aos cidadãos procopenses que estão empenhados em seguir as orientações da secretaria de saúde para o combate do COVID 19.

Desde já agradeço e fico no aguardo de medidas que possam amenizar esse problema.

Atenciosamente

Maria Helena Dias - Cidadã Procopense

Fonte: a autora

APÊNDICE B — CADERNO PEDAGÓGICO ENVIADO PARA AVALIAÇÃO

Caro professor,

Este caderno pedagógico é resultado da pesquisa “*Carta de Reclamação como objeto de ensino de Língua Portuguesa: práticas de escrita cidadã*” desenvolvida no Mestrado Profissional em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Norte do Paraná. Nosso objetivo com esse caderno pedagógico é disponibilizar uma sequência didática do gênero carta de reclamação para o 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptada para outros níveis de ensino.

Este material é composto por duas partes principais: o Caderdo do Professor e o Caderno do Aluno. Para auxiliá-lo no desenvolvimento da sequência didática apresentamos algumas considerações iniciais a respeito da metodologia das sequências didáticas de gêneros. Em seguida trazemos uma síntese do processo de modelização didática da carta de reclamação feita pela nossa pesquisa.

Finalmente, a segunda parte desse caderno pedagógico compõe as instruções para que possa desenvolver a sequência didática da carta de reclamação como também as respectivas atividades para os alunos. Esperamos que esse material possa contribuir com a prática da escrita em sala de aula.

Bom trabalho!

As autoras

CADERNO DO PROFESSOR

A METODOLOGIA DAS SEQÜÊNCIAS DIDÁTICAS DE GÊNEROS

Compreendemos que a *sequência didática de gêneros*¹²(SDG) precisa ser vista como uma *metodologia de cunho sociointeracionista* para que não se corra o risco de reduzi-la a uma simples sequência de atividades desconectadas de suas bases teórico-metodológicas de origem. Assim como Barros e Cordeiro (2017, p. 221-222), consideramos que a SDG.

[...] pode ser concebida para além de um dispositivo, uma vez que a tomamos como uma metodologia de ensino necessita de bases teóricas para se sustentar. O que queremos dizer é que a SDG não pode se reduzir simplesmente a um procedimento com certas etapas a serem “preenchidas” com atividades, ou seja, não se pode reduzir a um esquema de fases.

Nas palavras de Barros e Cordeiro (2017), a metodologia da SDG não deve ser compreendida simplesmente como a execução de algumas etapas. As autoras ressaltam que, com a difusão da sequência didática no território nacional, algumas interpretações equivocadas acabaram acontecendo, o que levou até um simples plano de aula ser denominado de sequência didática. Segundo as autoras, alguns materiais, apesar de seguirem as etapas prototípicas da SDG, apresentam atividades tradicionais, baseadas em aulas expositivas, descontextualizadas, desconfigurando o seu grande propósito: fazer com que os alunos se apropriem de uma prática de linguagem configurada em um gênero de texto.

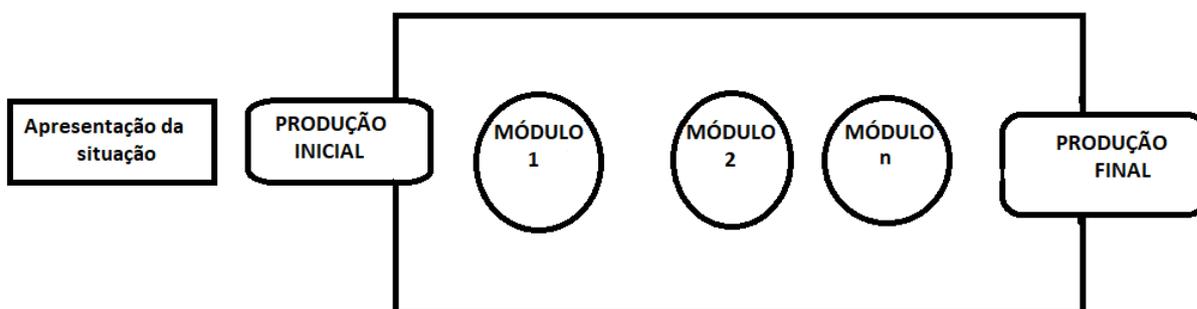
Mas, afinal o que é uma sequência didática de gêneros? A SDG é definida, pelos pesquisadores genebrinos, como um agrupamento de atividades elaboradas em torno de um gênero com as seguintes finalidades:

Preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
Desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
Construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.93).

¹² Os pesquisadores denominam a metodologia apenas como “sequência didática”. Para esta pesquisa, acrescentamos “de gêneros” para que não ocorra confusão com outros dispositivos didáticos utilizados de forma genérica.

Os autores destacam que a SDG objetiva melhorar as capacidades de escrever e falar, isto é, a SDG objetiva o desenvolvimento de capacidades de linguagem. Essas capacidades são: capacidade de ação; discursiva e linguístico-discursiva.

A SDG, como procedimento didático, é esquematizada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial, 3) os módulos e a 4) produção final. A figura a seguir traz a esquematização proposta pelos autores genebrinos:



Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.83).

Cada uma dessas etapas tem uma dinâmica de funcionamento que precisa ser compreendida:

Apresentação da situação	Produção Inicial	Módulos/Oficinas	Produção final
Esta etapa consiste em apresentar para os alunos a situação comunicativa.	Objetiva evidenciar o que os alunos sabem ou não do gênero a ser trabalhado.	As oficinas têm a função de: “[...] trabalhar os problemas que apareceram na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.87).	É o momento em que o aluno reúne as aprendizagens dos módulos, isto é, tem a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu.
Os alunos devem saber o gênero que será trabalhado; para quem irão escrever; o papel que assumirão durante a produção do texto; como também os envolvidos nessa produção.	É uma espécie de diagnóstico para o professor, para que possa adaptar as atividades da SDG, com o intuito de atender as reais dificuldades dos alunos.	“Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias[...]”(DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.89).	

Os procedimentos da SDG são importantes, mas para a elaboração desses procedimentos, das atividades que compõem os módulos é preciso que o professor

conheça o instrumento/objeto de ensino, isto é, o gênero. Para isso, ele precisa ser modelizado, discussão que discorreremos na seção a seguir.

O PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DO GÊNERO

A modelização do gênero é um dos pilares da metodologia da SDG, tanto a *modelização teórica* (BARROS, 2012) como a *modelização didática* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2017). A primeira Barros (2012) considera como um suporte para a segunda, é um momento de estudo e descrição das características do gênero enquanto objeto social/teórico. Já a segunda complementa a primeira, acrescentando a explicitação das dimensões ensináveis do gênero para um contexto de intervenção específico.

Para a construção do modelo didático, três princípios descritos por Schneuwly e Dolz (2004) devem ser seguidos: legitimidade; pertinência e solidarização.

O princípio de legitimidade, na construção de um modelo didático, refere-se aos saberes legitimados pelos especialistas e usuários do gênero. Já o princípio da pertinência diz respeito à observação do contexto de ensino: nas capacidades dos alunos em relação à leitura e produção e nas potencialidades do gênero como objeto de ensino. E o último princípio, a solidarização, os autores consideram como a coerência, o equilíbrio, já que para a construção do modelo didático é preciso uma coerência entre o gênero como objeto social e como objeto de ensino.

Para o gênero ser objeto de ensino, Barros (2012), considera um processo de modelização preliminar, o qual a autora denomina *modelo teórico do gênero*. Compreendemos, assim, o modelo teórico como uma ferramenta que auxilia o professor a compreender o gênero, antes de pensar no ensino. É uma forma de conhecer o gênero enquanto objeto social e teórico, entender as suas especificidades, antes de modelizar suas dimensões ensináveis para determinado contexto de ensino.

A elaboração do *modelo teórico/didático* pelos pesquisadores do ISD está ancorada no conceito de *capacidades de linguagem* (DOLZ; PASQUIER; BRONCKART, 2017): *capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva*.

Em síntese as capacidades de linguagem podem ser compreendidas:

- ✓ *Capacidade de ação*: aptidão de adequar a produção de texto ao contexto específico.
- ✓ *Capacidade discursiva*: destreza de selecionar os tipos de discurso para determinada ação.
- ✓ *Capacidade linguístico-discursiva*: aptidão de utilizar os diversos recursos linguísticos para a construção de um discurso.

Na seção a seguir elucidamos algumas características da carta de reclamação tendo como respaldo as contribuições de estudiosos.

ESTUDO BIBLIOGRÁFICO SOBRE A CARTA DE RECLAMAÇÃO

A carta é um gênero tradicionalmente conhecido pelas diferentes sociedades. Segundo Polato e Mengassi (2017, p. 61), ela incorpora diversos propósitos comunicativos, por ser usada “[...] para envio de mensagens particulares e outros fins diversos, como os ligados a interesses religiosos (como as cartas bíblicas de São Paulo aos Coríntios), a pedidos, a apreciações e registros familiares”. Nesse sentido, como especifica Greco e Oliveira (2017, p. 107), há “carta pessoal, carta de reclamação, carta de solicitação, carta comercial, carta de apresentação, carta do leitor, carta de cobrança, entre outras”. A carta seria uma espécie de “gênero guarda-chuva”, uma denominação genérica e ampla que pode abarcar diferentes situações de troca de correspondências entre sujeitos que se encontram em espaços (físicos ou virtuais) distintos. É o gênero epistolar¹³ por excelência.

A carta de reclamação busca, assim, dar voz ao sujeito que, de alguma forma, sente-se prejudicado, como Polato e Menegassi (2017) asseveram. Ao sentir-se insatisfeito e injustiçado, a carta torna-se um meio de expressar sua reclamação e, como ressaltam Silva e Leal (2007), um instrumento para que ela seja resolvida.

De acordo com Miranda (2004), o emissor da carta de reclamação assume, diante dessa situação comunicativa, um papel complexo, pois dependendo do objeto da reclamação, pode assumir o papel de cliente, consumidor, cidadão, representante de uma instituição etc. Isso porque a carta de reclamação, vista por uma perspectiva

¹³ Epístola é dicionarizada como: “1. Cartas ou lições dos apóstolos dirigidas aos primeiros cristãos e que se encontram no Novo Testamento. [...] 4. Missiva familiar ou entre pessoas célebres; carta.” (MICHAELIS, 2021, on-line). O primeiro verbete dá indícios da origem sócio-histórica do gênero, já o segundo apresenta uma definição tradicional de carta, relacionada à carta pessoal.

mais genérica, pode abarcar tanto reclamações de ordem social, política, comercial, etc. No caso da nossa modelização, focamos em cartas que reclamam de problemas de ordem social e comercial, em que o emissor assume papéis de cidadão, cliente e representante de uma instituição específica.

A carta de reclamação tem um caráter psicológico, como destacam Silva e Leal (2007), pois ao reclamar de um determinado problema, subentende-se que o agente-produtor não está satisfeito com o destinatário ou naquilo que ele representa em algum aspecto. Essa reclamação pode ter, inclusive, um *tom* ameaçador, por isso consideramos que o *tom do discurso* (BAKHTIN, 2016) da carta de reclamação é uma de suas peculiaridades, e por isso deve ser foco de ensino, assim como o conceito de *polidez* (ROCHA, 2002), relacionado à forma como expressamos discursivamente o ato de reclamar.

Outra característica desse gênero, segundo Silva e Leal (2007), é a sua configuração na ordem do argumentar. Para a autora, ao reclamar de determinado problema é preciso que haja posições diferentes entre enunciador e destinatário. Essa divergência gera, discursivamente, uma necessidade de convencimento por parte do agente da reclamação e, conseqüentemente, de proposições argumentativas, a fim de que o destinatário seja convencido da necessidade de resolução do problema.

Quanto ao plano textual da carta de reclamação, Polato e Menegassi (2017) descrevem a organização da carta de reclamação da seguinte forma:

[1] Cabeçalho com local e data, [2] vocativo ou saudação inicial, [3] identificação do locutor e descrição do relato, [4] apresentação da tese e sustentação de argumentos, [5] reiteração da reclamação apresentada na relação com os papéis sociais do locutor e do interlocutor, [6] despedida e assinatura. (POLATO; MENEGASSI, 2017, p.78)

Polato e Menegassi (2017) caracterizam a carta de reclamação de uma forma mais completa, a partir de elementos estruturais prototípicos do gênero, como o cabeçalho, vocativo, despedida e assinatura.

Nesta seção, realizamos a primeira etapa da modelização teórica do gênero, ou seja, uma busca das principais características do gênero a partir de um estudo bibliográfico. Essa primeira etapa, nos dá respaldo para a elaboração da segunda

fase da modelização teórica: uma síntese das principais características do gênero a apresentada na seção seguinte.

SÍNTESE DAS CARACTERÍSTICAS DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

Fundamentados no modelo teórico de Barros (2012), apresentamos a seguir, a síntese da análise do gênero carta de reclamação, feita a partir de um *corpus* textual selecionado em nossa pesquisa.

Esta análise está organizada a partir das capacidades de linguagem: ação, discursiva e linguístico-discursiva; e se encontra sintetizada no quadro a seguir:

Características de Ação	Características Discursivas	Características linguístico-discursivas
Gênero escrito e secundário. Vinculado à prática de reclamação institucional ou privada.	O plano textual da carta de reclamação apresenta, de forma prototípica, os seguintes elementos: a) cabeçalho; b) assunto; c) corpo da carta e d) despedida. O plano textual pode sofrer modificações de acordo com o suporte de publicação.	Predomínio de retomadas por substituição lexical.
A carta de reclamação está inserida na esfera da cidadania, comercial ou institucional.	Quanto ao aspecto discursivo, a carta ancora-se no mundo do expor e pauta-se no discurso misto teórico-interativo. Há cartas em que há a descrição de um problema e outras o relato do problema.	Para relatar o problema há o predomínio do tempo verbal pretérito perfeito. Para a descrição do problema o verbo encontra-se pretérito perfeito /imperfeito ou no presente do indicativo
Quanto ao produtor da carta de reclamação, trata-se de uma pessoa que assume um papel social diversificado, por exemplo, cidadão ou consumidor.	Apresenta a defesa de um ponto de vista, mas configura-se em uma sequência argumentativa prototípica.	Na carta de reclamação e recorrente conectivos que indicam temporalidade. Há o predomínio de expressões temporais que marcam a ancoragem temporal.
O destinatário da carta de reclamação refere-se a uma pessoa que assume o papel social de representante de uma instituição pública ou privada.	A solicitação é um aspecto recorrente nesse gênero.	Predomínio de uma linguagem formal, não há a presença de gírias. A escolha lexical está condicionada ao conteúdo temático da carta.
O conteúdo da carta de reclamação é variado. O suporte de circulação do gênero modificou-se no decorrer do tempo.	Além da assinatura é acrescido o papel social que o emissor ocupa no momento da produção.	A voz frequente no texto é do autor, ou seja, o cidadão ou cliente que reclama sobre determinado problema.

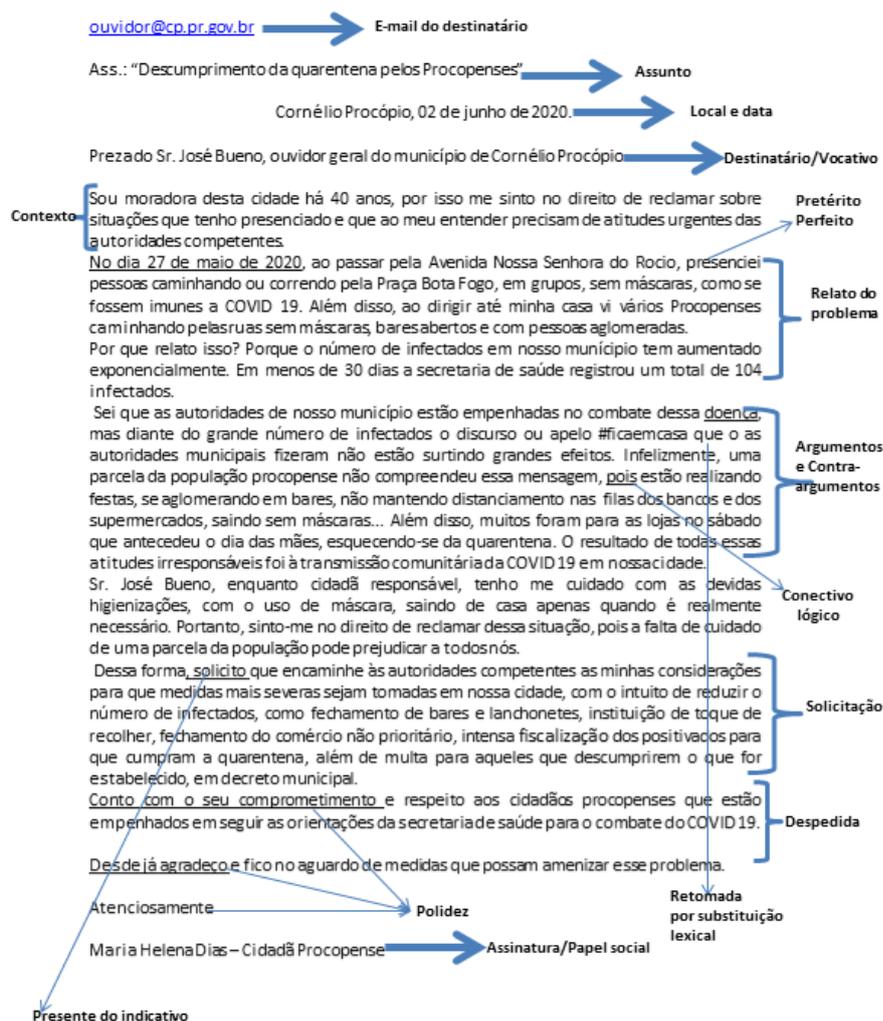
A partir dos estudos bibliográficos sobre o gênero, a última etapa do processo de modelização é a didática, em que as dimensões ensináveis do gênero são evidenciadas. Na seção a seguir apresentamos uma síntese das dimensões ensináveis da carta de reclamação priorizadas na elaboração desta SDG.

A MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

A partir das características da carta de reclamação, por meio da elaboração do modelo teórico (BARROS, 2012) elencamos algumas potencialidades do gênero para o ensino, para auxiliar no desenvolvimento de capacidades de linguagem. Para isso elaboramos um modelo didático do gênero (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014) tendo como base, os princípios de legitimidade, pertinência e solidarização (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

Pensando nas dimensões ensináveis do gênero carta de reclamação, para um contexto de ensino de 9º ano, da rede pública de ensino, criamos uma carta de reclamação sobre a rápida disseminação da COVID 19 e a falta de comprometimento da população com as medidas preventivas.

Segue a representação esquemática do modelo didático do gênero carta de reclamação:



Fonte: a autora.

Em síntese a modelização didática da Carta de Reclamação contempla as seguintes dimensões ensináveis:

- ✓ Propósito comunicativo: escrita de cartas de reclamação para a ouvidoria da prefeitura via e-mail.
- ✓ Características de ação: registro da linguagem formal; uso do vocativo; o papel que o emissor e o destinatário possuem ou representam.
- ✓ Características discursivas: relatar ou descrever um problema; uso de argumentos e contra-argumentos e a solicitação para a resolução do problema.
- ✓ Características linguísticas-discursivas: organizadores textuais para introduzir ideias, contradizer, apresentar ideias de causa ou consequência; uso de expressões temporais; verbos mobilizados no pretérito perfeito e presente do indicativo.

Essas dimensões ensináveis do gênero, foram sistematizadas em atividades considerando o público alvo. Dessa forma, apresentamos na seção a seguir a sequência didática da carta de reclamação.

A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

A sequência didática apresentada é parte integrante da Dissertação de Mestrado intitulada: “Práticas de escrita cidadã: como instrumento de letramentos críticos”, disponível em <<http://www.uenp.edu.br/mestrado-ensino>>. Para maiores informações, entre em contato com o(a) autor(a): e-mail: samandra.andrade@hotmail.com

No quadro abaixo segue a sinopse da sequência didática da carta de reclamação, organizada em 15 oficinas contendo seus respectivos objetivos e atividades.

OFICINAS	ATIVIDADES
<p style="text-align: center;">Oficina 1: O ato de reclamar</p> <p style="text-align: center;">Objetivos: Motivar os alunos para a importância do ato de reclamar. Apresentar a situação de produção do projeto de ensino: “Cidadão Consciente”.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação de situações comunicativas que permitem reclamações e possíveis formas discursivas para se reclamar. Diante de cada situação várias formas de reclamação serão apresentadas e plaquinhas (<i>like/deslike</i> e comentários) deverão ser levantadas com intuito dos alunos posicionarem-se diante dessas escolhas. 2. Síntese das atividades, relacionando problemas e formas discursivas de reclamar. 3. Vídeo de moradores reclamando sobre o atendimento de um posto de saúde. 4. Discussão oral sobre a importância do ato de reclamar. 5. Apresentação do projeto de ensino: “Cidadão Consciente”. O projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade (cidade), as quais serão enviadas por e-mail ao ouvidor da prefeitura da cidade.
<p style="text-align: center;">Oficina 2: A prática discursiva de reclamar institucionalmente</p> <p style="text-align: center;">Objetivo: Apresentar contextos de produção e circulação de cartas de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade escrita de complete a partir de situações problemáticas com intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 2. Discussão sobre meios de produção e circulação de cartas de reclamação (<i>site</i> do Procon; ouvidorias de instituições públicas, <i>sites</i> de empresas privadas etc.) 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Leitura da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior.

	6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
<p>Oficina 3: Os problemas da comunidade</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos para a percepção dos problemas da comunidade.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Levantamento de problemas da cidade por meio de pesquisa em <i>sites</i> locais noticiosos, <i>sites</i> da prefeitura e <i>blogs</i> de jornalistas locais. 2. Síntese das pesquisas, por meio de escrita de um relatório da aprendizagem, no caderno.
<p>Oficina 4: Minha vez de reclamar</p> <p>Objetivo: Diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para a produção da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Elaboração de uma lista coletiva dos problemas alvos de reclamação. 2. Escrita de uma carta de reclamação a partir de uma situação problemática do cotidiano dos alunos.
<p>Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas</p> <p>Objetivo: Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal; solicitação; do leitor e reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo sobre a historicidade do gênero 'carta'. 2. Leitura e discussão do resumo "Um pouco sobre a história da carta". 3. Leitura e análise escrita de diversas cartas (pessoal, do leitor, e reclamação) 4. Correção da análise. 5. Discussão sobre a finalidade da carta de reclamação. 6. Síntese da discussão, no caderno, por meio de um relatório da aprendizagem.
<p>Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Apresentar o plano textual global da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação "<i>Descaso da justiça</i>" com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero. 2. Pintura dirigida de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação. 3. Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).
<p>Oficina 7: Descrição ou relato do problema?</p> <p>Objetivo: Apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva da carta de reclamação "<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>", com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta. 2. Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank com foco no <i>relato</i> construído pela jovem. 3. Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior. 4. Correção e organização do painel "Um pouquinho do nosso dia". 5. Leitura da carta de reclamação "<i>Falta de iluminação pública</i>" e questionário escrito, com foco na descrição de um problema. 6. Atividade escrita a partir da descrição do bairro que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado "O bairro onde eu morro..." 7. Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras.
<p>Oficina 8: Como argumentar?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Discussão e vídeo sobre argumentação.

