

2020

O gênero textual carta de reclamação: potencialidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas

Malaghini, Miriam de Oliveira Helbel

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/708>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ
Centro de Letras, Comunicação e Artes
Mestrado Profissional em Letras em Rede



MIRIAM DE OLIVEIRA HELBEL MALAGHINI

**O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO:
POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS**

CORNÉLIO PROCÓPIO
2020

MIRIAM DE OLIVEIRA HELBEL MALAGHINI

**O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO:
POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito para obtenção do Título de mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Eliane Segati Rios Registro.

CORNÉLIO PROCÓPIO
2020

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

MM236g MALAGHINI, Miriam de Oliveira Helbel
O gênero textual carta de reclamação:
potencialidades para o desenvolvimento das
capacidades argumentativas / Miriam de Oliveira
Helbel MALAGHINI; orientadora Eliane Segati Rios
Registro - Cornélio Procópio, 2020.
127 p.

Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado
Profissional em Letras) - Universidade Estadual do
Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e
Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020.

1. Carta de reclamação. 2. Argumentação. 3.
Sequência Didática. I. Registro, Eliane Segati Rios,
orient. II. Título.

MIRIAM DE OLIVEIRA HELBEL MALAGHINI

**O GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO:
POTENCIALIDADES PARA O DESENVOLVIMENTO DAS
CAPACIDADES ARGUMENTATIVAS**

Dissertação apresentada ao
Mestrado Profissional em Letras
(PROFLETRAS), da Universidade
Estadual do Norte do Paraná
(UENP), como requisito para
obtenção do título de mestre em
Letras.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Eliane Segati Rios-Registro
Presidente da Banca e Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a. Eliana Merlin Deganutti de Barros
Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof. Dr^a. Alessandra Augusta Pereira da Silva
UNESPAR – Campus Campo Mourão

Cornélio Procópio, 05 de março de 2020.