<p>Objetivo: Desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0</p> <p>3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Buracos no asfalto</i>”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar.</p> <p>4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “<i>Ladrão Vacilão</i>” para identificação dos tipos de argumentos utilizados.</p> <p>5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “<i>Armas: perigo ou segurança?</i>”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário.</p> <p>6. Leitura e análise dos tipos de argumentos a partir de trechos.</p>
<p>Oficina 9: Polidez no ato de reclamar e solicitar</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.</p>	<p>1. Leitura coletiva e análise oral da “<i>Carta de solicitação ao Diretor</i>”, objetivando a polidez discursiva.</p> <p>2. Pesquisa e discussão sobre o significado de polidez.</p> <p>3. Escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia, observando a polidez na construção do discurso.</p>
<p>Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.</p>	<p>1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Cancelamento do Celem</i>”, com foco na identificação dos articuladores textuais.</p> <p>2. Atividade para recortar trechos de jornais e revistas e colar no caderno, com foco no funcionamento dos articuladores.</p> <p>3. Discussão sobre os sentidos desses organizadores no funcionamento do texto.</p> <p>4. Atividade para completar as frases utilizando os articuladores.</p>
<p>Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação</p> <p>Objetivo Levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.</p>	<p>1. Leitura e reescrita de uma carta de reclamação invertida, contendo um registro linguístico informal, com presença de gírias.</p> <p>2. Discussão sobre a influência do contexto de produção e recepção no processo de textualização .</p> <p>3. Criação de um banco de palavras que tragam para a carta um tom de formalidade.</p> <p>4. Atividade de síntese, a partir do questionamento: Por que na escrita de uma carta de reclamação não podemos utilizar o registro informal?</p>
<p>Oficina 12: Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação</p> <p>Objetivo Ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.</p>	<p>1. Pesquisa de leis municipais, notícias, artigos sobre problemas da cidade, com o intuito de auxiliar os alunos na argumentação das cartas.</p> <p>2. Síntese das informações encontradas na pesquisa.</p>
<p>Oficina 13: Meu amigo revisor</p> <p>Objetivo Conduzir processos de revisões e reescritas textuais.</p>	<p>1. Revisão coletiva de alguns textos dos alunos (<i>slides</i>), a fim de observar os principais problemas e propor estratégias para reescrita, a partir de uma lista de verificação organizada pelo professor.</p> <p>2. Síntese da revisão coletiva no caderno, com elaboração de uma ficha de revisão.</p>

	<ol style="list-style-type: none"> 3. Proposta da 1ª reescrita a partir da revisão coletiva. 4. Correção textual-interativa do professor. 5. Proposta da 2ª reescrita da carta de reclamação. 6. Correção da 2ª reescrita por meio da modalidade indicativa e textual-interativa 7. “Aula do erro”, a partir de problemas formais da língua, como ortografia e pontuação, encontrados nas cartas (<i>slides</i>). 8. Escrita da versão final da carta.
<p>Oficina 14: Enfim, vou reclamar!</p> <p>Objetivo Organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de uma conta de e-mail. 2. Digitação da carta de reclamação.
<p>Oficina 15: Campanha cidadão consciente</p> <p>Motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação de um tutorial do aplicativo Canva¹⁴ para a elaboração de <i>folders</i>. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3LVBz0aM2f8 2. Divisão da turma em grupos para produção dos <i>folders</i>. 3. Produção do folder.

¹⁴ Canva é uma plataforma online que permite o usuário criar cartões, capas, folders com os mais diferenciados designs. Link para acessar a plataforma: <https://www.canva.com/>

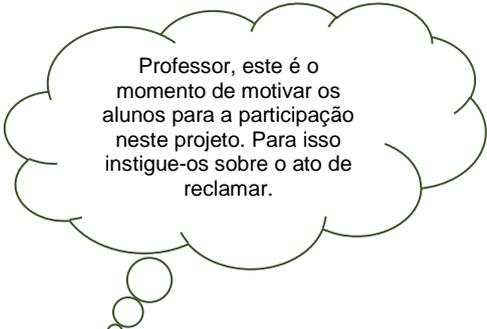
OFICINA 1

O ato de reclamar

Objetivos:

Motivar os alunos para a importância do ato de reclamar;

Apresentar a situação de produção do projeto de ensino: “Cidadão Consciente”.



Professor, este é o momento de motivar os alunos para a participação neste projeto. Para isso instigue-os sobre o ato de reclamar.

1. Professor, elabore plaquinhas de **like**, **dislike** e **comentário** e siga as instruções a seguir.

- a) Recorte as imagens com o símbolo de *like* e *dislike*. Cole as imagens em palitos para que facilite o manuseio no momento da atividade. Essas imagens são facilmente encontradas no *Google Imagens*, apresentando uma variedade cores e tamanhos. Você poderá escolher o que for adequado para os recursos de impressão que dispõe.
- b) Proponha situações-problema para que os alunos levantem plaquinhas para curtir ou não curtir o que é apresentado, assim como para comentar, justificando o meio que utilizariam para reclamar sobre o problema.



Situações-problema

- ✓ *Dois postes de energia da minha rua estão com as lâmpadas quebradas há uma semana.*
- ✓ *A quadra esportiva da minha escola não tem cobertura.*
- ✓ *No bairro em que moro não tem um espaço adequado para brincar.*

- ✓ *Minha cidade não tem opções de lazer.*
- ✓ *Fecharam o posto de saúde do meu bairro.*
- ✓ *Comprei um celular e a câmara veio com defeito.*

Professor, instigue os alunos com perguntas como: Quem curte essa reclamação? Como podemos reclamar disso?

Espera-se que os alunos comentem as formas possíveis de reclamar da situação. Caso não façam isso, sugira alguns comentários possíveis: enviar reclamação para a ouvidoria da prefeitura; ligar para o 0800 da empresa ou companhia; panfletagem; telefonema para órgão responsável; envio de carta por meio dos correios, e-mail, ouvidoria para órgão responsável, etc.

2. Faça uma síntese, na lousa, a partir dos comentários dos alunos, sobre as formas discursivas de reclamar. Peça para que os alunos registrem essa síntese no caderno.



Ferramentas de reclamação

- 1) *Telefonema ao órgão competente*
- 2) *Manifesto por escrito, publicado na internet*
- 3) *Carta aberta publicado em jornal ou internet (redes sociais)*
- 4) *Carta escrita e enviada pelos correios*
- 5) *Carta enviada via e-mail à ouvidoria*
- 6) *Postagem em sites de reclamação, como por exemplo, o Reclame Aqui:*
<https://www.reclameaqui.com.br/>

3. Apresente um vídeo de moradores do distrito de Londrina reclamando sobre o horário de atendimento do posto de saúde, publicado no Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=Za7VljXjYTM>). Essa é apenas uma sugestão, pois o ideal é que busque algum material que seja significativo para a turma, que traga problemas que eles vivenciam no seu dia a dia. O objetivo desta atividade é trazer a materialização de uma forma discursiva de reclamar de um problema da comunidade, por isso, você pode recorrer a outras tecnologias, até mesmo materiais impressos, como a leitura de uma carta aberta publicada em um jornal, fotos de manifestações populares que reclamam de problemas específicos, etc.

4. Discuta com os alunos sobre o ato de reclamar trazido na atividade anterior. Leve-os a compreender a importância desse ato e os meios que os cidadãos utilizaram para formalizar a reclamação.

5. Para concluir essa oficina, apresente aos alunos o projeto “Cidadão Consciente”. Diga-lhes que esse projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade, as quais serão encaminhadas via e-mail à ouvidoria da prefeitura do município onde se encontra a escola de vocês.



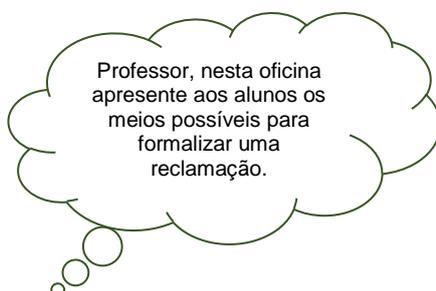
Professor, os estudiosos Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que criaram a Sequência Didática de Gêneros dizem que a primeira oficina é de extrema importância, pois é o momento de apresentar um problema de comunicação ao aluno: “[...] momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Nessa primeira oficina um dos objetivos é apresentar ao aluno a importância do ato de reclamar para que o aluno se sinta motivado a olhar para sua comunidade e tentar resolver os problemas que a cometem. Para isso, é preciso criar um problema de escrita, ou seja, uma situação que seja resolvida por meio da produção de uma carta de reclamação, o gênero que direciona essa SDG. O aluno precisa entender a responsabilidade que temos como cidadão em cuidar do bem estar da nossa comunidade.

OFICINA 2

A prática discursiva de reclamar institucionalmente

Objetivo:

Apresentar os contextos de produção e circulação de cartas de reclamação.



1. Professor, elabore na lousa um quadro contendo situações-problema e uma coluna a ser preenchida com os meios para reclamar desses problemas. Peça aos alunos para copiarem o quadro no caderno. Discuta com a turma sobre os meios formais que utilizariam para reclamar das situações. Leve-os a compreender que há meios formais para sistematizar uma reclamação, por exemplo, por meio de uma carta de reclamação. Veja o exemplo de dispositivo para esta atividade:

 Sugestões	
Situação	Como reclamar?
<i>Falta de médicos no posto de saúde do seu bairro.</i>	
<i>A compra de um produto com defeito.</i>	
<i>A suspensão dos jogos interclasse do colégio.</i>	

2. Questione os alunos sobre os meios em que circulam a carta de reclamação. Apresente *sites* do Procon, *websites* de ouvidorias de prefeituras ou outras instituições públicas. Para conhecer mais sobre o *site* do Procon-PR e seus recursos acesse: <http://www.procon.pr.gov.br/>

3. Apresente ambientes virtuais destinados a receber reclamação de consumidores, cidadãos, etc. Busque vídeos informativos sobre como formalizar uma reclamação. Sugerimos esse vídeo bem curto do site *Reclame Aqui* (<https://www.youtube.com/user/ReclameAQUITV>) e esse outro que mostra a importância de uma ouvidoria (<https://www.youtube.com/watch?v=CDy52kohXdo>).

4. Realize, juntamente com a turma, a leitura da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”. Depois, entregue aos alunos um questionário sobre o contexto de produção e os aspectos discursivos da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” (Dispositivo Didático A). Essa carta “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” foi criada em um contexto de produção fictício, para ser encaminhada ao ouvidor geral da Prefeitura de Cornélio Procópio. Nessa carta a cidadã reclama da falta de conscientização dos procopenses em relação ao não cumprimento da quarentena, ocasionando um grande número de infectados na cidade.

5. Professor, discuta as respostas do questionário anterior, propiciando momentos para os alunos lerem suas respostas. Conclua cada questão com uma possível resposta. Veja as sugestões de respostas no quadro a seguir:


1. Quem é o autor(a) da carta de reclamação? <i>A autora da carta de reclamação é Maria Helena Dias – Cidadã Procopense</i>
2. A quem se destina essa carta? <i>A carta se destina à José Bueno, ouvidor da prefeitura de Cornélio Procópio</i>
3. Quando foi a produção escrita? <i>A carta foi escrita no dia 02 de junho de 2020.</i>
4. Qual o meio utilizado para o envio da carta? <i>O meio utilizado para envio foi o e-mail.</i>
5. Qual a finalidade da carta de reclamação? <i>A finalidade da carta de reclamação é reclamar sobre o número de infectados pela COVID 19 no município e solicitar das autoridades competentes medidas mais severas para reduzir o número de infectados.</i>
6. Qual o problema alvo da reclamação da cidadã procopense?

O problema alvo da reclamação da cidadã procopense é o fato de os procopenses não respeitarem o apelo para ficarem em casa no período de quarentena.

7. Quais argumentos utilizados pela cidadã?

A cidadã apresenta os seguintes argumentos: traz dados da secretaria de saúde; utiliza o apelo das autoridades para refutar dizendo que a população está fazendo o contrário; cita algumas ações dos procopenses (estão realizando festas, se aglomerando em bares, não mantendo distanciamento nas filas dos bancos e dos supermercados, saindo sem máscaras...)

8. Qual a solicitação feita pela cidadã procopense?

A cidadã procopense solicita que algumas de suas considerações sejam encaminhadas às autoridades para que medidas mais severas sejam tomadas. Essas solicitações consistem em: fechamento de bares e lanchonetes, instituição de toque de recolher, fechamento do comércio não prioritário, intensa fiscalização dos positivados para que cumpram a quarentena, além de multa para aqueles que descumprirem o que for estabelecido, em decreto municipal.

9. A linguagem utilizada na carta é formal ou informal? Retire exemplos da carta para justificar sua resposta.

A linguagem utilizada na carta é formal. Exemplo: uso de conectivos (Prezado Senhor); Despedida (Desde já agradeço/Atenciosamente);

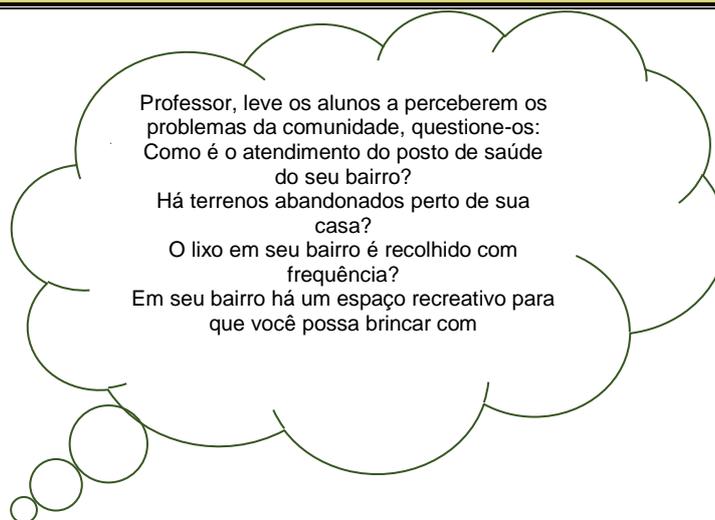
6. Para concluir esta oficina, proponha aos alunos a organização de um mural, com o objetivo de sintetizar a aprendizagem das duas primeiras oficinas. Esse mural poderá ser construído em papel *kraft* ou cartolina. Leve-os a lembrar o que foi abordado na primeira oficina, a importância do ato de reclamar e os meios para formalizar uma reclamação. Leve canetinhas para que os alunos possam ir até o mural escrever o que entenderam sobre essas oficinas.

OFICINA 3

Identificação dos problemas da carta

Objetivo:

Instigar os alunos para a percepção dos problemas da comunidade.



1. Professor, instigue os alunos a perceberem os problemas de sua comunidade. Para isso, leve jornais locais, notícias da cidade, blogs de repórteres locais, etc. Se possível leve-os ao laboratório de informática para que pesquisem nesses meios. Questione-os, também, sobre os problemas que eles ou familiares vivenciam no dia a dia: no trabalho, na escola, nos ambientes comunitários de lazer, saúde, estudo, etc.
2. Peça para os alunos sintetizarem, no caderno, por meio de uma listagem, as informações obtidas na pesquisa/debate. Ou seja, peça que façam uma lista dos principais problemas detectados, que podem ser alvos de uma reclamação formal. Professor, durante essa atividade pode ser que ocorram desvios de temáticas, por exemplo: o aluno pode pesquisar e querer reclamar de políticos, de pobreza, etc. São problemas sociais que demandariam outras atitudes, não a reclamação formal, como proposto aqui.

OFICINA 4

Minha vez de reclamar

Objetivo:

Diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para a produção da carta de reclamação.

1. Professor, prepare uma lista geral para que os alunos anotem o problema que irão reclamar. Essa lista é muito importante, pois servirá de revisão nas próximas oficinas, já que os alunos podem reclamar de problemas sociais amplos. Veja uma sugestão de lista:

 Gabarito	
Aluno	Problema alvo de reclamação
<i>O aluno escreve seu nome completo.</i>	<i>O aluno escreve o problema que irá reclamar, por meio de uma frase nominal.</i>
<i>João Batista de Oliveira</i>	<i>Demora no atendimento no posto de saúde</i>
<i>Bruna Sousa</i>	<i>Ruas esburacadas</i>

2. Proponha a produção da carta de reclamação a partir de um problema selecionado pelos alunos. Esclareça que esse texto será encaminhado para a ouvidoria da prefeitura. Professor, quanto ao envio da carta, caso a prefeitura de seu município não tenha um e-mail para receber essas reclamações, envie as cartas utilizando o serviço dos correios. Entregue aos alunos um dispositivo didático com o comando para a produção da carta de reclamação (Dispositivo Didático B).

Comando para a produção da carta de reclamação

Diante do que discutimos nas oficinas anteriores, das situações em que podemos reclamar e com base no levantamento dos problemas da cidade e do seu bairro, produza uma carta de reclamação para o ouvidor geral da prefeitura do seu município que, depois será enviada via e-mail. Lembre-se você assumirá o papel de cidadão que reclama e solicita a resolução de determinado problema. Vamos produzir?



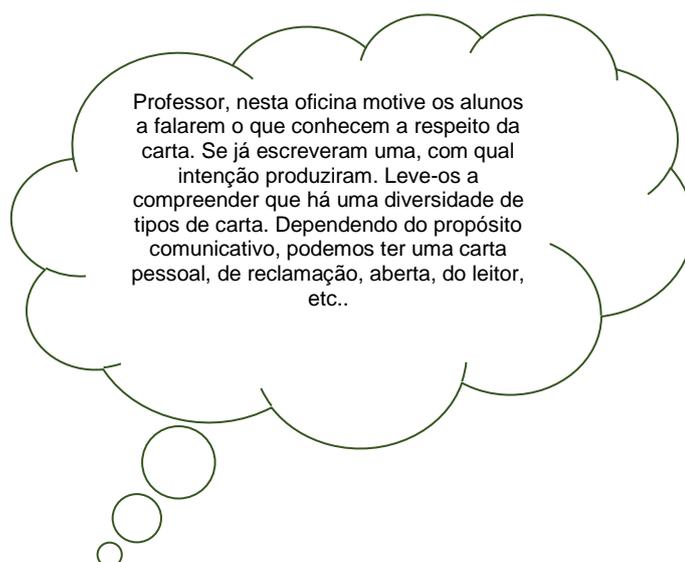
De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a primeira produção tem a seguinte função: “permite circunscrever as capacidades de que os alunos já dispõem e, conseqüentemente, suas potencialidades” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p.86).

OFICINA 5

Conhecendo diversas Cartas

Objetivo:

Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal; solicitação; do leitor e reclamação.



1. Apresente aos alunos um vídeo que retrata a historicidade da carta (<https://www.youtube.com/watch?v=SI3hLCsbll8>). Peça que escreverem no caderno as informações apresentadas no vídeo que mais lhe chamaram atenção. Instigue-os a lerem o que escreveram sobre o gênero “carta”.
2. Professor, organize a sala em pequenos grupos. Depois, converse com os alunos a respeito da variedade do gênero “carta”, sobre sua funcionalidade e historicidade. Diga-lhes que a carta é um gênero guarda-chuva que agrega várias modalidades distintas, é um gênero antigo que se modificou no decorrer do tempo, de acordo com as necessidades comunicativas. Segue no quadro abaixo, um resumo sobre a historicidade do gênero (Dispositivo Didático C). Sugerimos que leia juntamente com a turma esse texto e faça pausas durante a leitura nos trechos que julgar pertinente discutir, peça para que cada aluno leia um trecho do texto.



Um pouco sobre a História da Carta

A carta é uma das mais usadas e antigas formas de comunicação entre as pessoas. Uma cartinha para a mãe em seu aniversário, uma para a professora declarando toda nossa admiração ou mesmo o e-mail que o pai escreve reclamando de ligações telefônicas cobradas indevidamente são exemplos de que as cartas podem mudar sua forma de registro ou de envio, mas ainda permanecem vivas nos dias de hoje. Por meio delas, boa parte da história da humanidade ficou registrada e pode ser contada. Isso porque, quando as pessoas enviam cartas umas para as outras, elas acabam contando fatos históricos, descrevendo como as pessoas se relacionam umas com as outras, opinando sobre acontecimentos sociais e todas essas informações constroem pistas que podem ajudar a recompor a vida como vem ocorrendo no decorrer da história. A bíblia, que é considerada uma das fontes de informações mais antigas, já apresenta muitos exemplos de cartas. Os primeiros textos bíblicos foram escritos 1.513 anos antes de Cristo nascer, ou seja, há mais de 3.500 anos atrás. Ali podemos encontrar, por exemplo, cartas dos discípulos Pedro e Paulo que acompanharam Jesus em suas jornadas. [...].

Assim, as primeiras cartas foram escritas com um material chamado de papiro, um tipo de papel feito com uma planta chamada papiro e que serviu de suporte para as pessoas escreverem e enviar mensagens muitos anos antes da existência da bíblia, ou seja, 3.000 anos antes de Jesus nascer. Muitos anos depois, no século 2 antes de Cristo, em uma região na Turquia chamada de Pérgamo, foi inventado o pergaminho, um tipo de papel feito de pele de carneiros e bezerros. [...].

Com o avanço da tecnologia, mensagens escritas podem ser enviadas sem a utilização de papel. É o caso do e-mail. No entanto, há quem prefira uma carta escrita em papel, devido a esse material ser acessado sem a necessidade de computadores e internet. Além do mais, as cartas escritas pelas próprias mãos do autor transmitem o que um e-mail não é capaz de transmitir: as emoções. Vamos ver a seguir alguns importantes momentos em que a carta mudou sua forma de circular saindo das mãos do autor e chegando até seu destino final.

Pombo-Correio

Os pombos foram utilizados por muito tempo como meio de envio de mensagens. Observando que eram capazes de voar rapidamente por uma distância de cerca de 160 km e retornar para o local onde foram criados, logo as pessoas perceberam que essa destreza poderia ser utilizada para levar cartas e pequenos objetos de um local para outro gastando poucas horas para cumprir o trajeto. Há indícios de que esses animais já eram adestrados para transportar mensagens de uma cidade para outra desde 2.800 anos antes de Cristo. Nos jogos Olímpicos da antiga Grécia (700 anos antes de Cristo) os pombos eram responsáveis por levar às cidades gregas mensagens noticiando os vencedores da competição. Milhares de anos depois, na Primeira Guerra Mundial, os pombos-correios pouparam a vida de muitos soldados levando mensagens pelos campos de guerra. Sem esses animais, os soldados seriam obrigados a se arriscar a topar com os inimigos na tentativa de transportar as cartas com as comunicações importantes sobre a guerra. Na Argentina, esse tipo de comunicação postal foi utilizado até a década de 50 encaminhando correspondências por todo o país. Podemos perguntar, e nos dias atuais, ainda existem pombos-correio? Com o avanço da tecnologia, diminuiu-se o uso de pombos como meio de envio postal, mas essas aves não perderam seus empregos. Atualmente, em algumas localidades, os pombos-correio ainda transportam mensagens e encomendas e, em muitos países, são usados em competições chamadas columbofilia. Na Europa, por exemplo, uma competição objetiva levar os animais a percorrerem uma distância de quase mil quilômetros entre Barcelona e Bélgica. No Brasil, temos uma competição que sai de Brasília e chega até São Paulo (mais de 900 quilômetros).

Navios

Quando chegaram às terras recém descobertas que dariam origem ao Brasil, muitos tripulantes se interessaram por mandar notícias ao Rei de Portugal chamado Dom Manuel. No entanto, nenhuma das cartas enviadas ficou tão conhecida como aquela escrita por Pero Vaz de Caminha. Nessa carta, Caminha dá notícias ao rei sobre as descobertas realizadas descrevendo detalhes da geografia, dos nativos encontrados e dos possíveis recursos a serem explorados por Portugal. Assim, essa carta é tida como o primeiro documento oficial escrito em terras brasileiras. Foi manuscrita com pena e tinta sobre papel. Caminha assina a carta na data de 1º de maio de 1.500 enviando-a por meio do capitão

Gaspar de Lemos. Enquanto seguiram para a Índia, Gaspar de Lemos voltou para Portugal com a missão de entregar a carta ao Rei, o que de fato levaria mais de 40 dias para chegar às mãos do destinatário.

Cavalos

Outras formas de envio postal foram utilizadas. Já assistiram algum filme em que as pessoas enviam mensagens em garrafas lançadas ao mar? Já ouviu falar em mensageiros que decoravam a mensagem e corriam antes de esquecê-las para reproduzi-la ao destinatário? Todas essas são formas interessantes de transmissão de mensagens. Mas um fato que marcou a história da evolução da carta tem a ver com o uso de cavalos. Em 1.860, três empresários dos Estados Unidos criaram um correio expresso utilizando cavalos como meio de cruzar o território americano com o objetivo de entregar correspondências. Era o famoso Pony Express. Para cumprir toda a rota de Missouri até a Califórnia, uma distância de quase 3.000 km, os mensageiros levavam quase 11 dias. Com o surgimento do telégrafo, a empresa teve que encerrar suas atividades um ano depois de inaugurada.

Correios

O primeiro correio brasileiro, o “Correio-mor das cartas do mar”, foi criado em 1673. Era uma forma demorada de entrega postal por depender de viagens marítimas para chegar do Brasil a Portugal. Em 1798 foi criado os Correios Marítimos estabelecendo uma ligação postal marítima entre Rio de Janeiro e Lisboa. Em 1927 inicia-se o transporte de correspondência via aérea entre América do Sul e Europa. No Brasil, o presidente Getúlio Vargas instituiu o Departamento de Correios e Telégrafos no ano de 1930. A empresa que hoje conhecemos e que entrega cartas, contas, produtos comprados pela internet e até aquela cartinha que escrevemos para o papai Noel, foi criada em 1969. Chama-se Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Hoje, os Correios entregam as correspondências em tempos recordes utilizando carros, caminhões e aviões para levar mensagens e encomendas por todo o país. Existem vários prazos para entrega das correspondências, dependendo da distância a ser percorrida e do valor pago. Os correios possuem diversas modalidades de entrega permitindo atender às necessidades de empresas, órgãos públicos e pessoas em geral. Sem dúvidas, a mais conhecida é o Sedex (Serviço de Encomenda Expressa Nacional) criado em 1982. Com esse serviço, os Correios prometem realizar as entregas em até 5 dias.

E-mail

A popularização do acesso à internet permitiu que as pessoas pudessem usar o correio eletrônico e utilizá-lo com frequência. O primeiro correio eletrônico utilizando o símbolo @ como forma de constituir endereços eletrônicos foi criado em 1971 por Ray Tomlinson. Por meio do e-mail, as pessoas podem enviar, receber e armazenar mensagens, documentos, vídeos, imagens e toda forma de documento digital. Por um lado, o e-mail mostra-se uma excelente forma de comunicação, considerado a carta moderna, permitindo que as pessoas se comuniquem em tempo real sem utilizar papel ou sem precisar de outra pessoa para entregar a correspondência. No entanto, para que funcione, é preciso que tanto o remetente quanto o destinatário tenham disponível um computador conectado à internet. No entanto, muitas pessoas ainda não possuem condições econômicas para ter acesso às tecnologias atuais.

Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/>. Acesso em: 12 jul. 2020

3. Em seguida, entregue aos alunos, o **Dispositivo Didático D** impresso. Peça para que os alunos leiam a carta pessoal, de solicitação, do leitor e de reclamação que fazem parte do dispositivo e façam a análise dos elementos que constituem as cartas.

4. Discuta com os alunos, oralmente, a análise das cartas. Professor, os alunos poderão comentar que não encontraram alguns elementos nas cartas. Isso é importante para análise, pois, apesar da carta (correspondência) ter uma estrutura geral prototípica, dependendo do tipo/subgênero específico (carta do leitor,

reclamação, etc.), da esfera social em que circula (jornalismo, esfera institucional privada, etc.), do suporte (e-mail, jornal, etc.) ou meio de transmissão (internet, correios, etc.), sofre alterações na sua estrutura e linguagem empregada. Veja nos quadros a seguir as cartas e algumas sugestões para essa análise (*quadro gabarito*):



TEXTO 1

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1904.

Meu caro Nabuco,

Tão longe, em outro meio, chegou-lhe a notícia da minha grande desgraça, e você expressou logo a sua simpatia por um telegrama. A única palavra com que lhe agradei é a mesma que ora lhe mando, não sabendo outra que possa dizer tudo o que sinto e me acabrunha. Foi-se a melhor parte da minha vida, e aqui estou só no mundo. Note que a solidão não me é enfadonha, antes me é grata, porque é um modo de viver com ela, ouvi-la, assistir aos mil cuidados que essa companheira de 35 anos de casados tinha comigo; mas não há imaginação que não acorde, e a vigília aumenta a falta da pessoa amada. Éramos velhos, e eu contava morrer antes dela, o que seria um grande favor; primeiro porque não acharia a ninguém que melhor me ajudasse a morrer; segundo, porque ela deixa alguns parentes que a consolariam das saudades, e eu não tenho nenhum. Os meus são os amigos, e verdadeiramente são os melhores; mas a vida os dispersa, no espaço, nas preocupações do espírito e na própria carreira que a cada um cabe. Aqui me fico, por ora na mesma casa, no mesmo aposento, com os mesmos adornos seus. Tudo me lembra a minha meiga Carolina. Como estou à beira do eterno aposento, não gastarei muito tempo em recordá-la. Irei vê-la, ela me esperará.

Não posso meu caro amigo, responder agora à sua carta de 8 de outubro; recebi-a dias depois do falecimento de minha mulher, e você compreende que apenas posso falar deste fundo golpe. Até outra e breve; então lhe direi o que convém ao assunto daquela carta, que, pelo afeto e sinceridade, chegou à hora dos melhores remédios. Aceite este abraço do triste amigo velho.

Machado de Assis

Fonte: <https://correioims.com.br/carta/foi-se-a-melhor-parte-da-minha-vida/>

TEXTO 2

São Paulo, 25 de outubro de 2004.

À Editora Bom Livro
A/C da Sra. Renata Barreira
Assunto: Solicitação de livros didáticos

Venho por meio desta solicitar de V.Sª. exemplares de livros didáticos na área de língua portuguesa de ensino médio para compor a biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio Santo Agostinho, localizada na Rua Paraíso, 567, Vila Maria, São Joaquim da Barra, Sp, telefone 5467-8907.

Os mesmos serão analisados objetivando selecionar os mais adequados ao projeto

pedagógico da escola e posteriormente adotá-los no próximo período letivo.
Favor enviar os livros para o endereço da escola supramencionada.
Atenciosamente,

Luiza Fontenele
Coordenadora Pedagógica

Fonte: Barbosa (2005)

TEXTO 3

Eficiência na adoção

É gratificante ler uma notícia como essa “Aplicativo aproxima crianças dos pretendentes” (Geral – 27/8), visto que há uma preocupação em relação à adoção no país e que tal processo demanda mais tempo até mesmo para a escolha da criança. Este aplicativo oferece a oportunidade não somente para que a família possa conhecer um pouco o perfil de cada criança e demonstrar interesse a quem eles almejam adotar, mas também permite que a criança tenha espaço para se apresentar de forma especial. Com acerto, o A.Dot dá vida a estas crianças e promove a aproximação para adoção dos pretendentes, tal recurso facilitará de forma eficiente o processo de adoção no país.

LETÍCIA CELETI DA SILVA (estudante) – Andirá

Publicado na seção: Folha Opinião no dia 06 de setembro de 2018.

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2018)

TEXTO 4

Londrina, 27 de novembro de 2009

Ref: Cancelamento do Celem

Prezado Diretor do NRE de Londrina,

Sou aluna da escola XXX. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.

Penso que não deveria ser cancelado o curso pois, as pessoas que fazem o Celem, com certeza teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Celem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são todas as escolas que existe essas oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.

Dessa forma, queria lhe pedir para que tomasse as devidas providências.
Muito obrigada pela atenção.

Fonte: Barros (2012)



Texto 1

Local e Data	<i>Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1904.</i>
Saudação	<i>Meu caro Nabuco</i>
Remetente	<i>Machado de Assis</i>

Destinatário	<i>Nabuco</i>
Assunto	<i>Machado de Assis escreve ao amigo Nabuco em resposta a carta do amigo, que lhe escreveu desejando pesares pela morte de Carolina, esposa de Machado de Assis.</i>
Despedida	<i>Aceite este abraço do triste amigo velho.</i>
Assinatura	<i>Machado de Assis.</i>
<u>Texto 2</u>	
Local e Data	<i>São Paulo, 25 de outubro de 2004.</i>
Saudação	-----
Remetente	<i>Luíza Fontenele</i>
Destinatário	<i>À Editora Bom Livro – A/C da Sra. Renata Barreira.</i>
Assunto	<i>Solicitação de livros didáticos de Língua Portuguesa para a biblioteca da escola.</i>
Despedida	<i>Atenciosamente</i>
Assinatura	<i>Luíza Fontenele – Coordenadora Pedagógica</i>
<u>Texto 3</u>	
Local e Data	<i>06 de setembro de 2018.</i>
Saudação	-----
Remetente	<i>Letícia Celeti</i>
Destinatário	<i>Leitores do Jornal Folha de Londrina</i>
Assunto	<i>A autora desta carta do leitor escreve em resposta a uma notícia publicado no dia 27/08, intitulada “Aplicativo aproxima crianças dos pretendentes”. Para Celeti esse aplicativo possibilita a família conhecer a criança que pretende adotar como também possibilita a criança se apresentar de uma forma especial à família.</i>
Despedida	----
Assinatura	LETÍCIA CELETI DA SILVA (estudante) – <i>Andirá</i>
<u>Texto 4</u>	

Local e Data	<i>Londrina, 27 de novembro de 2009.</i>
Saudação	<i>Prezado Diretor do NRE de Londrina.</i>
Remetente	<i>Aluna da escola XXX</i>
Destinatário	<i>Diretor do NRE de Londrina</i>
Assunto	<i>A aluna reclama sobre o cancelamento do CELEM de espanhol.</i>
Despedida	<i>Muito obrigada pela atenção.</i>
Assinatura	----

5. Professor, chame a atenção dos alunos para a carta de reclamação lida na atividade anterior. Comente com eles a finalidade comunicativa de cada carta analisada. Leve-os a compreender a razão de escrita das cartas, isto é, seu propósito comunicativo e discuta como a seleção de palavras contribuem linguisticamente para esse propósito. Veja, no quadro a seguir, algumas sugestões para esse comentário.



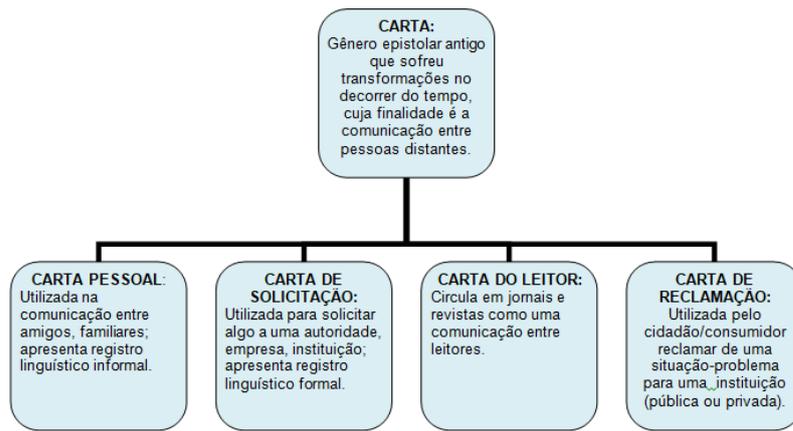
A carta pessoal tem como finalidade manter uma correspondência com alguém distante, porém com um tom informal, já que o interlocutor é próximo, um amigo ou familiar: “Meu caro Nabuco[...]” “Aceite este abraço do triste amigo velho.” (Meu caro; Aceite este abraço; amigo velho: proximidade entre o emissor e destinatário)

A carta de reclamação é um gênero cuja finalidade é reclamar sobre determinado problema e reivindicar possíveis soluções; “Prezado Diretor do NRE de Londrina”

“Sou aluna da escola XXX. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.” Muito obrigada pela atenção.

6. Para finalizar essa oficina entregue aos alunos o **Dispositivo Didático E**. Nesse dispositivo há um organograma para os alunos preencherem sintetizando o que aprenderam sobre o gênero carta. Veja uma sugestão para a construção do organograma:

O que aprendi nessa oficina?

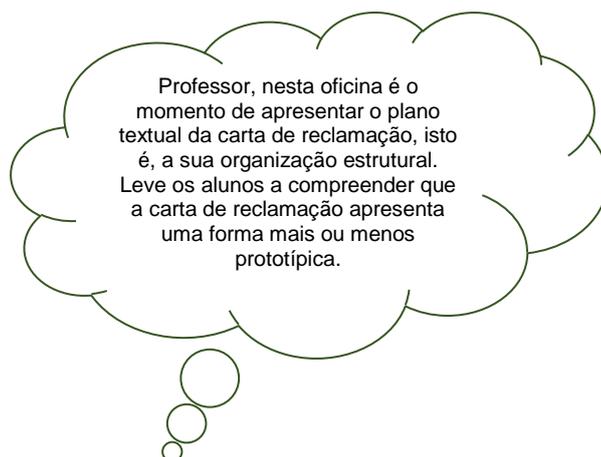


OFICINA 6

O plano textual da carta de reclamação

Objetivo:

Apresentar o plano textual global da carta de reclamação.



1. Professor, proponha a leitura coletiva da carta de reclamação “Descaso da justiça” retirada da tese de doutorado de Barros (2012) (Dispositivo Didático F). A partir do roteiro a seguir, questione os alunos quanto à organização dessa carta, os elementos que a constituem. Caso os alunos apresentem dificuldades na identificação da estrutura da carta, retome com eles a análise realizada na oficina anterior, tendo com referência o itens que analisaram no texto 4. Veja um exemplo de roteiro para auxiliá-lo no questionamento:



Roteiro para analisar coletivamente a infraestrutura da carta de reclamação

Como esse texto é organizado?

Há título? Tem subtítulo?

É assinado?

É possível identificar para quem esse texto se destina?

Como é escrito? Em versos? Em prosa?

Há identificação de quando foi produzido?

É possível dividi-las em partes?

O que cada parte traz?



Professor, consideramos o plano textual da carta de reclamação prototípico, pois alguns elementos desse gênero são recorrentes como: local e data; o assunto a ser tratado; uso do vocativo para marcar o interlocutor; a descrição ou relato do problema; os argumentos para defesa da tese; há ainda uma solicitação objetivando a resolução do problema exposto; despedida e assinatura.

2. Para a segunda atividade, entregue aos alunos um dispositivo impresso com a carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” para que os alunos identifiquem a estrutura dessa carta. (Dispositivo Didático G). Veja no quadro a seguir sugestões de respostas para essa atividade:



Legenda:

*Cabeçalho: local e data
(azul)*

Assunto da carta (rosa)

*Saudação: vocativo
(vermelho)*

Relato do problema (verde)

Ponto de vista (roxo)

Argumentos (marrom)

Solicitação (laranja)

Assinatura (Amarelo)

Cornélio Procópio, 02 de junho de 2020.

Ass.: “Descumprimento da quarentena pelos Procopenses”

Prezado Sr. José Bueno, ouvidor geral do município de Cornélio Procópio

Sou moradora desta cidade há 40 anos, por isso me sinto no direito de reclamar sobre situações que tenho presenciado e que ao meu entender precisam de atitudes urgentes das autoridades competentes.

No dia 27 de maio de 2020, ao passar pela Avenida Nossa Senhora do Rocio, presenciei pessoas caminhando ou correndo pela Praça Bota Fogo, em grupos, sem máscaras, como se fossem imunes ao COVID 19. Além disso, ao dirigir até minha casa vi vários 163Procopenses caminhando pelas ruas sem máscaras, bares abertos e com pessoas aglomeradas.

Por que relato isso? Porque o número de infectados em nosso município tem aumentado exponencialmente. Em menos de 30 dias a secretaria de saúde registrou um total

de 104 infectados. Sei que as autoridades de nosso município estão empenhadas no combate dessa doença, mas diante do grande número de infectados o discurso ou apelo #ficaemcasa que o as autoridades municipais fizeram não estão surtindo grandes efeitos. Infelizmente, uma parcela da população procopense não compreendeu essa mensagem, pois estão realizando festas, se aglomerando em bares, não mantendo distanciamento nas filas dos bancos e dos supermercados, saindo sem máscaras... Além disso, muitos foram para as lojas no sábado que antecedeu o dia das mães, esquecendo-se da quarentena. O resultado de todas essas atitudes irresponsáveis foi a transmissão comunitária da COVID 19 em nossa cidade.

Sr. José Bueno, enquanto cidadã responsável, tenho me cuidado com as devidas higienizações, com o uso de máscara, saindo de casa apenas quando é realmente necessário. Portanto, sinto-me no direito de reclamar dessa situação, pois a falta de cuidado de uma parcela da população pode prejudicar a todos nós.

Dessa forma, solicito que encaminhe às autoridades competentes as minhas considerações para que medidas mais severas sejam tomadas em nossa cidade, com o intuito de reduzir o número de infectados, como fechamento de bares e lanchonetes, instituição de toque de recolher, fechamento do comércio não prioritário, intensa fiscalização dos positivados para que cumpram a quarentena, além de multa para aqueles que descumprirem o que for estabelecido, em decreto municipal.

Conto com o seu comprometimento e respeito aos cidadãos 164procopenses que estão empenhados em seguir as orientações da secretaria de saúde para o combate do COVID 19.

Desde já agradeço e fico no aguardo de medidas que possam amenizar esse problema.

Atenciosamente

Maria Helena Dias – Cidadã Procopense

3. Sistematize uma síntese coletiva da infraestrutura da carta de reclamação. Sugerimos que faça essa síntese em um papel Kraft se possível utilize canetas coloridas. Veja um exemplo de como organizar essa síntese esquema:



OFICINA 7

Descrição ou relato do problema?

Objetivo:

Apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.

Professor, nesta oficina leve os alunos a compreenderem que o problema alvo de reclamação pode ser textualizado em uma carta de reclamação por meio de uma descrição ou relato.

1. Professor, proponha a leitura coletiva da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”. Entregue aos alunos um questionário impresso com perguntas relacionadas à inserção do problema na carta (Dispositivo Didático H). Lembre-se que essa carta foi trabalhada nas oficinas 2 e 6 – é importante dizer isso aos alunos. Veja no quadro abaixo sugestões para os questionamentos:



- ✓ *Qual a situação-problema dessa carta? Em que parágrafo ela aparece?*

A situação problema da carta “Descumprimento da Quarentena pelos Procopenses” aparece no segundo parágrafo, quando a cidadã relata ter presenciado os procopenses descumprindo as regras da quarentena.

- ✓ *Como esse problema foi introduzido?*

O problema foi introduzido a partir de um relato da cidadã: “No dia 27 de maio de 2020, ao passar pela Avenida Nossa Senhora do Rocio...”

- ✓ *Os verbos estão no presente ou no passado para relatar o problema?*

Para relatar esse problema a maioria dos verbos estão no passado.

- ✓ *Qual pessoa do discurso é utilizada para fazer o relato do problema?*

É utilizada a primeira pessoa do discurso: “sou moradora”/ “eu presenciei”

- ✓ Que outros textos são escritos com a finalidade de relatar?

Diário, Notícia, Relato de Viagem.

- ✓ Como vocês denominariam o tipo de escrita do problema? Uma exposição, narração, relato, descrição, instrução?

A escrita do problema pode ser classificada como um relato.



De acordo com Bronckart (2009), o relato é um narrar disjuncto, isto é, separado do momento de produção. Esse narrar não é ficcional está ancorado no mundo real, mas em um tempo deslocado do momento de fala/escrita, ou seja, o passado. (Ex: No dia 28 de julho de 2020 comprei uma Tv.)

O agente produtor do discurso relata no dia 29/07/2020 a compra de uma Tv. O momento de fala desse agente produtor é o presente, mas para relatar essa compra desloca-se do presente e refere-se ao passado.

2. Leia juntamente com os alunos um trecho do livro *O Diário de Anne Frank* (Dispositivo Didático I) e questione-os como esse relato foi construído. Leve os alunos a observarem se há um marco temporal nesse relato; o modo como os verbos foram mobilizados para relatar os fatos; como as ações são encadeadas na linha temporal, ou seja, que recursos são usados para dar a ideia de sucessão temporal de ações; como é feita a localização espacial; como quem relata se coloca no texto (uso de qual pessoa do discurso); enfim, tudo que possa ajudar o aluno a entender a textualidade de um relato.



Trecho do livro “O diário de Anne Frank”

Domingo, 14 de junho de 1942

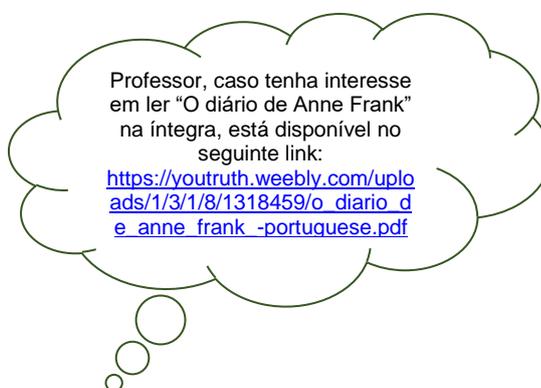
Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu

aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.

Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois, em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter o gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, *Camera obscura* (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro) um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.

Depois, Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Na hora do recreio, distribuí biscoitos para os meus colegas e professores e, logo depois, estava na hora de voltar aos estudos. Só cheguei em casa às cinco horas, pois fui à ginástica com o resto da turma. (Não me deixaram participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar). Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. [...] (FRANK, 2017, p.13-14)



Qualquer pessoa pode ter um diário. Basta a iniciativa e o compromisso. O diário não tem a função de intimidar ou de criticar as atitudes de alguém; pelo contrário, é apenas um confidente, que não emite qualquer opinião. Sua função é "guardar segredo", se o autor assim quiser. Trata-se de uma forma de registrar os sentimentos e as sensações de momentos que precisam ser eternizados, na visão de quem os escreve. O diário é, para o autor, um querido amigo, totalmente confiável. (PEREIRA; SILVA, 2015, p.271)

3. Em seguida peça para os alunos escreverem um relato de uma situação vivenciada no dia anterior, peça para copiarem o comando da atividade em uma folha separada. Corrija esse relato e peça reescreverem se for necessário. Selecione alguns textos para ler em sala e comentar.

Comando para o relato de uma situação

Nosso dia é cheio de surpresas, não conseguimos imaginar as várias situações que iremos nos deparar até o anoitecer. Pense em uma situação que vivenciou no dia anterior e RELATE em seu caderno.

4. Professor, após a correção dos relatos organize na sala de aula um painel intitulado: “Um pouquinho do nosso dia” e cole os relatos dos alunos, assim toda a turma poderá se familiarizar com o dia a dia do amigo.

5. Nesse momento da oficina os alunos estarão familiarizados com o relato. Agora, professor, apresente uma segunda forma de textualizar um problema em uma carta de reclamação, por meio da descrição. Leia juntamente com a turma uma carta de reclamação em que há a descrição de um problema (Dispositivo Didático J). Essa carta de reclamação, foi retirada de Barros (2012) e adaptada para essa atividade. Essa carta trata-se de uma reclamação sobre a falta de iluminação nos bairros da cidade de Apucarana e suas consequências para os moradores. Entregue aos alunos um questionário (Dispositivo Didático J) para que respondam como o problema foi descrito nessa carta. No *box Gabarito* apresentamos algumas possibilidades de respostas para esse questionário.



Carta de Reclamação: descrição de um problema

Apucarana, 21 de setembro de 2008.

Assunto: Falta de iluminação pública

Prezado Roberto Gadin ouvidor da Copel,

Eu, Marilda Rocha venho expor a seguinte situação: as ruas da maioria dos bairros de Apucarana estão com a iluminação precária.

A maioria das lâmpadas estão quebradas, assim, as ruas ficam escuras facilitando a violência, pois os bandidos aproveitam e assaltam pessoas que passam ou tentam agarrar as mulheres, pulam os muros, uma vez que ninguém os vê.

Os moradores já não têm mais liberdade para ficar em frente de suas casas, pois, se ficam, facilmente serão assaltados, então, preferem logicamente, ficar dentro de suas casas.

Em vista disso, cidadã consciente e que paga seus impostos, espero vosso atendimento.

Obrigada pela atenção.

Marilda Rocha –
Moradora do bairro Jardim Ouro Verde

Fonte: Folha Cerávolo (2008) apud adaptada de Barros (2012)



- ✓ Qual a situação-problema dessa carta? Em que parágrafo ela aparece?

A situação problema da carta é a falta de iluminação pública nos bairros de Apucarana.

- ✓ Como esse problema foi introduzido?

O problema foi introduzido com as características das ruas de Apucarana, estão com iluminação precária.

- ✓ Para apresentar o problema os verbos estão no presente ou no passado?

Para a apresentação do problema a maioria dos verbos estão mobilizados no presente: estão, ficam, aproveitam, assaltam.

- ✓ Qual pessoa do discurso é usada na descrição do problema?

Na descrição do problema é utilizado a primeira pessoa do singular: "Eu, Marilda Rocha e a terceira pessoa do plural: "Os bandidos; os moradores.

- ✓ Que outros textos são escritos com a finalidade de descrever?

Classificados, ficha técnica, propagandas.

- ✓ Como vocês denominariam o tipo de escrita do problema? Relato, descrição ou instrução?

Descrição.

6. Para finalizar essa oficina peça para os alunos, no caderno, descreverem o bairro onde moram, destacando seus aspectos negativos e positivos.

Comando para a descrição

Pense no bairro onde você mora e descreva-o. Lembre-se das suas qualidades e defeitos, para isso, inspire-se no parágrafo abaixo:

O bairro onde eu moro é ..., ele tem..., fica perto..., é conhecido como...

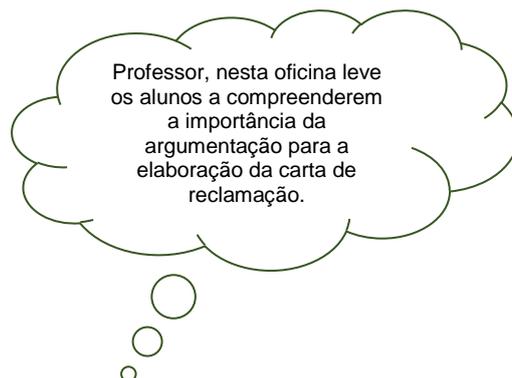
7. Para sintetizar os conhecimentos adquiridos nessa oficina, entregue aos alunos uma folha de sulfite e peça para que desenhem uma nuvem. Solicite para que cada aluno diga uma palavra que represente o que foi estudado nessa oficina. Professor, pode ser que os alunos repitam palavras, se isso acontecer, escreva a palavra

OFICINA 8

Como argumentar?

Objetivo:

Desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.



1. Professor, converse com os alunos sobre a argumentação. Para isso, sugerimos uma citação de Koch e Elias (2017) sobre argumentação.



Discussão sobre argumentação

“Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando. Aprendemos a argumentar muito antes do que nos ensinam na escola: nas conversas nossas de cada dia com nossos pais, irmãos, amigos, conhecidos; nas brincadeiras de que participamos e nas histórias que ouvimos, em algum momento, somos solicitados a nos posicionar, a emitir uma opinião, a assumir um ponto de vista” (KOCH; ELIAS, 2018, p.9).

2. Após essa discussão inicial sobre argumentação, apresente aos alunos o vídeo sobre veganismo: <https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0>. Esse vídeo trata-se de um debate sobre o veganismo, em que quatro pessoas, cada uma de uma área, discutem a partir da seguinte questão: “Os animais estão a serviço da humanidade?”. Esse vídeo tem aproximadamente 44 minutos. Para ilustrar a argumentação sugerimos que apresente aproximadamente 10 minutos.

3. Professor, leia juntamente com a turma a carta “Buracos no asfalto” (Dispositivo Didático K). Essa carta trata-se de uma reclamação de um morador da cidade de

Boa Pessoa que devido a um buraco na porta de sua residência teve sua rotina prejudicada. Discuta oralmente com os alunos sobre a argumentação realizada pelo morador. Veja sugestões de questionamentos:



Boa Pessoa, 28 de agosto de 2018.

Remetente: Rombrero Julio da Silva

Destinatário: Prefeitura de Boa Pessoa

Assunto: Buracos no asfalto

Prezado Senhor Prefeito,

No dia 20 de do mês passado fui retirar meu carro da garagem para buscar minha filha na escola. Quando estávamos saindo, minha esposa e eu, acabamos atingindo um buraco que fica bem em frente a minha casa. Nós saímos do veículo para ver o que havia acontecido e percebemos que a roda tinha amassado fazendo com o que o mesmo não saísse do lugar. Minha esposa ficou muito nervosa porque precisávamos buscar nossa filha na escola. Ela acabou indo de ônibus e eu fiquei para resolver o problema do carro. Minha companheira acabou chegando atrasada e encontrou nossa criança chorando desesperada pela demora.

Por conta do buraco, precisei pagar um guincho para levar o carro até a oficina. A fenda causou muito estrago e trouxe inúmeros constrangimentos. Tive que alugar um carro durante uma semana para ir trabalhar e minha esposa teve que buscar nossa filha na escola todos os dias de Uber até o carro ser consertado.

Gostaria que soubesse que já paguei meu IPVA, IPTU e tenho todas as contas de água, de luz, de telefone, sempre quitadas antes do vencimento. Por isso, não posso admitir que exista uma cratera bem em frente da minha casa. O buraco me trouxe prejuízos, constrangimentos e muito estresse. O que aconteceu comigo, pode acontecer com muitas outras pessoas, inclusive causando acidentes que podem levar à morte.

Peço providências no sentido de solucionar esse problema que não é somente meu, mas de todos que precisam passar pela minha rua.

Sem mais
Rombrero Julio Silva.

Texto produzido por Alexandre Tolentino de Carvalho para fins didáticos.

Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com>



Questionamentos para a discussão oral da Carta “Buracos no asfalto”:

- ✓ Quem escreveu essa carta? Para quem se destina?

Essa carta foi escrita por um morador da cidade de Boa Pessoa, Rombrero Julio Silva. Essa carta destina-se ao prefeito da cidade de Boa Pessoa.

- ✓ Qual a situação problema dessa carta de reclamação?

A situação problema da carta de reclamação é um buraco que está em frente à casa do morador Rombrero Julio Silva.

- ✓ Por que o buraco na rua tornou-se um problema para o morador Rombrero Julio da Silva?

O buraco tornou-se um problema porque estragou o carro do morador e com isso atrapalhou toda a sua rotina.

- ✓ Quais os argumentos utilizados pelo cidadão para fundamentar a reclamação?

Os argumentos utilizados pelo cidadão foram: 1) contas de água, luz, IPTU são pagas antecipadamente e dessa forma não pode aceitar uma cratera em frente de casa; 2) o buraco trouxe-lhe prejuízos, constrangimentos e estresse; 3) o que aconteceu com o morador poderá acontecer com outras pessoas até mesmo causando acidentes que podem levar a morte.

4. Em seguida, leia juntamente com a turma a carta do leitor “Ladrão e Vacilão” (Dispositivo Didático L) e discuta oralmente os argumentos utilizados nessa carta para a defesa do ponto de vista do autor. Veja nos quadros abaixo a Carta Ladrão e Vacilão e algumas sugestões de análise:



LADRÃO E VACILÃO

Vamos falar daquele adolescente que teve carimbado em sua testa “Ladrão Vacilão”. Pois bem, 17 anos, dependente químico, pobre, mora na periferia pobre e possui transtornos mentais, segundo familiares e amigos. Você ainda não mudou de opinião sobre isso? Pois bem, o Brasil está em estado de calamidade não declarado, todo sabemos, somos roubados de cima até embaixo, legalmente e ilegalmente e, ultimamente, a sociedade anda bem calada, convenhamos. Passou a histeria ou cansamos? Bom, mas o que tem isso? A diferença é que não tatuamos na cara desses marginais engravatados pois, justamente, estão engravatados, são elegantes, têm pompa e não são aquele pobre menino vítima de uma doença chamada vício, mal vestido e, talvez, fétido que da abstinência. É fácil dizer: “Então leva para casa!” ou “Nossa justiça não funciona!” Olho por olho,

dente por dente. Não, não levo ele para casa, pois essa responsabilidade não é só minha, é desse Estado falido, é dos pais negligentes, é da sociedade da exclusão!

Mas uma coisa lhes digo, se meu filho de 17 anos fosse quimicamente dependente e roubasse um item seja lá de quem for e fizessem o que fizeram com esse adolescente, sem dúvida, os faria pagar legalmente, cada marca permanente que deixaram no meu filho. Aos bolsonaristas dessa cidade, mais amor por favor! Olhar para dentro de casa e de si é um treino diário.

RAFAEL ANTONIO OTAVIANO (servidor público) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2017) apud Barros; Lima (2018).



Os argumentos da Carta do leitor “Ladrão Vacilão”

- ✓ Tese / opinião do leitor: *O leitor e produtor da carta é contra o que fizeram com o garoto de 17 anos.*
- ✓ Argumentos: *O leitor do jornal diz que no Brasil há os marginais engravatados e que a sociedade não tem feito nada. Levanta uma hipótese caso a situação acontecesse com o seu filho.*
- ✓ Contra-argumentos: *o leitor traz frases que poderiam ser usadas contra a sua tese como, por exemplo: “Então leva ele para casa” refuta essa frase dizendo que a responsabilidade é de toda a sociedade.*

5. Proponha aos alunos a leitura individual da carta do leitor “Armas, perigo ou segurança?” retirada de Barros e Lima (2018) e, em seguida, um questionário. (Dispositivo Didático M). Veja no quadro abaixo sugestões de respostas com base na análise de Barros e Lima (2018):



Armas: perigo ou segurança?

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não aconteceram corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MUKAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2017) apud Barros e Lima (2018)



a) Qual a tese/ opinião do autor da carta?

Para o autor as armas não deveriam ser legalizadas.

b) Quais os argumentos utilizados para a defesa da tese?

O leitor apresenta dois argumentos para a defesa da tese: a) com a legalização todas as pessoas teriam acesso às armas. b) a segurança da população deveria ser responsabilidade do Estado.

c) Há contra-argumentos? Se sim, quais?

O leitor produtor apresenta o seguinte contra-argumento: para a posse de armas é realizada uma avaliação do possível portador. O leitor refuta esse contra-argumento dizendo que no Brasil essas avaliações não acontecem corretamente.

6. Para finalizar esta oficina entregue aos alunos um quadro com os tipos de argumentos e suas respectivas explicações (Dispositivo Didático N). Discuta com os alunos os tipos de argumentos e, em seguida, peça para lerem alguns trechos e identifiquem os tipos de argumentos utilizados. Veja, no quadro abaixo, os tipos de argumentos publicados no *Caderno Pontos de Vista*, da *Olímpiada de Língua Portuguesa* e, na sequência, sugestão de trechos que poderão ser utilizados nessa atividade com as respostas.

Quadro – Tipos de Argumentos	
Tipos de Argumentos	Explicação
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si só, já são suficientes para justificá-la.

Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.
Fonte: Severiano; Oliveira e Gagliardi (2019).	



Trechos para identificação dos argumentos

No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras. Podemos dizer que o livro X é racista pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas –

R: **ARGUMENTO DE AUTORIDADE.**

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais adquiridos pelas famílias brasileiras. Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo está ligada ao desejo de se comunicar. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo.

R: **ARGUMENTO POR EVIDÊNCIA.**

A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais – e não da imprensa. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem.

R: **ARGUMENTO POR ANALOGIA.**

Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiaí (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa. Tantos exemplos levam a acreditar que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos.

R: **ARGUMENTO POR EXEMPLIFICAÇÃO.**

A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área.

R: **ARGUMENTO POR PRINCÍPIO.**

Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho.

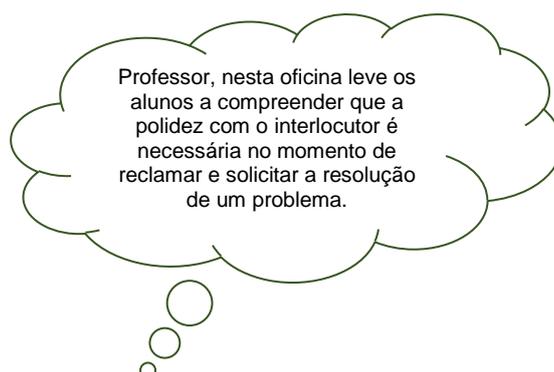
R: **ARGUMENTO POR CAUSA E CONSEQUÊNCIA.**

OFICINA 9

Polidez no ato de reclamar e solicitar

Objetivo:

Instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.



1. Professor, leia, juntamente com a turma, a carta de solicitação de uma aluna ao diretor do Colégio (Dispositivo Didático O). Trata-se de uma carta feita em contexto de vestibular, retirada de uma página do *Facebook*, intitulada *120 na redação UEM*. O intuito dessa leitura é analisar oralmente o modo como a solicitação foi construída. Instigue os alunos a perceberem a polidez com que o emissor da carta faz a solicitação para a resolução do problema. Para isso apresentamos um quadro com termos que introduzem a polidez nesse texto. Na carta de solicitação sublinhamos de amarelo o problema solicitado; de verde a solicitação realizada pela aluna e, de azul, as partes que podemos relacionar à polidez.



Maringá, 09 de julho de 2019.

Prezado diretor Castro,

Como estudante de ensino médio de seu colégio há 6 anos, acredito que não poderia estar mais contente em relação aos estudos vinculados à aptidão cognitiva. Porém, após alguns estudos autônomos e participações em palestras, acredito que o colégio, senhor Castro, necessita de atividades que envolvam a educação socioemocional. Desse modo, caso seja possível, solicito ajustes em nosso plano estudantil para que este inclua aulas relacionadas com o desenvolvimento socioemocional.

É inegável que o colégio, sob sua direção, é um lugar extremamente bem conceituado, inclui pessoas de todas as classes sociais e etnias. Entretanto, infelizmente, a socialização dentro das salas de aula não é tão eficiente quanto deveria ser. Durante meus estudos, aprendi que a solução para este problema é a inclusão de aulas de educação socioemocional, pois serviria como um elemento coesivo entre os alunos, além de também promover a diminuição da estratificação social no colégio.

Não sei se o senhor tem conhecimento, mas na semana passada, após o colégio divulgar o resultado do simulado para o vestibular da UEM, formou-se um grupo, no whatsapp, de alunos que ficaram entre os dez primeiros colocados na referida avaliação, os demais, mesmo com outras habilidades que não envolvam tirar notas, foram excluídos e não participam dos eventos deles. O fato é preocupante, o senhor não concorda comigo?

Por isso, senhor Castro, reforço meu pedido, pois acredito que atividades em grupo, envolvendo várias disciplinas, poderiam trabalhar habilidades socioemocionais, assim a frase “Ame ao próximo como a ti mesmo”, da aula de ensino religioso, seria colocada em prática. Desde já agradeço sua atenção.

Atenciosamente, Livia Maria, aluna do 3º A.

Fonte: Adaptada de 120 na redação UEM



Polidez na Carta de Solicitação

ELOGIOS:

- *Como estudante de ensino médio de seu colégio há 6 anos, acredito que não poderia estar mais contente em relação aos estudos vinculados à aptidão cognitiva. (Polidez: elogiar primeiramente para depois trazer o problema / Acredito: é uma modalização que atenua uma afirmação incisiva).*
- *“É inegável que o colégio, sob sua direção, é um lugar extremamente bem conceituado”*

ADVERSATIVA: *Entretanto, infelizmente, a socialização dentro das salas de aula não é tão eficiente quanto deveria ser.*

PRONOME DE TRATAMENTO: *Não sei se o senhor tem conhecimento.*

PERGUNTA RETÓRICA (CONVENCIMENTO/PERSUASÃO): *o senhor não concorda comigo?*

TEMPO VERBAL (FUTURO DO PRETÉRITO): *poderiam; seria.*

DESPEDIDA: *Desde já agradeço sua atenção; Atenciosamente.*

2. Peça para os alunos pesquisarem em *sítes*, dicionários o significado de polidez. A partir dessa pesquisa discuta com os alunos o que entenderam sobre polidez e como podemos aplica-la na escrita de uma carta. Sugerimos que sintetize essa discussão em tópicos na lousa.



De acordo com Barbosa (2005), na carta de reclamação é comum que o produtor do texto seja alguém que se sinta prejudicado e por isso considera-se no direito de reclamar. Já na carta de solicitação, a autora explica: “o produtor de uma carta de solicitação não acha que tem direito ao que

está pedindo. Assim ele não exige, mas solicita/pede algo no que supõe que o destinatário possa atendê-lo. (BARBOSA, 2005, p.15)

3. Proponha aos alunos uma escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade com intuito de resolver a situação dos moradores de rua durante a pandemia. Professor, essa solicitação é fictícia. Você poderá propor outra situação que esteja de acordo com o contexto dos alunos ou adaptar nossa proposta. Escreva o comando dessa produção na lousa, peça para os alunos copiarem o comando e produzirem a solicitação em uma folha separada.

Comando para a solicitação

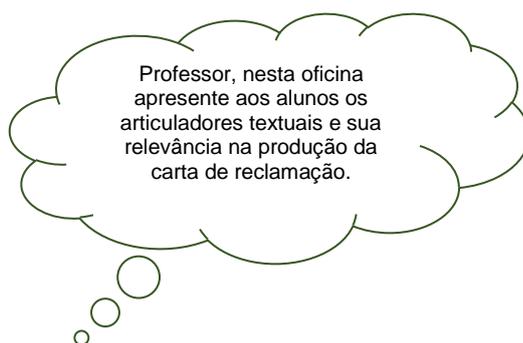
A pandemia mudou a vida das pessoas (trabalho, estudos, convivência familiar, etc.). Há pessoas em nossa cidade que estão sendo extremamente prejudicadas com a quarentena, como é o caso dos moradores de rua, que por conta do isolamento social não têm acesso ao abrigo que antes funcionava das 18h às 07h da manhã. Escreva para o prefeito solicitando uma resolução para essa situação. Lembre-se: seja polido para escrever sua solicitação.

OFICINA 10

Os articuladores textuais na carta de reclamação

Objetivo:

Desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.



1. Professor, realize a leitura da carta de reclamação “*Cancelamento do Celem*” essa carta já foi trabalhada na oficina 5 retiramos da tese de doutorado de Barros (2012). Após a discussão da carta, sobre o problema alvo de reclamação, chame a atenção dos alunos para os articuladores textualizados na carta e sua funcionalidade discursiva.



Londrina, 27 de novembro de 2009

Ref: Cancelamento do Celem

Prezado Diretor do NRE de Londrina,

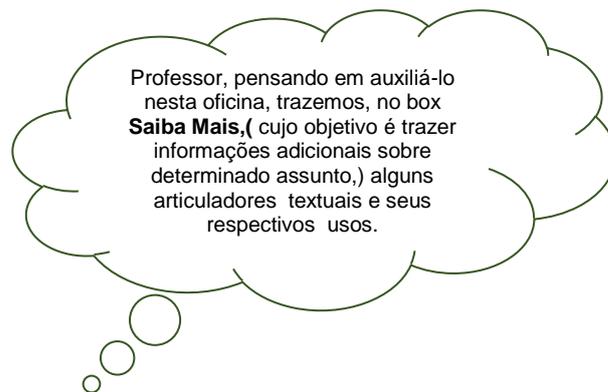
Sou aluna da escola XXX. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.

Penso que não deveria ser cancelado o curso, pois as pessoas que fazem o Celem, com certeza teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Celem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são todas as escolas que existe essas oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.

Dessa forma, queria lhe pedir para que tomasse as devidas providências.

Muito obrigada pela atenção,

Ana Sofia, aluna do 6º C



Elementos articuladores

Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; conseqüentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo

Fonte: Severiano; Oliveira e Gagliardi (2019)

2. Professor, providencie jornais, revistas, anúncios para que os alunos possam recortar frases e colar na folha de sulfite. O intuito dessa atividade é que os alunos tentem montar um pequeno texto, utilizando os articuladores textuais da tabela (Dispositivo Didático P). Para isso professor, imprima esses articuladores textuais e entregue para os alunos.

3. Leia e discuta com a turma a tabela com os articuladores (Dispositivo Didático P)

e seus respectivos sentidos.

4. Entregue aos alunos um dispositivo didático impresso para que completem adequadamente as frases com articuladores textuais. (Dispositivo Didático Q)



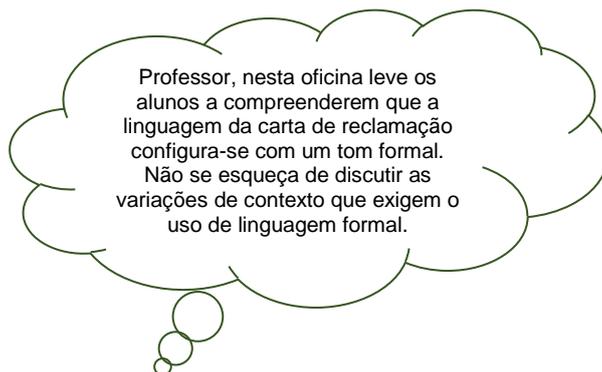
- a) Sinto-me profundamente chateado, pois é a terceira vez que faço esta reclamação.
- b) Há vários dias que a rua da minha casa está sem iluminação, mas ninguém reclama.
- c) Sem dúvida o isolamento social é necessário para evitar a propagação do vírus.
- d) Não poderíamos imaginar que um vírus mudaria a rotina de milhares de pessoas. Além disso, modificaria a rotina de alunos e professores com as aulas Ead.
- e) A vacina para a COVID 19 não foi liberada até o momento, é provável que a população tenha acesso à vacina só no ano de 2021.
- g) Fumar faz mal à saúde. Portanto, pare de fumar.

OFICINA 11

O registro formal nas cartas de reclamação

Objetivo:

Levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.



1. Professor, entregue aos alunos o **Dispositivo Didático R** com uma carta de reclamação invertida, ou seja, escrita a partir de um registro linguístico informal, com gírias, expressões e sintaxe da oralidade cotidiana, com uma forma de escrita corriqueira, própria de interações de proximidade afetiva. Realize a leitura dessa carta e, em seguida, peça para os alunos reescreverem adequando o texto ao registro formal próprio da carta de reclamação.



E daí Diretor do NRE de Londrina....blza?

Aqui é a aluna da escola Major de Farias. Em 2009 comecei num tal de Celem, um negócio que ensina espanhol, sabe né?! Passou um tempo e pá! Fiquei sabendo que o bang seria cancelado por causa dos mano que não estavam mais indo.

Pô diretor... não cancela esse negócio de espanhol! As mina que fazem isso, com certeza, teriam mais chance na vida. Esse tal curso aí ajuda nós aprender mais. Não é toda escola que tem esse negócio de espanhol pros alunos. Ah! Aprendi que sabe o espanhol é bom, é a segunda língua mais usada e a quarta mais tagarelada no mundo.

Então, diretor, vê se resolve esse negócio aí, vê se lacra nessa!

Valeu, xau, brigadu!

Carlinha do 8º B

Fonte: Adaptado de Barros (2012)

2. Discuta com a turma as situações comunicativas que exigem o uso do registro linguístico formal.

3. Selecione palavras/expressões para contextos de comunicação formal e informal. A partir dessas palavras, discuta com os alunos a melhor escolha lexical para formalizar uma reclamação. Peça para que os alunos organizem uma tabela no caderno e registrem essas palavras, que poderão ser utilizadas na reescrita da carta de reclamação.

	
Banco de palavras	
<i>Prezado Senhor (a)</i>	<i>Parça</i>
<i>Caro Senhor (a)</i>	<i>Meu Coroa</i>
<i>Venho por meio...</i>	<i>E aí?</i>
<i>Grato (a)</i>	<i>Valeu</i>
<i>Atenciosamente</i>	<i>Bye-Bye</i>
<i>Muito obrigada</i>	<i>Fico te devendo uma</i>
<i>Estrago/ não funciona</i>	<i>Bugado</i>
<i>Legal</i>	<i>Chavoso</i>

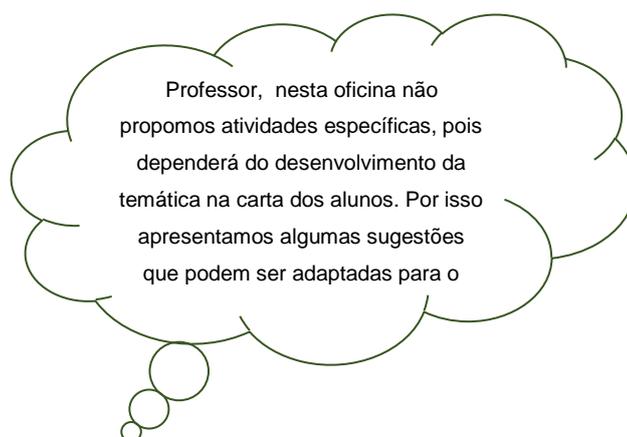
4. Para finalizar essa oficina, peça para os alunos registrarem uma reflexão no caderno, a partir do seguinte questionamento: “Por que na escrita de uma carta de reclamação não podemos utilizar o registro informal?”

OFICINA 12

Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação

Objetivo:

Ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.



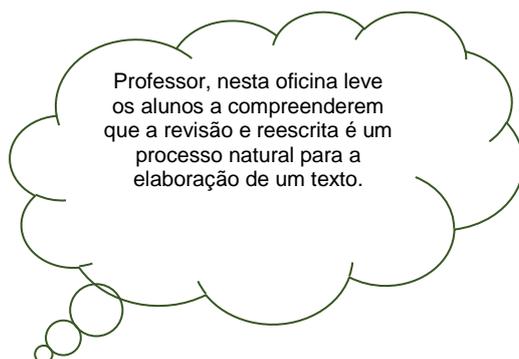
1. Professor, pode ser que a temática da primeira produção da carta de reclamação seja genérica, ou seja, os alunos podem fugir dos problemas relacionados a comunidade e reclamar sobre corrupção no país, o racismo, as cotas raciais, etc, temáticas extremamente pertinentes, mas que não serão o foco da carta de reclamação. Além disso, é possível que os alunos identifiquem vários problemas na comunidade e resolvam reclamar de todos. Por isso, sugerimos esta oficina, para que os alunos tenham a possibilidade de pesquisar sobre os problemas específicos da comunidade. Utilize as leis municipais, notícias da cidade ou região, jornal local, se houver.
2. Peça para os alunos sintetizarem as informações encontradas no caderno, para auxiliá-los posteriormente na reescrita da carta de reclamação.

OFICINA 13

Meu amigo Revisor

Objetivo:

Conduzir os processos de revisões e reescritas textuais.



1. Selecione alguns textos dos alunos e organize-os em *slides* e, a partir de alguns aspectos relacionados ao gênero carta de reclamação e aos erros encontrados nos textos dos alunos, faça uma revisão coletiva com o auxílio de uma grade de controle. Motive os alunos a apresentarem sugestões para a melhoria dos textos.



Grade de controle da Revisão Coletiva da Carta de Reclamação:

- ✓ *Há local e data?*
- ✓ *Há vocativo? Ele é convocado de maneira formal?*
- ✓ *O assunto da carta está explícito?*
- ✓ *No corpo da carta como o problema é apresentado?*
- ✓ *Trata-se de um único problema da comunidade?*
- ✓ *Utiliza relato ou descrição do problema? Qual o tempo verbal predominante?*
- ✓ *Qual a reclamação? Ela está clara?*
- ✓ *Há um posicionamento claro quanto ao problema?*
- ✓ *O autor utiliza argumentos para defender seu ponto de vista? Quais?*
- ✓ *São argumentos pertinentes? Fortes?*
- ✓ *Há o uso dos organizadores textuais?*
- ✓ *Há uma solicitação para resolução do problema?*
- ✓ *Há o uso de palavras que expressam polidez para com o interlocutor?*
- ✓ *Há uma despedida? Ela é feita de maneira formal?*
- ✓ *A carta está assinada? O papel social do emissor foi mencionado?*



A revisão coletiva segundo Barros e Mafra (2017) configura-se com a seguinte finalidade: “A intenção é que o aprendiz possa identificar possíveis problemas no seu texto, a partir daquilo que foi analisado no texto do colega. Ou seja, a finalidade é que, a partir do ‘erro’ do outro, o aluno possa rever os seus próprios.” (BARROS; MAFRA, 2017, p.41)

Veja no box “**Sugestões de Leituras**” referências sobre revisão coletiva.

2. Entregue aos alunos o **Dispositivo Didático S** para que com base na análise dos textos da revisão coletiva possam formular uma ficha de revisão. Professor, instigue os alunos elaborarem essa ficha, pois auxiliará na reescrita das cartas.

3. Professor, com base nas discussões da revisão coletiva e com o auxílio da ficha de revisão peça aos alunos para reescreverem a primeira produção entregue o **Dispositivo Didático T**.

Comando para a 1ª reescrita

*Após as discussões sobre os textos dos colegas, agora é sua vez de reescrever! Reescreva seu texto atentando-se para o que foi discutido nos textos analisados. Além disso, use a ficha de revisão e veja o que falta em seu texto ou quais aspectos precisam melhorar. Vamos reescrever?
Lembre-se que seu texto será enviado ao ouvidor geral da prefeitura do seu município.*

4. Realize a correção das cartas reescritas por meio da *correção textual-iterativa* (RUIZ, 2013). Professor, nesta correção faça comentários no texto dos alunos destacando os problemas da carta de reclamação. Não se esqueça de destacar os aspectos positivos das produções.



Nas palavras de Ruiz (2013) a correção textual interativa: “Trata-se de comentários mais longos do que os que se fazem na margem, razão pela qual são geralmente escritos em sequência ao texto do aluno (no espaço que aqui apelidei de “pós-texto”). Tais comentários realizaram-se na forma de pequenos “bilhetes” (mantereí as aspas, dado o caráter específico desse gênero de texto) que, muitas vezes, dada sua extensão, estruturação e temáticas, mais parecem verdadeiras cartas.” (RUIZ, 2013, p.47)

5. Após a correção da 1ª reescrita peça para os alunos reescreverem esse texto atentando para os comentários realizados **Dispositivo Didático U**.

Comando para a 2ª reescrita

Leia atentamente os comentários em seu texto eles têm como objetivo guiá-lo nesta atividade de reescrita. Após a leitura dos comentários reescreva sua carta. Vamos reescrever?

6. Para a correção da 2ª reescrita faça a correção indicativa e textual-interativa. Sugerimos a correção indicativa, pois nesse momento poderá apontar problemas como pontuação, acentuação, ortografia e até mesmo no momento dos comentários sugerir que o aluno utilize um dicionário para resolver os problemas indicados ou instruir quanto ao uso de determinada pontuação. Além disso, faça a correção-textual interativa com comentários no pós-texto.

7. Professor, para auxiliar os alunos na escrita final da carta faça a aula do erro com problemas de ortografia e pontuação que surgiram no decorrer do processo de revisão e reescrita. Selecione problemas que com maior ocorrência e sem identificar o autor da produção coloque esses problemas nos slides e discuta com a turma hipóteses para a correção.

8. Peça aos alunos para escreverem a versão final da carta de reclamação Dispositivo Didático V com base na correção indicativa e nos comentários que você realizou na 2ª reescrita.

Comando para a escrita final da carta de reclamação

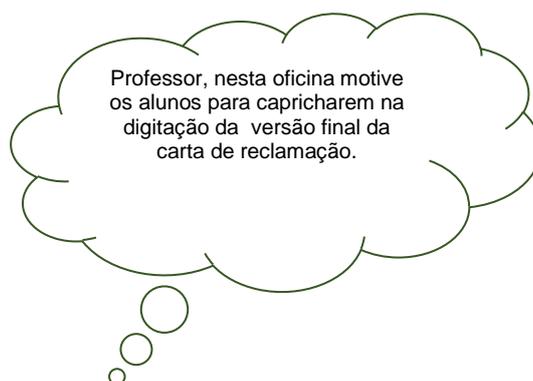
Enfim, a sua reclamação será enviada. Para finalizarmos a escrita desse texto leia atentamente as correções realizadas em seu texto e os respectivos comentários e capriche na escrita final de sua carta. Vamos finalizar esse texto?!

OFICINA 14

Enfim, vou reclamar!

Objetivo:

Organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.



1. Professor, após a escrita final das cartas de reclamação caso seja possível leve os alunos para a sala de informática para a criação de uma conta de e-mail.



Envio das cartas

Professor, caso opte por não trabalhar com o envio de cartas via e-mail ou a ouvidoria não receba as reclamações dessa forma, sugerimos o envio das cartas por Correios. Realize com os alunos o preenchimento de envelopes, leve selos para as cartas e depois encaminhe as cartas para os correios.

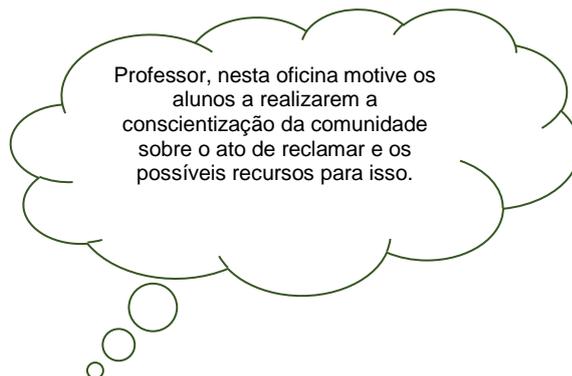
2. Professor, se seguir nossa sugestão de envio das cartas via e-mail explique aos alunos a configuração do e-mail e informe a turma o e-mail da ouvidoria que se destina a carta de reclamação. Acompanhe a digitação das cartas e auxilie os alunos tenham dúvidas para acentuar as palavras, inserir letras maiúsculas, etc.

OFICINA 15

Campanha cidadão consciente

Objetivo:

Motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.



1. Apresente a turma um tutorial sobre a plataforma Canva: <https://www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8>
2. Após assistirem ao vídeo, divida a turma em grupos. A quantidade de alunos em cada equipe dependerá do tamanho da turma.
3. Solicite aos alunos para elaborarem um *designer* no Canva, um fôlder conscientizando a comunidade a reclamar dos diversos problemas. Nesse fôlder poderão sugerir os meios para que a comunidade possa formalizar uma reclamação.

Sugestões de
Leitura



BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O gênero textual como articulador entre o ensino da Língua e a cultura midiática. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. São Carlos: Claraluz, 2009. p.113-150.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. O letramento como atividade de apropriação de gêneros textuais. **Raído**, Dourados, v.5, n.9, p.127-145, jan/jun, 2011. Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raído/article/viewFile/797/807>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366 f. Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de Barros; LIMA, Luciana Teixeira da Silva. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilúcia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p.219-252.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti; STRIQUER, Marilúcia dos Santos; GONÇALVES, Adair Vieira. A sequência didática de gêneros como ferramenta de desenvolvimento de letramentos múltiplos. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia; LOUSADA, Eliane (orgs). **Gêneros de texto/discurso**: novas práticas e desafios. Campinas: Pontes, 2019, p.325-335.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353 p.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 81-108.

GRECO, Eliana Alves; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. O Gênero carta de solicitação em contexto de vestibular. *In*: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro. **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Eduem: Maringá, 2017. p. 107-131.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana M. Deganutti. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2397>. Acesso em: 18. Ago. 2020.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo; SILVA, Jocelma Boto. O Gênero Diário pessoal: como se confecciona o íntimo. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.16, n.34, p.264-285, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11973/9212>. Acesso em: 28. Jul. 2020.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SEVERIANO, Ana Paula; OLIVEIRA, Egon de; GAGLIARDI, Eliana. **Pontos de Vista**: caderno do professor. 6.ed. São Paulo: Cenpec, 2019. 191 p. Disponível em:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que esse material didático seja um aporte para os professores de Língua Portuguesa dos Anos Finais do Ensino Fundamental para a didatização do gênero 'carta de reclamação'.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. *In*: BAKHTIN, Mikhail. **Gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016. p.11- 69.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. **Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais**: a sequência didática como instrumento de mediação. 2012. 366 f. Doutorado em Estudos da Linguagem – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; CORDEIRO, Gláís Sales; GONÇALVES, Adair Vieira. **Gestos didáticos para ensinar a língua**: agir docente e gêneros textuais. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BARROS, Eliana Merlin Deganutti de Barros; LIMA, Luciana Teixeira da Silva. Carta do leitor argumentativa: o modelo teórico e uma proposta de sequência didática de gêneros. *In*: BARROS, Eliana Merlin Deganutti de; STRIQUER, Marilucia dos Santos Domingos; STORTO, Letícia Jovelina. **Propostas didáticas para o ensino da língua portuguesa**. Campinas: Pontes, 2018, p.219-252.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009. 353 p.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático de gênero: um conceito da engenharia didática. Tradução de Adair Vieira Gonçalves. *In*: NASCIMENTO, Elvira Lopes . (Org.). **Gêneros textuais**: da didática das línguas aos objetos de ensino. 2.ed. Campinas: Pontes, 2014. p. 51-81.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2004, p. 81-108.

DOLZ, Joaquim ; PASQUIER, Auguste ; BRONCKART, Jean-Paul. A Aquisição do discurso: a emergência de uma competência ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? **Nonada: Letras em Revista**, n. 28, v. 1, Maio 2017, p. 156-173. Disponível em: <<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:10984>>. Acesso em : 11 nov 2019.

FRANK, Otto H.; PRESSLER; Mirjam. O diário de Anne Frank. 48. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2017. 373 p.

GONÇALVES, Adair Vieira ; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **Delta**. n.32, v.1, p.119-141, fev.2016. Disponível em :<http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/26768>. Acesso em: 26 abr. 2020.

GRECO, Eliana Alves ; OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco. O Gênero Carta de Solicitação em Contexto de Vestibular. *In* : ANTONIO, Juliano Desiderato ; NAVARRO, Pedro. **Gênero textuais em contexto de vestibular**. Maringá : Eduem, 2017. p.107-131.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Escrever e argumentar**. São Paulo: Contexto, 2017. 240 p.

MAGALHÃES, Tânia Guedes; CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. O Interacionismo Sociodiscursivo. *In*: **Sequências e projetos didáticos no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: uma leitura. Campinas: Pontes, 2018. p. 21-49.

MAFRA, Gabriela Martins; BARROS, Eliana M. Deganutti. Revisão coletiva, correção do professor e autoavaliação: atividades mediadoras da aprendizagem da escrita. **Diálogo das Letras**, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 33-62, jan./jun. 2017. Disponível em: <http://periodicos.uern.br/index.php/dialogodasletras/article/view/2397>. Acesso em: 18. Ago. 2020.

MIRANDA, Florencia. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismo de responsabilização enunciativa. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v.02, n.02, p.17-24. jul/dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6446>. Acesso em: 25 de abr. 2020.

PEREIRA, Márcia Helena de Melo; SILVA, Jocelma Boto. O Gênero Diário pessoal: como se confecciona o íntimo. **Línguas & Letras**, Cascavel, v.16, n.34, p.264-285, 2015. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/11973/9212>. Acesso em: 28. Jul. 2020.

POLATO, Adriana Delmira Mendes Polato; MENEGASSI, Renilson José. Carta de Reclamação. *In*: ANTONIO, Juliano Desiderato; NAVARRO, Pedro (orgs). **Gêneros textuais em contexto de vestibular**. Maringá: Eduem, 2017. p.59-82

ROCHA, Fátima Cristina Pessoa. Princípios Organizadores do discurso: as estratégias de polidez. **Moara**, Belém, n.17, p.7-26. Jan/jun. 2002. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/moara/article/view/3146/3637>. Acesso em: 04 jun.2020.

RUIZ, Eliana Donaio. **Como corrigir redações na escola**. São Paulo: Contexto, 2013.

SEVERIANO, Ana Paula; OLIVEIRA, Egon de; GAGLIARDI, Eliana. **Pontos de Vista**: caderno do professor. 6.ed. São Paulo: Cenpec, 2019. 191 p. Disponível em: https://www.escrevendoofuturo.org.br/caderno_virtual/caderno/opiniaio/. Acesso em: 30. Jul. 2020.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB/UNICAMP, 2007. Disponível em: http://alb.com.br/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf. Acesso em: 03.abr.2020

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *In*: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e Org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 61-77.

CADERNO DO ALUNO

DISPOSITIVO DIDÁTICO A

Oficina 2

Aluno:.....

Leia a carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” e responda as questões a seguir.

Cornélio Procópio, 02 de junho de 2020.

Ass.: “Descumprimento da quarentena pelos Procopenses”

Prezado Sr. José Bueno, ouvidor geral da prefeitura de Cornélio Procópio

Sou moradora desta cidade há 40 anos, por isso me sinto no direito de reclamar sobre situações que tenho presenciado e que ao meu entender precisam de atitudes urgentes das autoridades competentes.

No dia 27 de maio de 2020, ao passar pela Avenida Nossa Senhora do Rocio, presenciei pessoas caminhando ou correndo pela praça Bota Fogo, em grupos, sem máscaras, como se fossem imunes ao COVID 19. Além disso, ao dirigir até minha casa vi vários Procopenses caminhando pelas ruas sem máscaras, bares abertos e com pessoas aglomeradas.

Por que relato isso? Porque o número de infectados em nosso município tem aumentado exponencialmente. Em menos de 30 dias a secretaria de saúde registrou um total de 104 infectados. Sei que as autoridades de nosso município estão empenhadas no combate dessa doença, mas diante do grande número de infectados o discurso ou apelo #ficaemcasa que o as autoridades municipais fizeram não estão surtindo grandes efeitos. Infelizmente, uma parcela da população procopense não compreendeu essa mensagem, pois estão realizando festas, se aglomerando em bares, não mantendo distanciamento nas filas dos bancos e dos supermercados, saindo sem máscaras... Além disso, muitos foram para as lojas no sábado que antecedeu o dia das mães, esquecendo-se da quarentena. O resultado de todas essas atitudes irresponsáveis foi a transmissão comunitária da COVID 19 em nossa cidade.

Sr. José Bueno, enquanto cidadã responsável, tenho me cuidado com as devidas higienizações, com o uso de máscara, saindo de casa apenas quando é realmente necessário. Portanto, sinto-me no direito de reclamar dessa situação, pois a falta de cuidado de uma parcela da população pode prejudicar a todos nós.

Dessa forma, solicito que encaminhe às autoridades competentes as minhas considerações para que medidas mais severas sejam tomadas em nossa cidade, com o intuito de reduzir o número de infectados, como fechamento de bares e lanchonetes, instituição de toque de recolher, fechamento do comércio não prioritário, intensa fiscalização dos positivados para que cumpram a quarentena, além de multa para aqueles que descumprirem o que for estabelecido, em decreto municipal.

Conto com o seu comprometimento e respeito aos cidadãos procopenses que estão empenhados em seguir as orientações da secretaria de saúde para o combate do COVID 19.

Desde já agradeço e fico no aguardo de medidas que possam amenizar esse problema.

Atenciosamente

Maria Helena Dias – Cidadã Procopense

Carta enviada por e-mail à ouvidoria da prefeitura de Cornélio Procópio (ouvidor@cp.pr.gov.br).

- 1) Quem é o autor(a) da carta de reclamação?
- 2) A quem se destina essa carta?
- 3) Quando foi escrita?
- 4) Qual o meio utilizado para o envio dessa carta?

- 5) Qual a finalidade da carta de reclamação?
- 6) Qual o problema alvo da reclamação da cidadã procopense?
- 7) Quais argumentos utilizados pela cidadã?
- 8) Qual a solicitação feita pela cidadã procopense?
- 9) A linguagem utilizada na carta é formal ou informal? Retire exemplos da carta para justificar sua resposta.

DISPOSITIVO DIDÁTICO C

Oficina 5

Aluno (a):.....

Vamos conhecer a história do gênero carta? Como surgiu? Qual o seu objetivo? Leia juntamente com o professor o texto abaixo.

Um pouco sobre a História da Carta

A carta é uma das mais usadas e antigas formas de comunicação entre as pessoas. Uma cartinha para a mãe em seu aniversário, uma para a professora declarando toda nossa admiração ou mesmo o e-mail que o pai escreve reclamando de ligações telefônicas cobradas indevidamente são exemplos de que as cartas podem mudar sua forma de registro ou de envio, mas ainda permanecem vivas nos dias de hoje. Por meio delas, boa parte da história da humanidade ficou registrada e pode ser contada. Isso porque, quando as pessoas enviam cartas umas para as outras, elas acabam contando fatos históricos, descrevendo como as pessoas se relacionam umas com as outras, opinando sobre acontecimentos sociais e todas essas informações constroem pistas que podem ajudar a recompor a vida como vem ocorrendo no decorrer da história. A bíblia, que é considerada uma das fontes de informações mais antigas, já apresenta muitos exemplos de cartas. Os primeiros textos bíblicos foram escritos 1.513 anos antes de Cristo nascer, ou seja, há mais de 3.500 anos atrás. Ali podemos encontrar, por exemplo, cartas dos discípulos Pedro e Paulo que acompanharam Jesus em suas jornadas. [...].

Assim, as primeiras cartas foram escritas com um material chamado de papiro, um tipo de papel feito com uma planta chamada papiro e que serviu de suporte para as pessoas escreverem e enviar mensagens muitos anos antes da existência da bíblia, ou seja, 3.000 anos antes de Jesus nascer. Muitos anos depois, no século 2 antes de Cristo, em uma região na Turquia chamada de Pérgamo, foi inventado o pergaminho, um tipo de papel feito de pele de carneiros e bezerros. [...].

Com o avanço da tecnologia, mensagens escritas podem ser enviadas sem a utilização de papel. É o caso do e-mail. No entanto, há quem prefira uma carta escrita em papel, devido a esse material ser acessado sem a necessidade de computadores e internet. Além do mais, as cartas escritas pelas próprias mãos do autor transmitem o que um e-mail não é capaz de transmitir: as emoções. Vamos ver a seguir alguns importantes momentos em que a carta mudou sua forma de circular saindo das mãos do autor e chegando até seu destino final.

Pombo-Correio

Os pombos foram utilizados por muito tempo como meio de envio de mensagens. Observando que eram capazes de voar rapidamente por uma distância de cerca de 160 km e retornar para o local onde foram criados, logo as pessoas perceberam que essa destreza poderia ser utilizada para levar cartas e pequenos objetos de um local para outro gastando poucas horas para cumprir o trajeto. Há indícios de que esses animais já eram adestrados para transportar mensagens de uma cidade para outra desde 2.800 anos antes de Cristo. Nos jogos Olímpicos da antiga Grécia (700 anos antes de Cristo) os pombos eram responsáveis por levar às cidades gregas mensagens noticiando os vencedores da competição. Milhares de anos depois, na Primeira Guerra Mundial, os pombos-correios pouparam a vida de muitos soldados levando mensagens pelos campos de guerra. Sem esses animais, os soldados seriam obrigados a se arriscar a topar com os inimigos na tentativa de transportar as cartas com as comunicações importantes sobre a guerra. Na Argentina, esse tipo de comunicação postal foi utilizado até a década de 50 encaminhando correspondências por todo o país. Podemos perguntar, e nos dias atuais, ainda existem pombos-correio? Com o avanço da tecnologia, diminuiu-se o uso de pombos como meio de envio postal, mas essas aves não perderam seus empregos. Atualmente, em algumas localidades, os pombos-correio ainda transportam mensagens e encomendas e, em muitos países, são usados em competições chamadas columbofilia. Na Europa, por exemplo, uma competição objetiva levar os animais a percorrerem uma distância de quase mil quilômetros entre Barcelona e Bélgica. No Brasil, temos uma competição que sai de Brasília e chega até São Paulo (mais de 900 quilômetros).

Navios

Quando chegaram às terras recém descobertas que dariam origem ao Brasil, muitos tripulantes se interessaram por mandar notícias ao Rei de Portugal chamado Dom Manuel. No entanto, nenhuma das cartas enviadas ficou tão conhecida como aquela escrita por Pero Vaz de Caminha. Nessa carta, Caminha dá notícias ao rei sobre as descobertas realizadas descrevendo detalhes da geografia, dos nativos encontrados e dos possíveis recursos a serem explorados por Portugal. Assim, essa carta é tida como o primeiro documento oficial escrito em terras brasileiras. Foi manuscrita com pena e tinta sobre papel. Caminha assina a carta na data de 1º de maio de 1.500 enviando-a por meio do capitão Gaspar de Lemos. Enquanto seguiram para a Índia, Gaspar de Lemos voltou para Portugal com a missão de entregar a carta ao Rei, o que de fato levaria mais de 40 dias para chegar às mãos do destinatário.

Cavalos

Outras formas de envio postal foram utilizadas. Já assistiram algum filme em que as pessoas enviam mensagens em garrafas lançadas ao mar? Já ouviu falar em mensageiros que decoravam a mensagem e corriam antes de esquecerem para reproduzi-la ao destinatário? Todas essas são formas interessantes de transmissão de mensagens. Mas um fato que marcou a história da evolução da carta tem a ver com o uso de cavalos. Em 1.860, três empresários dos Estados Unidos criaram um correio expresso utilizando cavalos como meio de cruzar o território americano com o objetivo de entregar correspondências. Era o famoso Pony Express. Para cumprir toda a rota de Missouri até a Califórnia, uma distância de quase 3.000 km, os mensageiros levavam quase 11 dias. Com o surgimento do telégrafo, a empresa teve que encerrar suas atividades um ano depois de inaugurada.

Correios

O primeiro correio brasileiro, o “Correio-mor das cartas do mar”, foi criado em 1673. Era uma forma demorada de entrega postal por depender de viagens marítimas para chegar do Brasil a Portugal. Em 1798 foi criado os Correios Marítimos estabelecendo uma ligação postal marítima entre Rio de Janeiro e Lisboa. Em 1927 inicia-se o transporte de correspondência via aérea entre América do Sul e Europa. No Brasil, o presidente Getúlio Vargas instituiu o Departamento de Correios e Telégrafos no ano de 1930. A empresa que hoje conhecemos e que entrega cartas, contas, produtos comprados pela internet e até aquela cartinha que escrevemos para o papai Noel, foi criada em 1969. Chama-se Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos. Hoje, os Correios entregam as correspondências em tempos recordes utilizando carros, caminhões e aviões para levar mensagens e encomendas por todo o país. Existem vários prazos para entrega das correspondências, dependendo da distância a ser percorrida e do valor pago. Os correios possuem diversas modalidades de entrega permitindo atender às necessidades de empresas, órgãos públicos e pessoas em geral. Sem dúvidas, a mais conhecida é o Sedex (Serviço de Encomenda Expressa Nacional) criado em 1982. Com esse serviço, os Correios prometem realizar as entregas em até 5 dias.

E-mail

A popularização do acesso à internet permitiu que as pessoas pudessem usar o correio eletrônico e utilizá-lo com frequência. O primeiro correio eletrônico utilizando o símbolo @ como forma de constituir endereços eletrônicos foi criado em 1971 por Ray Tomlinson. Por meio do e-mail, as pessoas podem enviar, receber e armazenar mensagens, documentos, vídeos, imagens e toda forma de documento digital. Por um lado, o e-mail mostra-se uma excelente forma de comunicação, considerado a carta moderna, permitindo que as pessoas se comuniquem em tempo real sem utilizar papel ou sem precisar de outra pessoa para entregar a correspondência. No entanto, para que funcione, é preciso que tanto o remetente quanto o destinatário tenham disponível um computador conectado à internet. No entanto, muitas pessoas ainda não possuem condições econômicas para ter acesso às tecnologias atuais.

Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/>. Acesso em: 12 jul. 2020

DISPOSITIVO DIDÁTICO D
Oficina 5

Aluno (a):.....

Leia as cartas abaixo e complete o quadro.

TEXTO 1

Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1904.

Meu caro Nabuco,

Tão longe, em outro meio, chegou-lhe a notícia da minha grande desgraça, e você expressou logo a sua simpatia por um telegrama. A única palavra com que lhe agradei é a mesma que ora lhe mando, não sabendo outra que possa dizer tudo o que sinto e me acabrunha. Foi-se a melhor parte da minha vida, e aqui estou só no mundo. Note que a solidão não me é enfadonha, antes me é grata, porque é um modo de viver com ela, ouvi-la, assistir aos mil cuidados que essa companheira de 35 anos de casados tinha comigo; mas não há imaginação que não acorde, e a vigília aumenta a falta da pessoa amada. Éramos velhos, e eu contava morrer antes dela, o que seria um grande favor; primeiro porque não acharia a ninguém que melhor me ajudasse a morrer; segundo, porque ela deixa alguns parentes que a consolariam das saudades, e eu não tenho nenhum. Os meus são os amigos, e verdadeiramente são os melhores; mas a vida os dispersa, no espaço, nas preocupações do espírito e na própria carreira que a cada um cabe. Aqui me fico, por ora na mesma casa, no mesmo aposento, com os mesmos adornos seus. Tudo me lembra a minha meiga Carolina. Como estou à beira do eterno aposento, não gastarei muito tempo em recordá-la. Irei vê-la, ela me esperará.

Não posso meu caro amigo, responder agora à sua carta de 8 de outubro; recebi-a dias depois do falecimento de minha mulher, e você compreende que apenas posso falar deste fundo golpe. Até outra e breve; então lhe direi o que convém ao assunto daquela carta, que, pelo afeto e sinceridade, chegou à hora dos melhores remédios. Aceite este abraço do triste amigo velho.

Machado de Assis

Disponível em: <https://correioims.com.br/carta/foi-se-a-melhor-parte-da-minha-vida/>

TEXTO 2

São Paulo, 25 de outubro de 2004.

À Editora Bom Livro
A/C da Sra. Renata Barreira
Assunto: Solicitação de livros didáticos

Venho por meio desta solicitar de V.S^a. exemplares de livros didáticos na área de língua portuguesa de ensino médio para compor a biblioteca da Escola Estadual de Ensino Médio Santo Agostinho, localizada na Rua Paraíso, 567, Vila Maria, São Joaquim da Barra, Sp, telefone 5467-8907.

Os mesmos serão analisados objetivando selecionar os mais adequados ao projeto pedagógico da escola e posteriormente adotá-los no próximo período letivo.

Favor enviar os livros para o endereço da escola supramencionada.

Atenciosamente,

Luiza Fontenele
Coordenadora Pedagógica

Fonte: Barbosa (2005)

TEXTO 3

Eficiência na adoção

É gratificante ler uma notícia como essa “Aplicativo aproxima crianças dos pretendentes” (Geral – 27/8), visto que há uma preocupação em relação à adoção no país e que tal processo demanda mais tempo até mesmo para a escolha da criança. Este aplicativo oferece a oportunidade não somente para que a família possa conhecer um pouco o perfil de cada criança e demonstrar interesse a quem eles almejam adotar, mas também permite que a criança tenha espaço para se apresentar de forma especial. Com acerto, o A.Dot dá vida a estas crianças e promove a aproximação para adoção dos pretendentes, tal recurso facilitará de forma eficiente o processo de adoção no país.
LETÍCIA CELETI DA SILVA (estudante) – Andirá

Publicado na seção: Folha Opinião no dia 06 de setembro de 2018.

Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/opiniao/eficiencia-na-adocao-1014683.html>

TEXTO 4

Londrina, 27 de novembro de 2009

Ref: Cancelamento do Celem

Prezado Diretor do NRE de Londrina,

Sou aluna da escola XXX. No ano de 2009 me matriculei no Celem de espanhol, porém passou um tempo e fiquei sabendo que ele seria cancelado devido à falta de frequência dos alunos, mesmo sendo o ano da sua implantação.

Penso que não deveria ser cancelado o curso pois, as pessoas que fazem o Celem, com certeza teriam oportunidades de um futuro melhor e, sem dúvida, o Celem de espanhol proporciona um aprendizado muito bom para os alunos. Em primeiro lugar, não são todas as escolas que existe essas oportunidade. Em segundo lugar, o espanhol é a segunda língua mais usada no comércio. Finalmente, a quarta mais falada no mundo.

Dessa forma, queria lhe pedir para que tomasse as devidas providências.

Muito obrigada pela atenção.

Fonte: Barros (2012)

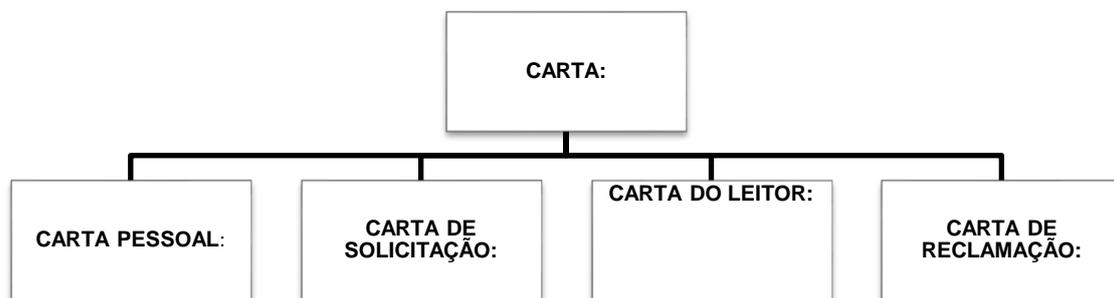
Texto 1	
Local e Data:	
Saudação:	
Remetente:	
Destinatário:	
Assunto:	
Despedida:	
Assinatura:	
Texto 2	
Local e Data	
Saudação	
Remetente	
Destinatário	

Assunto	
Despedida	
Assinatura	
Texto 3	
Local e Data	
Saudação	
Remetente	
Destinatário	
Assunto	
Despedida	
Assinatura	
Texto 4	
Local e Data	
Saudação	
Remetente	
Destinatário	
Assunto	
Despedida	
Assinatura	

DISPOSITIVO DIDÁTICO E
Oficina 5

Aluno (a):.....

Escreva o que você aprendeu sobre: carta; carta pessoal; carta de solicitação; carta do leitor e carta de reclamação.



DISPOSITIVO DIDÁTICO F

Oficina 6

Aluno (a):.....

Como uma carta de reclamação é organizada? Leia o texto abaixo e discuta com o professor e amigos a organização desse texto.

Londrina, 05 de dezembro de 2009.

Ref.: descaso da justiça

Sr. Presidente do Tribunal da Justiça do Paraná,

C/C Ouvidoria da Prefeitura de Londrina

Sou professora de Língua Portuguesa e, em meados de julho deste ano, fui convidada por uma professora que faz doutorado na Universidade Estadual de Londrina (UEL) a desenvolver seu projeto com duas de minhas turmas, intitulado *Projeto de Cidadania: Carta de Reclamação*. Os alunos, no decorrer dos terceiro e quarto bimestres, desenvolveriam uma sequência de atividades didáticas até chegar à escrita e envio de uma carta de reclamação sobre um problema social observado no bairro onde eles moram. Sem dúvida, aceitei de imediato o projeto, pois vivenciei no ano passado uma situação em que eu e meu marido fomos descaradamente roubados e, mesmo na época entrando com processo no Fórum de Londrina, até hoje não obtivemos uma resolução jurídica para o caso.

Ano passado (2008), por volta do mês de junho, eu estava com seis meses de gestação e procurava uma casa para comprar, pois a que morávamos era muito pequena: uma dependência alugada, ainda mais tendo, na época, já outra filha, de quase três anos. Conseguimos localizar um dos donos (o terreno era herança da esposa junto com os irmãos) e conversamos com ele a respeito do valor, e se ele poderia aguardar para levantarmos o dinheiro. Até então, só tínhamos um carro Mondeo, no valor de R\$ 15 mil reais, e R\$10 mil reais que meu pai deu a ser divididos entre minha irmã e eu (R\$ 5 mil para cada, se a venda se efetivasse minha irmã emprestaria a parte dela). O restante, financiaríamos.

O dono solicitava R\$ 28 mil reais pelo imóvel. Ele esperaria até a data de 08/09 e, minha obstetra deu até a data de 17/09 para o bebê nascer. Na pressa de vender logo o nosso carro, vimos como alternativa refinar o nosso veículo, prática muito usada por estacionamentos de carros usados. Como meu marido é contador e, tem muito contato com o público em geral, expôs a um “cliente” essa nossa necessidade, o qual, já no dia seguinte, ligou e disse que tinha um comprador para o nosso carro num estacionamento, mas que teria que deixar o carro lá para a pessoa ver. Meu marido fez o solicitado, acompanhou todo o procedimento, até presenciou um “funcionário da [...]” que foi “avaliar” o carro. Neste mesmo dia, voltou empolgado para casa, pois para concretizar a compra ele deveria assinar a documentação para a transferência de dono. Tudo fraude!

Já passada uma semana, meu marido cobrando do estacionamento que o depósito não havia sido ainda feito, se viu obrigado a ir à delegacia. O delegado riu na cara dele, do fato de ele ter assinado os documentos sem antes ter recebido o dinheiro. Foi quando constatamos que tínhamos sofrido um golpe de quadrilha de estelionatários. Tanto é que o dono do estacionamento disse que já tinha feito o depósito, porém, na audiência, ele disse que nunca viu meu marido.

O pior que outro homem, também do estacionamento que comprou nosso carro, nos colocou na justiça, só porque bloqueamos a venda do carro, alegando que estávamos interferindo em seus negócios, ainda mais ele sendo inocente. Será mesmo? Disse que comprou o carro por R\$ 7 mil e oitocentos reais, sendo que ele tem valor de venda de 15 mil reais. E se pagou tão barato, não desconfiou de nada?

Há poucos meses saiu o primeiro veredito: o estacionamento pagaria uma multa de R\$ 2 mil reais a nós, por danos morais, mas em contrapartida teríamos que pagar uma multa de também R\$ 2 mil reais por termos “bloqueado” a venda deste outro dono de estacionamento.

Por Deus, será que ninguém nota que tem coisa errada! No dia em que meu esposo fez uma denúncia no *Programa Carlos Camargo*, da *Rede Bandeirantes*, ele recebeu dois telefonemas de espectadores dizendo que também tinham passado pela mesma situação, os quais deram a meu marido dados para a char a tal quadrilha.

Gostaria de solicitar a compaixão de um órgão maior, para que nos ajude a recuperar nosso

carro ou o dinheiro que perdemos, pois, segundo a justiça, que até aqui analisou o nosso caso, o negócio foi feito legalmente, mesmo que nunca tenhamos recebido o dinheiro. Fizeram-nos acreditar que estavam refinanciando nosso veículo, só que na verdade estavam apenas encenando, forjando uma venda, usando um estacionamento de nome e pessoas com cargos falsos para que assinássemos o documento. O mais revoltante é que o dono do estacionamento possui dezenas de carros para comércio e, nós, perdemos nosso único veículo, nossa única renda. Além do mais, se demorar muito é capaz dele se desfazer do negócio, assim, quem nos restituirá?

Poderia dar mais dados verídicos a respeito do que ocorreu conosco, mas dá a impressão que nada será resolvido ao nosso favor, por poder estar mexendo com gente de poder, perigosa, sendo que até podemos correr risco de vida. Constatamos que algumas famílias já passaram pela mesma situação, mas outras poderão viver, perdendo seu veículo por causa de ingenuidade. E, para, finalizar, creio que seja o mais importante, será que avaliaram a questão da nossa índole? O nosso erro foi o de agir no desespero, em dois segundos, assinamos entregamos nosso único bem a um bando de estelionatários, tudo porque desejávamos conquistar um lugar mais apropriado para receber o nosso bebê. Esse nosso carro era resultado de anos de economia: quase seis anos. Hoje, continuamos no aluguel e, tivemos que começar tudo de novo: pagar um outro carro para fazer nova renda, para um dia, quem sabe, empregar na compra de uma outra casa.

Sendo assim, por tudo que apresentei, peço, por favor, que nos ajudem a resolver nosso problema. Agradeço desde já a atenção dispensada.

Atenciosamente,
Assinatura
Documento de identidade
Endereço

Fonte: Barros (2012)

DISPOSITIVO DIDÁTICO G
Oficina 6

Aluno (a):.....

Leia a carta “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”. De acordo com a cor indicada no box abaixo, grife as partes correspondentes da carta.

Cabeçalho: local e data (azul)	Assunto da carta (rosa)	Saudação: vocativo (vermelho)	Relato do problema (verde)	Ponto de vista (roxo)
Argumentos (marrom)	Solicitação (laranja)	Preto (verde claro)	Assinatura (Amarelo)	

Cornélio Procópio, 02 de junho de 2020.

Ass.: “Descumprimento da quarentena pelos procopenses”

Prezado Sr. José Bueno, ouvidor geral do município de Cornélio Procópio

Sou moradora desta cidade há 40 anos, por isso me sinto no direito de reclamar sobre situações que tenho presenciado e que ao meu entender precisam de atitudes urgentes das autoridades competentes.

No dia 27 de maio de 2020, ao passar pela Avenida Nossa Senhora do Rocio, presenciei pessoas caminhando ou correndo pela Praça Bota Fogo, em grupos, sem máscaras, como se fossem imunes ao COVID 19. Além disso, ao dirigir até minha casa vi vários procopenses caminhando pelas ruas sem máscaras, bares abertos e com pessoas aglomeradas.

Por que relato isso? Porque o número de infectados em nosso município tem aumentado exponencialmente. Em menos de 30 dias a secretaria de saúde registrou um total de 104 infectados. Sei que as autoridades de nosso município estão empenhadas no combate dessa doença, mas diante do grande número de infectados o discurso ou apelo #ficaemcasa que o as autoridades municipais fizeram não estão surtindo grandes efeitos. Infelizmente, uma parcela da população procopense não compreendeu essa mensagem, pois estão realizando festas, se aglomerando em bares, não mantendo distanciamento nas filas dos bancos e dos supermercados, saindo sem máscaras... Além disso, muitos foram para as lojas no sábado que antecedeu o dia das mães, esquecendo-se da quarentena. O resultado de todas essas atitudes irresponsáveis foi a transmissão comunitária da COVID 19 em nossa cidade.

Sr. José Bueno, enquanto cidadã responsável, tenho me cuidado com as devidas higienizações, com o uso de máscara, saindo de casa apenas quando é realmente necessário. Portanto, sinto-me no direito de reclamar dessa situação, pois a falta de cuidado de uma parcela da população pode prejudicar a todos nós.

Dessa forma, solicito que encaminhe às autoridades competentes as minhas considerações para que medidas mais severas sejam tomadas em nossa cidade, com o intuito de reduzir o número de infectados, como fechamento de bares e lanchonetes, instituição de toque de recolher, fechamento do comércio não prioritário, intensa fiscalização dos positivados para que cumpram a quarentena, além de multa para aqueles que descumprirem o que for estabelecido, em decreto municipal.

Conto com o seu comprometimento e respeito aos cidadãos procopenses que estão empenhados em seguir as orientações da secretaria de saúde para o combate do COVID 19.

Desde já agradeço e fico no aguardo de medidas que possam amenizar esse problema.

Atenciosamente

Maria Helena Dias - Cidadã Procopense

DISPOSITIVO DIDÁTICO H
Oficina 7

Aluno (a):.....

Com base na leitura da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” responda as questões abaixo:

- ✓ Qual a situação-problema dessa carta? Em que parágrafo ela aparece?
- ✓ Como esse problema foi introduzido?
- ✓ Os verbos estão no presente ou no passado para relatar o problema?
- ✓ Qual pessoa do discurso é utilizada para fazer o relato do problema?
- ✓ Que outros textos são escritos com a finalidade de relatar?
- ✓ Como vocês denominariam o tipo de escrita do problema? Uma exposição, narração, relato, descrição, instrução?

DISPOSITIVO DIDÁTICO I

Oficina 7

Aluno (a):.....

Leia juntamente com o professor e amigos o trecho abaixo retirado do Diário de Anne Frank

Domingo, 14 de junho de 1942

Vou começar a partir do momento em que ganhei você, quando o vi na mesa, no meio dos meus outros presentes de aniversário. (Eu estava junto quando você foi comprado, e com isso eu não contava.)

Na sexta-feira, 12 de junho, acordei às seis horas, o que não é de espantar; afinal, era meu aniversário. Mas não me deixam levantar a essa hora; por isso, tive de controlar minha curiosidade até quinze para as sete. Quando não dava mais para esperar, fui até a sala de jantar, onde Moortje (a gata) me deu boas-vindas, esfregando-se em minhas pernas.

Pouco depois das sete horas, fui ver papai e mamãe e, depois, fui à sala abrir meus presentes, e você foi o primeiro que vi, talvez um dos meus melhores presentes. Depois, em cima da mesa, havia um buquê de rosas, algumas peônias e um vaso de planta. De papai e mamãe ganhei uma blusa azul, um jogo, uma garrafa de suco de uva, que, na minha cabeça, deve ter o gosto parecido com o do vinho (afinal de contas, o vinho é feito de uvas), um quebra-cabeça, um pote de creme para o corpo, 2,50 florins e um vale para dois livros. Também ganhei outro livro, *Camera obscura* (mas Margot já tem, por isso troquei o meu por outro) um prato de biscoitos caseiros (feitos por mim, claro, já me tornei especialista em biscoitos), montes de doces e uma torta de morangos, de mamãe. E uma carta da vó, que chegou na hora certa, mas, claro, isso foi só uma coincidência.

Depois, Hanneli veio me pegar, e fomos para a escola. Na hora do recreio, distribuí biscoitos para os meus colegas e professores e, logo depois, estava na hora de voltar aos estudos. Só cheguei em casa às cinco horas, pois fui à ginástica com o resto da turma. (Não me deixaram participar, porque meus ombros e meus quadris tendem a se deslocar). Como era meu aniversário, pude decidir o que meus colegas jogariam, e escolhi vôlei. [...]

Fonte: FRANK, 2017, p.13-14

DISPOSITIVO DIDÁTICO J
Oficina 7

Aluno (a):.....

Leia juntamente com o professor a carta abaixo:

Apucarana, 21 de setembro de 2008.

Assunto: Falta de iluminação pública

Prezado Roberto Gadin ouvidor da Copel,

Eu, Jéssica de Paula venho expor a seguinte situação: as ruas da maioria dos bairros de Apucarana estão com a iluminação precária.

A maioria das lâmpadas estão quebradas, assim, as ruas ficam escuras facilitando a violência, pois os bandidos aproveitam e assaltam pessoas que passam ou tentam agarrar as mulheres, pulam os muros, uma vez que ninguém os vê.

Os moradores já não têm mais liberdade para ficar em frente de suas casas, pois, se ficam, facilmente serão assaltados, então, preferem logicamente, ficar dentro de suas casas.

Em vista disso, cidadã consciente e que paga seus impostos, espero vosso atendimento.

Obrigada pela atenção.

Jéssica P. da Silva –
Moradora do bairro Jardim Ouro Verde

Fonte: Folha Cerávoló (2008) apud adaptada de Barros (2012)

Com base na leitura da carta de reclamação “Falta de iluminação pública” responda as questões abaixo:

- ✓ Qual a situação-problema dessa carta? Em que parágrafo ela aparece?
- ✓ Como esse problema foi introduzido?
Para apresentar o problema os verbos estão no presente ou no passado?
- ✓ Qual pessoa do discurso é usada na descrição do problema?
- ✓ Que outros textos são escritos com a finalidade de descrever?

DISPOSITIVO DIDÁTICO K
Oficina 8

Aluno (a):.....

Leia a carta abaixo “Buracos no asfalto” e identifique os argumentos utilizados para formalizar a reclamação.

Boa Pessoa, 28 de agosto de 2018.

Remetente: Rombrero Julio da Silva

Destinatário: Prefeitura de Boa Pessoa

Assunto: Buracos no asfalto

Prezado Senhor Prefeito,

No dia 20 de do mês passado fui retirar meu carro da garagem para buscar minha filha na escola. Quando estávamos saindo, minha esposa e eu, acabamos atingindo um buraco que fica bem em frente a minha casa. Nós saímos do veículo para ver o que havia acontecido e percebemos que a roda tinha amassado fazendo com o que o mesmo não saísse do lugar. Minha esposa ficou muito nervosa porque precisávamos buscar nossa filha na escola. Ela acabou indo de ônibus e eu fiquei para resolver o problema do carro. Minha companheira acabou chegando atrasada e encontrou nossa criança chorando desesperada pela demora.

Por conta do buraco, precisei pagar um guincho para levar o carro até a oficina. A fenda causou muito estrago e trouxe inúmeros constrangimentos. Tive que alugar um carro durante uma semana para ir trabalhar e minha esposa teve que buscar nossa filha na escola todos os dias de Uber até o carro ser consertado.

Gostaria que soubesse que já paguei meu IPVA, IPTU e tenho todas as contas de água, de luz, de telefone, sempre quitadas antes do vencimento. Por isso, não posso admitir que exista uma cratera bem em frente da minha casa. O buraco me trouxe prejuízos, constrangimentos e muito estresse. O que aconteceu comigo, pode acontecer com muitas outras pessoas, inclusive causando acidentes que podem levar à morte.

Peço providências no sentido de solucionar esse problema que não é somente meu, mas de todos que precisam passar pela minha rua.

Sem mais
Rombrero Julio Silva.

Texto produzido por Alexandre Tolentino de Carvalho para fins didáticos.

Fonte: <https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com>

DISPOSITIVO DIDÁTICO L
Oficina 8

Aluno (a):.....

Leia a carta do leitor “Ladrão e Vacilão” e com o auxílio do professor identifique os argumentos utilizados para defesa da tese.

LADRÃO E VACILÃO

Vamos falar daquele adolescente que teve carimbado em sua testa “Ladrão Vacilão”. Pois bem, 17 anos, dependente químico, pobre, mora na periferia pobre e possui transtornos mentais, segund familiares e amigos. Você ainda não mudou de opinião sobre isso? Pois bem, o Brasil está em estado de calamidade não declarado, todo sabemos, somos roubados de cima até embaixo, legalmente e ilegalmente e, ultimamente, a sociedade anda bem calada, convenhamos. Passou a histeria ou cansamos? Bom, mas o que tem isso? A diferença é que não tatuamos ma cara desses marginais engravatados pois, justamente, estão engravatados, são elegantes, têm pompa e não são aquele pobre menino vítima de uma doença chamada vício, mal vestido e, talvez, fétido que da abstinência. É fácil dizer: “Então leva para casa!” ou “Nossa justiça não funciona!” Olho por olho, dente por dente. Não, não levo ele para casa, pois essa responsabilidade não é sóminha, é desse Estado falido, é dos pais negligente, é da sociedade da exclusão!

Mas uma coisa lhes digo, se meu filho de 17 anos fosse quimicamente dependente e roubasse um item seja lá de quem for e fizessem o que fizeram com esse adolescente, sem dúvida, os faria pagar legalmente, cada marca permanente que deixaram no meu filho. Aos bolsonaristas dessa cidade, mais amor por favor! Olhar para dentro de casa e de si é um treino diário.

RAFAEL ANTONIO OTAVIANO (servidor público) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2017) apud Barros; Lima (2018)

DISPOSITIVO DIDÁTICO M
Oficina 8

Aluno (a):.....

1) Leia a carta “Armas: perigo ou segurança?” e responda as questões abaixo:

Armas: perigo ou segurança?

Hoje muitas pessoas discutem a legalização das armas. Alguns dizem que possuir uma arma significa ter proteção; outros que isso pode gerar violência descontrolada e, conseqüentemente, perigo à população. Na minha opinião, as armas não deveriam ser legalizadas, pois todos poderiam ter contato com elas (antes de possuir uma arma legalizada é feita uma avaliação do possível portador, porém, no Brasil essas avaliações não aconteceram corretamente). Além disso, a segurança da população deveria estar “nas mãos” do Estado. A solução não é legalizar as armas, e sim investir em segurança e na base das grandes potências mundiais: a educação.

ANDRÉ AKIRA MUKAOKA (estudante) – Londrina

Fonte: Jornal Folha de Londrina (2017) apud Barros e Lima (2018)

- a) Qual a tese/ opinião do autor da carta?
- b) Quais os argumentos utilizados para a defesa da tese?
- c) Há contra-argumentos? Se sim, quais?

DISPOSITIVO DIDÁTICO N
Oficina 8

Aluno (a):.....

Leia atentamente os tipos de argumentos no quadro abaixo e identifique em cada trecho o argumento correspondente.

Quadro – Tipos de Argumentos	
Tipos de Argumentos	Explicação
Argumento de autoridade	No argumento de autoridade, o auditório é levado a aceitar a validade da tese ou conclusão defendida a respeito de certos dados, pela credibilidade atribuída à palavra de alguém publicamente considerado autoridade na área.
Argumento por evidência	No argumento por evidência, pretende-se levar o auditório a admitir a tese ou conclusão, justificando-a por meio de evidências de que ela se aplica aos dados considerados.
Argumento por comparação (analogia)	No argumento por comparação, o argumentador pretende levar o auditório a aderir à tese ou conclusão com base em fatores de semelhança ou analogia evidenciados pelos dados apresentados.
Argumento por exemplificação	No argumento por exemplificação, o argumentador baseia a tese ou conclusão em exemplos representativos, os quais, por si sós, já são suficientes para justificá-la.
Argumento de princípio	No argumento de princípio, a justificativa é um princípio, ou seja, uma crença pessoal baseada numa constatação (lógica, científica, ética, estética etc.) aceita como verdadeira e de validade universal. Os dados apresentados, por sua vez, dizem respeito a um fato isolado, mas, aparentemente, relacionado ao princípio em que se acredita. Ambos ajudam o leitor a chegar a uma tese, ou conclusão, por meio de dedução.
Argumento por causa e consequência	No argumento por causa e consequência, a tese, ou conclusão, é aceita justamente por ser uma causa ou uma consequência dos dados.

Fonte: Cenpec (2019) – Caderno Pontos de Vista

<p>No livro didático X, as personagens que praticam boas ações são sempre ilustradas como loiras de olhos azuis, enquanto as más são sempre morenas ou negras . Podemos dizer que o livro X é racista, pois, segundo o antropólogo Kabengele Munanga, do Museu de Antropologia da USP, ilustrações que associam traços positivos apenas a determinados tipos raciais são racistas –</p> <p>R:</p>
<p>De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílio (PNAD) de 2008, o telefone, a televisão e o computador estão entre os bens de consumo mais adquiridos pelas famílias brasileiras . Esses dados mostram que boa parte desses bens de consumo está ligada ao desejo de se comunicar [C]. A presença desses três meios de comunicação entre os bens mais adquiridos pelos brasileiros é uma evidência desse desejo .</p> <p>R:</p>
<p>A quebra de sigilo nas provas do Enem 2009, denunciada pela imprensa, nos faz indagar quem seriam os responsáveis. O sigilo de uma prova do Enem deve pertencer ao âmbito das autoridades educacionais – e não da imprensa. Assim como a imprensa é responsável por seus próprios sigilos, as autoridades educacionais devem ser responsáveis pelo sigilo do Enem.</p> <p>R:</p>
<p>Vejam os exemplos de muitas experiências positivas – Jundiá (SP), Campinas (SP), São Caetano do Sul (SP), Campina Grande (PB) etc. – sistematicamente ignoradas pela grande imprensa. Tantos exemplos levam a acreditar que existe uma tendência predominante na grande imprensa do Brasil de só noticiar fatos negativos.</p> <p>R:</p>

A derrubada dos índices de mortalidade infantil exige tempo, trabalho coordenado e planejamento [J]. Ora, o índice de mortalidade infantil de São Caetano do Sul, em São Paulo, foi o que mais caiu no país. Portanto, São Caetano do Sul foi o município do Brasil que mais investiu tempo, trabalho coordenado e planejamento na área,

R:

Não existem políticas públicas que garantam a entrada dos jovens no mercado de trabalho. Assim, boa parte dos recém-formados numa universidade está desempregada ou subempregada. O desemprego e o subemprego são uma consequência necessária das dificuldades que os jovens encontram de ingressar no mercado de trabalho.

R:

DISPOSITIVO DIDÁTICO O
Oficina 9

Aluno (a):.....

Juntamente com professor leia a carta de solicitação abaixo. Atente-se para a discussão sobre esse texto.

Maringá, 09 de julho de 2019.

Prezado diretor Castro,

Como estudante de ensino médio de seu colégio há 6 anos, acredito que não poderia estar mais contente em relação aos estudos vinculados à aptidão cognitiva. Porém, após alguns estudos autônomos e participações em palestras, acredito que o colégio, senhor Castro, necessita de atividades que envolvam a educação socioemocional. Desse modo, solicito ajustes em nosso plano estudantil para que este inclua aulas relacionadas com o desenvolvimento socioemocional. É inegável que o colégio, sob sua direção, é um lugar extremamente bem conceituado, inclui pessoas de todas as classes sociais e etnias. Entretanto, infelizmente, a socialização dentro das salas de aula não é tão eficiente quanto deveria ser. Durante meus estudos, aprendi que a solução para este problema é a inclusão de aulas de educação socioemocional, pois serviria como um elemento coesivo entre os alunos, além de também promover a diminuição da estratificação social no colégio.

Não sei se o senhor tem conhecimento, mas na semana passada, após o colégio divulgar o resultado do simulado para o vestibular da UEM, formou-se um grupo, no whatsapp, de alunos que ficaram entre os dez primeiros colocados na referida avaliação, os demais, mesmo com outras habilidades que não envolvam tirar notas, foram excluídos e não participam dos eventos deles. O fato é preocupante, o senhor não concorda comigo? Por isso, senhor Castro, reforço meu pedido, pois acredito que atividades em grupo, envolvendo várias disciplinas, poderiam trabalhar habilidades socioemocionais, assim a frase "Ame ao próximo como a ti mesmo", da aula de ensino religioso, seria colocada em prática. Atenciosamente, Aluno

Fonte: 120 na redação da UEM

DISPOSITIVO DIDÁTICO P
Oficina 10

Aluno (a):.....

Leia atentamente os articuladores e seus respectivos significados.

Elementos articuladores	
Uso	Expressões
Tomar posição	Do meu ponto de vista; na minha opinião; pensamos que; pessoalmente acho.
Indicar certeza	Sem dúvida; está claro que; com certeza; é indiscutível.
Indicar probabilidade	Provavelmente; me parece que; ao que tudo indica; é possível que
Indicar causa e/ou consequência	Porque; pois; então; logo; portanto; consequentemente
Acrescentar argumentos	Além disso; também; ademais.
Indicar restrição	Mas; porém; todavia; contudo; entretanto; apesar de; não obstante.
Organizar argumentos	Inicialmente; primeiramente; em segundo lugar; por um lado; por outro lado.
Preparar conclusão	Assim; finalmente; para finalizar; por fim; concluindo; enfim; em resumo.

Fonte: Cenpec (2019) – Caderno Pontos de Vista

DISPOSITIVO DIDÁTICO Q
Oficina 10

Aluno (a):.....

Complete as frases abaixo com os seguintes articuladores: *Portanto, é provável, assim, além disso, pois, mas, sem dúvida.*

a) Sinto-me profundamente chateado, _____ é a terceira vez que faço esta reclamação.
b) Há vários dias que a rua da minha casa está sem iluminação, _____ ninguém reclama.
c) _____ o isolamento social é necessário para evitar a propagação do vírus.
d) Não poderíamos imaginar que um vírus mudaria a rotina de milhares de pessoas. _____, modificaria a rotina de alunos e professores com as aulas Ead.
e) A vacina para a COVID 19 não foi liberada até o momento, _____ que a população tenha acesso à vacina só no ano de 2021.
f) Fumar faz mal à saúde. _____, pare de fumar.

DISPOSITIVO DIDÁTICO R
Oficina 11

Aluno (a):.....

Após a leitura do texto reescreva-o empregando uma linguagem formal. Será preciso a substituição de palavras.

E daí Diretor do NRE de Londrina....blza?

Aqui é a aluna da escola Major de Farias. Em 2009 comecei num tal de Celem, um negócio que ensina espanhol, sabe né?! Passou um tempo e pá! Fiquei sabendo que o bang seria cancelado por causa dos mano que não estavam mais indo.

Pô diretor... não cancela esse negócio de espanhol! As mina que fazem isso, com certeza, teriam mais chance na vida. Esse tal curso aí ajuda nós aprender mais. Não é toda escola que tem esse negócio de espanhol pros alunos. Ah! Aprendi que sabe o espanhol é bom, é a segunda língua mais usada e a quarta mais tagarelada no mundo.

Então, diretor, vê se resolve esse negócio aí, vê se lacra nessa!

Valeu, xau, brigadu!

Carlinha do 8º B

Fonte: Adaptada de Barros (2012)

**APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO ENVIADO PARA OS PROFESSORES PARA AVALIAÇÃO DA
SDG**

Título do Projeto de Pesquisa Guarda-Chuva: A ESCOLARIZAÇÃO DO ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA: SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO DOCENTE
Pesquisadora responsável: Profa. Dra. Eliana Merlin Deganutti de Barros
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br
Fone: (43) 991252783

Título do Projeto da Pesquisa do Mestrado: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ: A CARTA DE RECLAMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE LETRAMENTOS CRÍTICOS
Pesquisadora: Samandra de Andrade Corrêa
E-mail: samandra.andrade@hotmail.com
Fone: (43)996941574

NOME:

ESCOLA(S)/COLÉGIO(S) EM QUE ATUA:

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

() FUNDAMENTAL II

() ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

() SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE

**AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO
SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE
ESCRITA CIDADÃ**

Categoria: Noções gerais sobre o Caderno Pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R:

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R:

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R:

4. Faça comentários sobre a organização geral do Caderno Pedagógico.

R:

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R:

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R:

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R:

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R:

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R:

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R:

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R:

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R:

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R:

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R:

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R:

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R:

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R:

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R:

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R:

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R:

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R:

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R:

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R:

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R:

Comentários Gerais

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R:

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P1

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

(X) FUNDAMENTAL II

(X) ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 18 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

(X) SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO *SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ*

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: Sim, considero clara e compreensível para o aluno.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Considero que se possa deixar mais claro o passo-a-passo proposto pelos textos teóricos.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim, é pertinente.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: As atividades são muito coerentes com o gênero textual proposto e dinâmicas no sentido de contemplar a prática da escrita.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: É interessante porque leva o aluno a escrever também em outros gêneros partindo da ação de reclamar como parte do processo de cidadania.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: Sim, pois contempla questões cotidianas.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: Achei as partes de questionamentos muito longas. Poderia sintetizar.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim, porque o gênero está para o processo de interlocução dos sujeitos.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Há variedade e com ótima elaboração e possibilidades de adaptações pelos professores.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Sim, porque são reflexivas e variadas, propiciando diversas situacionais de prática de escrita.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim, porque o grau de dificuldade aumenta sucessivamente.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim, tanto da forma da escrita do aluno, quanto do conteúdo.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim, porque cada parte das cartas de reclamação são trabalhadas para que se tenha a compreensão do todo.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Considero pertinente porque, por exemplo, carta de reclamação dialoga com ofício de reclamação. Destas costuras, surgem ampliações para a escrita crítica e bem embasada.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Sugiro inserir texto informativo para ampliar o saber do educando sobre temas e contextos.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: Ficaram claras e bem elaboradas.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim, porque orienta os alunos sobre as estratégias de aprendizagem.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: Entendo o caderno também como uma inspiração para o professor.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Nas páginas 63 e 64 têm várias atividades de reescrita. Considero positivo para a apreensão do gênero porque os professores não usam a estratégia com frequência.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: São muitas perguntas, sugiro sintetizar.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: Penso que teria de colocar textos que alicercem melhor o tema. Ajuda a inspirar o aluno na condução da escrita.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Gostei muito, porque revisar e reescrever não são práticas frequentes. Os alunos fazem, geralmente, um rascunho e entregam ao professor. Reescrever é de suma importância e contribui para alunos mais cientes de seus acertos e limitações.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: O layout está muito monótono, sugiro mais cores. Letras maiores também.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim, é adequada.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: Gosto das sugestões de atividades, estas inspiram o trabalho diário do professor.

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P2

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

- FUNDAMENTAL I
 FUNDAMENTAL II
 ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA:

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

- SIM
 NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: A linguagem é clara e objetiva, facilitando o entendimento do trabalho.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: O aporte teórico é compreensível e contribui grandemente para o desenvolvimento do trabalho.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: O conteúdo/gênero é pertinente ao 9º ano. Não há problemas.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: O caderno foi muito bem organizado, dando a possibilidade ao professor de desenvolver um trabalho com resultados muito positivos sobre o gênero.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: A sequência didática é uma metodologia que proporciona ao aluno um aprendizado de forma mais significativa, pela sua dinâmica. O projeto conduzido por essa metodologia oferece ao aluno a oportunidade de reflexão a respeito do que está sendo estudado e ao professor, a possibilidade de adequação das atividades conforme o desenvolvimento dos alunos.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: A didatização da carta de reclamação está de acordo com o público -alvo, de forma compreensível e a escolha do tema também é pertinente ao contexto.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: A sistematização das oficinas faz com que o aluno vá “megulhando” no gênero trabalhado e percebendo que a carta de reclamação não é um gênero distante do dia a dia dele.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim, pois o aluno construirá um aprendizado significativo, através da interação social.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: As atividades são variadas, levando em conta que cada aluno tem seu tempo de aprendizagem e , cada um assimila os conteúdos de formas diferentes.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Com certeza as atividades contribuem para autonomia dos alunos à medida que atividades vão proporcionando mas confiança.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim. O aluno vai descobrindo de forma gradativa através da troca de experiências. Vai construindo um conhecimento significativo, pois percebe que é capaz de produzir textos que não ficarão apenas no âmbito da sala de aula, descobre que pode dar vez e voz às suas ideias, reclamações, etc.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim, nos momentos em que o professor faz análises coletivas, conversas em sala, correção das atividades escritas.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim. São atividades bem elaboradas que levam o aluno à reflexão ,fazendo que sua aprendizagem seja relevante.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Certamente, outros gêneros da esfera jornalística podem ser inseridos nesta sequência , como charge, artigo de opinião, editorial.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Sim. AS atividades podem ser transpostas para leitura, análise e produção de um artigo de opinião, um editorial.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: A textualização das instruções facilitou a compreensão das instruções, transmitindo-as de forma clara e coerente.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim. O professor não age como detentor de todo conhecimento. Ele consegue desenvolver um trabalho que leva os alunos a desenvolverem seu senso crítico, através de uma análise da realidade que os cerca.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: É possível que o professor adapte o caderno a diferentes realidades de turmas e até de ano/série e conseguir resultados positivos.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Os objetivos são coerentes com os conteúdos e atividades. Nenhum problema nesse aspecto.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: Orientam o trabalho docente.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: A proposta de produção é pertinente ao contexto escolar e é também adequada ao público-alvo, pois o assunto tratado envolve todas as pessoas, de todas as idades e que os alunos têm conhecimento através da grande veiculação nos meios de comunicação.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Sim. A proposta de revisão coletiva é bastante viável em sala de aula, pois faz com que os alunos analisem seus próprios textos e o vejam de uma outra forma no momento da reescrita. A aula do erro também é bastante utilizada, trazendo bons resultados.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: O caderno do aluno traz enunciados claros e compreensíveis, o layout facilita o entendimento e as atividades contribuem para crescimento do aluno no que diz respeito a leitura e em seguida a produção textual da carta de reclamação.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: O material foi construído de forma coerente, trazendo toda a teórica necessária ao entendimento do gênero a ser trabalhado, apresentando oficinas possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula e contribuindo bastante para o desenvolvimento da leitura e escrita.

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P3

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

(X) FUNDAMENTAL II

() ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 12 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

(x) SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE: **minha experiência com a SDG dá-se por meio de leitura de textos teóricos sobre o assunto do que ao trabalho em sala de aula.**

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: Sim, a linguagem empregada é clara e objetiva

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: O caderno pedagógico está organizado de maneira didática e coerente com o seu objetivo.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: A proposta apresentada para o trabalho com o gênero está coerente com o ano escolhido e é um material prático, podendo ser adaptado para qualquer ano do ensino fundamental II.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: Sim.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: A disposição dos trabalhos nas oficinas está coerente com o objetivo proposto. Porém, analisando o trabalho acredito que o objetivo seria alcançado com uma quantidade menor de oficinas.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Sim, e essa diversidade das atividades propostas contribui, certamente, para o aprendizado em um contexto heterogêneo.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Contribuem.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim, pois o trabalho com o gênero propõe algo de concreto, que é levar a produção das cartas ao órgão competente, não ficando o texto somente em sala de aula.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim, pois as atividades propostas nas oficinas mostram ao professor como está o processo da aprendizagem do gênero escolhido.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim. Percebe-se que nesse processo de trabalho com o gênero o aluno amplia e aprimora sua capacidade de leitura e produção textual.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: A inserção de outros gêneros na SDG é pertinente, pois valoriza o conhecimento prévio do aluno, promovendo uma aprendizagem significativa.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Sim, pois, por exemplo, trabalha com linguagem formal e informal, tipos de argumentos e elementos articuladores, que são usados em outros tipos de textos e não somente a carta de reclamação.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: As instruções são claras e objetivas, direcionando de forma eficiente o trabalho do professor.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim, pois o tempo todo o professor conduz a mediação entre o aluno e o objetivo da proposta.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: As atividades são adaptáveis para outros níveis.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: O gabarito é fundamental para orientação do trabalho docente.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: Sim, a situação é pertinente ao contexto escolar, uma vez que a escola tem o papel de formar cidadãos conscientes e críticos, sendo a carta de reclamação um meio de exercer uma criticidade consciente.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Sim, a proposta de revisão de escrita textual é fundamental para a construção de um bom texto. Contudo, especificamente sobre este trabalho, acredito que a rescrita textual poderia se dar por meio da escolha de três ou quatro textos da turma, e cada parte do gênero ser trabalhada de forma pontual, resultando na construção de um texto coletivo.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: Os enunciados são claros e objetivos, com um layout que facilita a compreensão das atividades propostas. As atividades propostas desenvolvem a capacidade de leitura e produção de uma carta de reclamação.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: Ao analisar o caderno com a proposta de SDG com o gênero carta de reclamação, vê-se que o material é didático, tanto para o aluno quanto para o professor. O material é acessível, claro, objetivo e conduz o trabalho do professor de maneira eficiente. As atividades propostas nas oficinas levam o aluno a uma aprendizagem significativa que não se limita ao ambiente escolar, ela se mostra de forma concreta pois o aluno vê, de forma concreta, sua produção atingir um objetivo. No entanto, acredito que a SDG poderia ser desenvolvida com sucesso com uma quantidade menor de oficinas.

APÊNDICE G – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P4

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

(x) FUNDAMENTAL II

(x) ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 8 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

(X) SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE: **O trabalho com sequência didática, faz com que possibilite a organização e o planejamento das etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar o gênero específico, analisando as suas características, sua estrutura textual e propor aos alunos uma produção escrita final.**

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: Sim, a linguagem está adequada, visa atingir o objetivo da Pesquisa.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R:A organização do caderno pedagógico se apresenta de modo bem estruturado e padronizado, pois nele é contextualizado a temática, o uso da Sequência Didática e orienta no planejamento de ação no trabalho pedagógico.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: Este material pode ser abordado em outros níveis, pois é vasto no conteúdo e pela sua praticidade.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano?Comente sobre.

R: Sim, pois a linguagem e a metodologia aplicada está acessível à série/ano.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R:As etapas da Sequência Didática predominam de maneira organizada que se estabelece com as Oficinas, bem como a hierarquia dos Conteúdos, porém são muitas oficinas para serem implementadas num contexto de sala de aula, talvez esse número de oficinas poderia ser reduzido.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R:Sim.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados?Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Sim, pois houve atividades e práticas diferenciadas que favorecem o contexto heterogêneo.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Contribuem.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim, as atividades oportunizam a observação e conduzem à prática, pois faz com que os alunos possam tornar cidadãos críticos e saibam reivindicar os direitos através dos argumentos.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim, por meio do acompanhamento nas atividades propostas e na Produção final.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim, as atividades conduziram os alunos a desenvolver capacidades no ato de ler e escrever.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Carta de Leitor, Carta de Solicitação, Artigo de Opinião, Texto Dissertativo-Argumentativo.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: As atividades estão acessíveis à Carta de Reclamação e pode ser abordada em outros gêneros mencionados na questão anterior, devido ao uso dos argumentos, os conectores argumentativos e a linguagem formal.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: O texto contextualiza o Estudo/Análise do Gênero e orienta de maneira simples e objetiva no trabalho do professor.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim, pois aborda a metodologia para trabalhar usando a Sequência Didática em sala de aula.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: O caderno é flexível, pode ser utilizado para trabalhar em outras séries e níveis diferentes.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades?
Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: É importante o gabarito para o professor, pois auxilia e orienta em seu trabalho pedagógico.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: A Proposta do gênero está pertinente e adequada ao contexto escolar, pois oportuniza a apropriação da carta de reclamação por parte dos alunos, proporcionando momentos de leitura e escrita significativos. A finalidade é que o aluno saiba usar o gênero em situações pessoais na sua vida cotidiana onde possa exercer a prática de linguagem formal de reclamar sobre um problema da comunidade e, ao mesmo tempo, solicitar a sua resolução.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Há dois pontos a serem analisados. O primeiro ponto é necessário desenvolver esse trabalho para que o aluno possa rever e melhorar a sua produção textual para que haja um bom desempenho na escrita. O segundo aspecto é que para o professor conduzir esse trabalho, ele precisa atender individualmente, e com isso acaba desencadeando outros fatores “problemas”, como manter a sala em disciplina, há alunos que não realizam a atividade, e a falta de interesse em rever seus erros e procurar melhorar.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: O Caderno está adequado à Série/Ano.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para o contexto escolar?

R: Sim.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: À partir da leitura em estudo, observa-se que o Material é acessível e claro. Este orienta no trabalho pedagógico do professor, pois estabelece de maneira organizada e sintetizada seguindo cada passo da Sequência Didática. As oficinas e atividades propostas condizem com a série/ano e a aprendizagem ocorre de maneira relevante e significativa para os alunos, pois ele aprende o conteúdo e relaciona com a prática (Oficinas). Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem visa atingir as expectativas e objetivos do trabalho proposto.

APÊNDICE H – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P5

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

(x) FUNDAMENTAL II

() ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 15 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

(x) SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE : Trabalho desenvolvido com o projeto Residência Pedagógica – UENP – 2019.

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: A linguagem está clara e muito adequada.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim, está detalhado e de fácil compreensão.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim, perfeitamente.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: Está organizado de forma adequada e esclarecedor.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: O projeto a princípio parece ser um pouco extenso, porém cabe ao professor realizar os ajustes necessários para um resultado satisfatório.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: Sim. Os nonos anos estão preparados para esse tipo de trabalho e abordagens.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: Estão distribuídas de forma adequada.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Sim, atende a todos envolvidos.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Sim, pois ficam livres para opinarem e questionarem.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim, pois terão que conhecer, analisar e buscar possíveis soluções para os problemas abordados ou até mesmo vivenciados para daí então, cobrarem seus direitos e resoluções.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim, através das produções escritas. Normalmente o aluno inicia com respostas curtas e objetivas, sem argumentação, mas com apresentação das oficinas, o debate, os relatos, os dados apresentados, as trocas de experiências e as reescritas textuais, ele começa gradativamente a melhorar sua escrita com embasamento e argumentos melhores.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim, pois ele precisa conhecer a realidade, precisa pesquisar, buscar informações e dados nos mais diversos meios de comunicação, estar atualizado sobre o assunto, saber os destinatários certos, para então poder cobrar as soluções cabíveis. Além dos termos integrantes necessários para a escrita correta da carta de reclamação.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Os que foram apresentados já são satisfatórios.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Sim, facilita muito o trabalho como por exemplo a produção do gênero Carta do Leitor.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: São boas e bem detalhadas.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim, são fáceis e esclarecedoras.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: Totalmente adaptáveis, pois há possibilidades de aprofundamento ou não em determinados momentos (fases/etapas) e assuntos.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: Orientam, não há limitações consideráveis.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: Sim, os materiais oferecidos dão embasamento facilitando a produção.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Sim, são muito importantes, porém deve-se atentar para o número ou quantidade dessas atividades, pois é onde encontramos a maior resistência dos nossos alunos, a produção textual.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: Sim.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim, muito importante.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: O material está ótimo e bem elaborado.

APÊNDICE I – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P6

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

() FUNDAMENTAL I

(x) FUNDAMENTAL II

(x) ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 8 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

(x) SIM

() NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?

R: A linguagem é objetiva e de fácil compreensão.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim, nos orienta e traz sugestões de como trabalhar a SDG.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim, contribui para formar cidadãos críticos, levando os alunos a refletirem sobre os problemas existentes em seu entorno.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: Ótima, porque traz um passo a passo de como trabalhar a SDG de forma bem clara.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: Todo trabalho desenvolvido com base na metodologia da SDG é um pouco extenso e acaba demandando algumas semanas, mas faz parte do processo e,

claro, de acordo com as necessidades apresentadas (diagnóstico da turma) pode ser menos ou mais extensa.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: Sim. Acredito que o gênero textual da sequência didática é apropriado para ser abordado na série em questão, pois, nessa faixa etária, os alunos precisam ser direcionados a momentos de reflexão para ajudá-los a desenvolver seu senso crítico e também formar bons cidadãos.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: As oficinas foram hierarquizadas de forma coerente e de acordo com a metodologia proposta pelos estudiosos do Grupo de Genebra.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Sim

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Acredito que sim, porque os alunos irão desenvolver as habilidades necessárias para a realização dessa prática comunicativa de forma efetiva.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim. A partir da primeira produção, das oficinas e do processo de revisão, ele conseguirá perceber os aspectos que precisam ser melhorados para que

possa se apropriar dessa prática comunicativa e, com isso, compreenderá o gênero em estudo.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Com base na reescrita, o professor perceberá se o aluno teve avanço ou não no processo de aprendizagem do gênero.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim. As atividades levam os alunos a refletirem sobre seu processo de escrita e também a compreenderem as capacidades de linguagem necessárias para a leitura/produção do gênero textual “carta de reclamação”. Com isso, eles conseguirão realizar uma leitura mais eficiente e também a produção desse gênero.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Por meio de outros gêneros, é possível o aluno perceber e compreender aspectos presentes no gênero carta de reclamação e também para ele perceba que esses conhecimentos podem ser transferíveis.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Sim, há aspectos que são trabalhados no gênero textual “carta de reclamação”, que são comuns a outros gêneros, contribuindo para a compreensão desses textos também.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: São muito esclarecedoras.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim, pois o professor é instruído a orientar e mediar as atividades, levando os alunos a perceberem os conhecimentos necessários para a compreensão do gênero. Além disso, o professor tem a flexibilidade de ajustar as atividades, conforme julgar pertinente.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: O professor poderá adaptar da forma que considerar pertinente e de acordo com a realidade dos alunos, mesmo porque são sugestões de atividades que partirão das primeiras produções dos alunos (diagnóstico).

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades?
Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: Contribui e orienta o trabalho docente.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: Considero pertinente o assunto e totalmente adequado ao público-alvo, pois os alunos precisam refletir e perceber o seu papel de cidadão democrático na sociedade que está inserido e da importância de exercê-lo.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Sim. Esse processo de revisão é importante para que os alunos percebam os aspectos que precisam adequar em seu texto e, assim, desenvolver as habilidades necessárias para essa prática social.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: O material é ótimo.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: As pesquisas e as sequências didáticas desenvolvidas contribuem muito com o trabalho docente em sala de aula, pois o professor tem uma carga horária de hora-atividade pequena comparada ao número de hora-aula e isso dificulta a preparação de um trabalho como esse. Sendo assim, trabalhos como o da SDG “Carta de reclamação”, aqui, apresentado ajudam muito o professor e vêm facilitar a preparação das aulas.

Parabéns pelo excelente trabalho e obrigada por contribuir com este ótimo material pedagógico.

APÊNDICE J – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO POR P7

ETAPA ESCOLAR EM QUE ATUA

(x) FUNDAMENTAL I

(x) FUNDAMENTAL II

(x) ENSINO MÉDIO

TEMPO DE EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: 25 anos

TEM EXPERIÊNCIA COM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE GÊNEROS?

() SIM

(x) NÃO

CASO DESEJE, COMENTE SOBRE: Trabalhei poucas vezes com a sequência didática, por isso não me considero com muita experiência, embora a mesma seja muito interessante e produtiva.

AVALIAÇÃO DO CADERNO PEDAGÓGICO

SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: PRÁTICAS DE ESCRITA CIDADÃ

Categoria: Noções gerais sobre o caderno pedagógico

1. **Comente sobre a linguagem empregada. Ela é clara e objetiva?**

R: Sim. A linguagem é de fácil entendimento.

2. O aporte teórico é compreensível e auxilia no desenvolvimento da sequência didática da carta de reclamação? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

3. O conteúdo/gênero é pertinente para alunos do 9º ano? Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

4. Faça comentários sobre a organização geral do caderno pedagógico.

R: O caderno pedagógico constitui-se de boa organização, contemplando as etapas da sequência didática através de oficinas, das quais os alunos tem a oportunidade de trabalharem as atividades propostas, propiciando assim aquisição de novos conhecimentos, diferentes saberes.

5. Comente sobre a extensão do projeto conduzido pela metodologia das sequências didáticas de gêneros (SDG), levando em consideração que é um material passível de adaptação pelo professor.

R: O projeto em questão, muito bem organizado, instiga à continuidade das sequências didáticas, pois nos levam à reflexão de que o aprendizado torna-se mais enriquecedor quando nos propomos a um trabalho diversificado, usando novas metodologias que contribuam com a aprendizagem dos alunos.

Categoria: A sequência Didática da Carta de Reclamação

1. A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.

R: Sim. As etapas da sequência didática contemplam atividades pertinentes ao público alvo, os quais são capazes de fazerem uso desse tipo de gênero textual, podendo utilizá-lo em situações cotidianas.

2. Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.

R: A sistematização das oficinas foi bem elaborada, assim como as atividades nelas inseridas, contribuindo para um trabalho enriquecedor com os alunos.

3. A sequência didática da carta de reclamação segue princípios sociointeracionistas da língua/linguagem e do ensino?

R: Sim.

4. Há variedade nos tipos de atividade didática mobilizados? Isso contribui para o aprendizado em um contexto heterogêneo?

R: Sim. Torna o aprendizado mais produtivo.

5. As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?

R: Sim.

6. As atividades da sequência oportunizam o processo de observação e descoberta? Ou seja, procuram “levar o aluno” ao aprendizado ao invés de somente “transmitir conhecimento”? Comente sobre.

R: Sim. O aprendizado se torna mais autônomo e os alunos passam a serem protagonistas da aquisição de novos conhecimentos.

7. Por meio das atividades é possível o professor obter *feedback* da aprendizagem dos alunos? Caso positivo, em que momentos isso é verificado?

R: Sim. No decorrer das oficinas, quando os alunos apropriam-se de conhecimentos já adquiridos para realizar atividades posteriores.

8. As atividades levam os alunos a desenvolverem capacidades relevantes para a leitura e produção de cartas de reclamação? Comente sobre.

R: Sim. O trabalho com as oficinas oportunizam momentos de reflexão e uma maior interação com o conteúdo, o qual facilita o entendimento e a produção textual desse tipo de gênero.

9. Avalie a pertinência da inserção de outros gêneros na SDG.

R: Essa inserção contribui para o ensino-aprendizagem, pois as etapas do trabalho com a sequência didática de gêneros, utilizando-se de oficinas, proporcionam um trabalho mais interativo e reflexivo.

10. As atividades propostas conseguem extrapolar o gênero trabalhado? Ou seja, há capacidades que podem ser transpostas para a leitura, análise e produção de outros gêneros? Comente sobre.

R: Considero que muitas atividades, não conseguem extrapolar o gênero, mas sim complementar o aprendizado, definindo-o melhor e contribuindo assim para um bom entendimento.

Categoria: Caderno do Professor

1. Comente sobre a textualização das instruções ao professor.

R: As instruções são claras e objetivas, ricamente detalhadas para um bom entendimento, o que facilita o trabalho do professor. Fornecendo assim orientações para que a realização da sequência didática de gêneros contribua para a prática pedagógica em sala de aula.

2. As instruções permitem que o professor desempenhe papel de mediador das aprendizagens? Comente sobre.

R: Sim. As instruções trazem informações claras que o professor deve ser o mediador nesse trabalho com a sequência didática, orientando os alunos a realizar as atividades propostas nas oficinas, oportunizando assim o aprendizado dos mesmos.

3. Avalie o caderno quanto à sua flexibilidade e possibilidades de adaptação pelo docente.

R: Levando em consideração a organização do caderno do professor, como foi elaborado, há possibilidades sim de fazer adaptações, caso o professor julgue necessário, sem prejuízo do mesmo. Um caderno passível de flexibilidade, muitas vezes, auxilia o trabalho do professor com os alunos.

4. Os objetivos das oficinas são coerentes com seus conteúdos e atividades?
Fazer comentários pontuais, caso encontre problemas neste aspecto.

R: Sim.

5. Como você avalia os gabaritos? Eles limitam as possibilidades de respostas das atividades ou apenas orientam o trabalho docente?

R: Acredito que os gabaritos orientem o trabalho docente para uma melhor avaliação do desenvolvimento dos alunos.

Categoria: Produção textual

1. Faça comentários sobre a proposta de produção da carta de reclamação na SDG. Ela cria uma situação de produção pertinente ao contexto escolar? Ela é adequada ao público-alvo? Etc.

R: Considero que sim, pois a faixa etária do público-alvo, sugere que os alunos já possuem certa maturidade para defrontar-se com situações pertinentes ao conteúdo de uma carta de reclamação, já que os mesmos podem vivenciar situações semelhantes.

2. As propostas de revisão e reescritas são possíveis de serem realizadas em um contexto de ensino? Comente sobre.

R: Sim. O professor pode utilizar-se dessa revisão e reescrita para uma fixação do assunto e sanar, caso haja, possíveis dúvidas ainda pertinentes sobre o conteúdo proposto.

Categoria: Caderno dos alunos

1. Avalie o caderno dos alunos. Os enunciados das atividades são claros e apropriados para o público-alvo? O *layout* facilita a compreensão das atividades? As atividades propostas possibilitam o desenvolvimento de capacidades para a leitura e produção da carta de reclamação? Etc.

R: Sim. A organização da elaboração do caderno dos alunos possui uma sequência didática bem definida de atividades, a qual possibilita o trabalho com os alunos, tanto de leitura como de produção textual, dando-lhes certa autonomia no desenvolvimento da mesma. Oportunizando momentos de reflexão e interação com os conteúdos.

2. A quantidade de atividades impressas é adequada para ao contexto escolar?

R: Sim, são adequadas. O professor poderá fazer um cronograma para trabalhar o conteúdo de acordo com o número de aulas semanais.

Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.

R: Considero muito bom os comentários contemplados no questionário, bem organizados seguindo uma linha de raciocínio da qual pode-se avaliar os principais aspectos desse material. O trabalho proposto com o gênero “Carta de reclamação”, utilizando-se da Sequência Didática de Gêneros, foi bem escolhido, pois possibilita um trabalho mais eficiente e produtivo com os alunos e não torna-se apenas um “mero” conceito de gêneros textuais. Contemplando assim uma sequência de atividades e oficinas, as quais contribuem com o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos tornem-se “autônomos” de seu próprio conhecimento, oportunizando momentos de reflexão, interação e desenvolvimento de atividades pertinentes ao conteúdo desse gênero textual. Ótimo material! Excelente trabalho! Parabéns!

ANEXOS

ANEXO 1 – CARTA 1 DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA

Assunto: Carta de reclamação - Ruas e avenidas esburacadas e lixo na via pública.

Em 20 de dezembro do ano de 2017, ao caminhar pelas ruas desta cidade, percebi nas proximidades da rua Amaro Grande, centro da cidade, a presença de buracos e focos de lixo na via pública, ocasionado extremo mau cheiro, sujeira, ratos e baratas.

Por confiar e conhecer a responsabilidade desta Instituição Pública, venho por meio desta carta, reclamar o fato mencionado anteriormente, tendo em vista o meu direito enquanto cidadã a ter uma cidade limpa e organizada, afinal, todos nós trabalhamos, pagamos nossos impostos, previstos na Constituição Federal e destinados a manter a organização de nossa cidade e seu ordeiro funcionamento. Ao ver a rua onde moro, cheia de buracos e repleta de lixo, não poderia deixar de reclamar.

Ressalto ainda que esta referida Associação já havia entrado em contato com esta Secretaria a fim de solucionar o problema, no entanto, mas nenhuma iniciativa foi tomada, o lixo e os buracos ainda nos causam grandes problemas. Crianças estão adoecendo devido ao mau cheiro e a presença de ratos e insetos é um risco à saúde de todos. Eu e toda a comunidade esperamos há meses pela resolução deste problema que se estende e se agrava a cada dia. Contamos com a seriedade e comprometimento de V.Sa e seu inegável respeito aos direitos do cidadão.

Ficamos à disposição para quaisquer esclarecimentos, eventuais dúvidas e conversas.
Sinceros agradecimentos,

Ana Marta de Souza Lemos Presidente da Associação de Moradores do Bairro da Camboa

Fonte: www.novaescolaproducao.s3.amazonaws.com/ - Acesso em: 31 maio. 2020.

ANEXO 2 – CARTA 2 DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA

À direção/ouvidoria do Posto de Saúde/Hospital [IDENTIFICAR] de [localidade]

Assunto: Reclamação do atendimento médico pelo profissional [identificar o médico]

Eu, [nome completo], compareci ao Posto de Saúde/Hospital [IDENTIFICAR] de [localidade] em [dia] de [mês] de [ano], no período [matutino/vespertino/noturno], à procura de atendimento médico, pois minha saúde estava debilitada. Eu apresentava os sintomas de alta febre, dor de cabeça, náusea [descrever o que estava sentindo ou identificar que se tratava de consulta com hora marcada agendada há XX tempo] e aguardava atendimento médico.

Quando fui atendido pelo médico, ele se mostrou extremamente indiferente a minha condição, não me examinou de maneira minimamente adequada, não requereu nenhum exame médico laboratorial. Apenas me mandou sentar à cadeira, olhou à distância, e afirmou que se tratava de uma virose e me receitou medicamento.

Para situar a gravidade da situação, sequer foi realizada anamnese, ou seja, sequer foi devidamente realizada entrevista perguntando de todos sintomas, quando surgiram, há quanto tempo sinto o mal estar, quais locais eventualmente tenham sido frequentados ou, ainda, se tenho alergia à alguma substância.

Apenas diagnosticou e me informou para tomar determinada substância medicamentosa que aliviaria febre e dor de cabeça e disse que estava muito atrasado para o atendimento dos próximos pacientes que era para eu me retirar, de maneira completamente ríspida.

Por conta desta situação e por apreço ao serviço dirigido ao público, encaminho a presente reclamação ao Diretor do Hospital/Posto de Saúde [IDENTIFICAR O LOCAL EM QUE FOI ATENDIDO] para que sejam tomadas as devidas providências a fim de sanar as falhas ocorridas em função do despreparo do médico.

Desta forma, caso a reclamação não seja respondida em até 30 dias, detalhando providências tomadas no sentido de melhora do atendimento, será enviado cópia desta reclamação para a Secretaria de Saúde do Município [CASO SE TRATE DE HOSPITAL PÚBLICO] e para o Conselho Regional de Medicina.

[CIDADE], [DIA] de [MÊS] de [ANO].

[ASSINATURA]

[NOME COMPLETO]

Dados para envio da resposta:

E-mail:

Endereço:

Telefone:

Fonte: <http://investidura.com.br/modelos/documentos/cartas/335753-modelo-de-reclamacao-a-atendimento-medico-sus> - Acesso em: 31. maio. 2020

ANEXO 3 – CARTA 3 DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA

Miracema, 23 de maio de 2005.

À Companhia de eletricidade da cidade de Miracema.

Venho por meio desta reclamar dos serviços prestados por esta companhia que, inclusive, me acarretaram o prejuízo da perda de uma geladeira. Nos últimos três meses, o fornecimento de energia elétrica para o Bairro do Café tem se dado de forma completamente instável, isto é, em vários momentos do dia a força tem acabado ou diminuído de potência. Essa instabilidade tem causado muitos estragos nos eletrodomésticos de diversas casas no bairro, além dos transtornos aos moradores que já fizeram várias reclamações e até agora nenhum técnico dessa companhia veio ao bairro investigar a causa do problema. É um absurdo essa falta de atenção, pois este é um serviço público e de primeira necessidade para os moradores de Miracema.

No aguardo de uma solução para o caso, sem que seja necessário entrar com uma ação na justiça, subscrevo.

Diogo Soares Machado.

Representante da Associação de Moradores do Bairro do Café

Fonte: Barbosa (2005)

ANEXO 4 – CARTA 4 DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA

À SMAM

Secretaria Municipal de Meio Ambiente.

Porto Alegre, 26 - 08 - 98

Prezado Sr. Hideraldo Caron,

Secretário da SMAM:

A SMAM vem demonstrando, há anos, sua total cegueira, insensibilidade, incapacidade, senão má fé, no cuidado das árvores de rua, parques, jardins e áreas verdes de Porto Alegre.

Para quem está acostumado a ver os inteligentes e bem pensados trabalhos de condução, manejo e dendrocirurgia nas árvores, a formação e os cuidados nas áreas verdes em cidades européias e muitas americanas, canadenses e outras, é deveras difícil quando tem que explicar a visitantes este aspecto da vergonhosa situação de nossa cidade.

Sinto-me pessoalmente agredido pelo imbecil vandalismo hoje cometido diante de minha casa, por volta das 14:00 horas. Foi brutalmente derrubado um Brachichiton que eu vinha conduzindo em esquema de recuperação após ele ter se inclinado alguns anos atrás em consequência de tempestade. Esta árvore estava escorada, não apresentando perigo de queda, estava sob intensivos cuidados meus, com dendrocirurgia e tratamento de recuperação das raízes.

Antes do fim do inverno teria sido reduzida em altura com mais um trabalho de dendrocirurgia.

Senhor Secretário, já tivemos oportunidade de conversarmos pessoalmente, sobre a triste situação de sua equipe. Seus "técnicos" são tão despreocupados que deixam as decisões com os pobres operários que não têm noção dos estragos que cometem, como ocorreu neste caso. O próprio tronco que ficou, da maneira como foi cortado e lascado, atesta da burrice do serviço. A cidade está repleta de exemplos semelhantes.

A finalidade desta é expressar o meu mais profundo desprezo e revolta.

José A. Lutzenberger
FUNDAÇÃO GAIA

Cópia para:
Sr. Raúl Pont
Prefeito Municipal

Fonte: www.fgai.org.br – Acesso em: 20. Abr. 2020.

ANEXO 5 – CARTA 5 DO CORPUS DA MODELIZAÇÃO TEÓRICA

Mobly criando processos para induzir consumidor a ficar com produtos avariados.

📍 Rio Claro – SP ID: 105484191 01/06/20 às 09h54

Venho nesta carta reclamar de um procedimento que a Mobly adota para a troca de itens avariados, que induz, claramente, o consumidor a aceitar acordos pouco benéficos para resolver problemas gerados pelo vendedor. Da forma como essa política está sendo realizada, fica claro que podem estar usando essa prática desovar produtos avariados sem perder receita ou margem de lucro. Seguem os fatos:

No dia 18/05 efetuei a compra de 4 cadeiras (Compradas separadamente, não se trata de KIT) e uma mesa através do pedido 771892492. Até o momento da entrega das cadeiras (24/05) o atendimento foi muito bom, inclusive pelo lead time de entrega de apenas 6 dias, mas infelizmente o entregador não usava máscara para prevenção do COVID.

Após receber a encomenda, que veio numa embalagem precária, notei pequenos defeitos de acabamento (conforme foto 1) que deixariam apenas uma das cadeiras desprotegida contra umidade, além de deixar o produto com aparência tosca. É importante ter em contexto essas cadeiras ficaram no Jardim submetidas a condições climáticas e havendo esse problema, haveria infiltração de água em locais sem tratamento, deteriorando a cadeira rapidamente.

Ao entrar em contato com o vendedor, me foram colocadas duas opções para a resolver meu problema:

Aceitar o produto avariado por um desconto de R\$25,00;

Troca do produto avariado por outras novas.

Achei a primeira opção interessante, mas a descartei pois como coloquei no começo desta reclamação, o problema da cadeira não era meramente estético. Acabei decidindo pela segunda opção.

Nesse ponto a Mobly começa a colocar suas necessidades e processos antes do consumidor [Editado pelo Reclame Aqui]. Seguem processo e pré-requisitos colocados pela Mobly para efetuar a troca:

Todas as cadeiras deveriam estar embaladas (apesar de apenas uma estar com defeito);

Haveria agendamento para o prazo de uma semana para retirada das cadeiras;

Após a retirada das cadeira, em mais dois dias úteis seria feito o crédito da devolução;

Após o crédito eu faria novo pedido para as cadeiras e receberia dentro do prazo normal de entregas.

Poderia haver indisponibilidade dos produtos no momento de realizar o novo pedido, tendo risco então de não poder comprar as mesmas cadeiras.

Não aceitei esse processo, como eu iria ficar sem 4 cadeiras se apenas uma estava com defeito? E se não houvesse mais o mesmo tipo de cadeira na hora do novo pedido? Me informaram que, como as cadeiras estavam na mesma NF, todos os itens deveriam ser trocados. Ou seja, ficaria por mais aproximadamente 1 mês sem os bens que comprei e paguei por conta do processo da Mobly e ainda teria o risco de nem ter o mesmo produto que tinha gostado.

Informei a Mobly que eu não aceitaria nenhuma das condições, mas como tinha gostado dos produtos, dei quatro opções para eles conforme abaixo:

Trocar apenas uma cadeira dentro do processo que estavam propondo;

Trocar as quatro cadeiras, mas com a substituição imediata, ou seja, no mesmo caminhão que retirariam a minhas já houvesse as quatro novas para substituição;

Dar desconto de R\$150 para a cadeira avariada;

Devolver apenas uma cadeira e eles me devolveram o valor em crédito;

Dentro das opções levantadas a empresa não se flexibilizou e tivemos que partir para a pior de todas as opções de cancelar todo o pedido pois havia perdido a confiança na empresa, realizar a reclamação via Reclame Aqui, acionar Procon e avaliar ação no pequenas causas.

O fato da Mobly criar um processo fácil e rápido de desconto mínimo (sem flexibilidade de

negociação) para um produto que oferece problemas além do estético e um outro altamente burocrático onde o consumidor fica sem usufruir do bem apesar de já tê-lo pago, deixa claro que a empresa pode estar direcionando propositalmente itens com problemas para os consumidores. O Consumidor acaba aceitando o pequeno desconto para evitar dor de cabeça e a Mobly garante o mínimo de perdas.

PORTANTO: CUIDADO COM ESSA EMPRESA.

Ainda adicionarei outra duas reclamações:

- 1 Falta de máscara e processo de higieniza dos entregadores no momento de deixar os produtos na minha casa;
- 2 Dificuldade de atendimento ao consumidor;

Fonte: https://www.reclameaqui.com.br/mobly/mobly-criando-processos-para-induzir-consumidor-a-ficar-com-produtos-avaria_q3ela1wodtt3EKx5/ - Acesso em: 01.jun.2020.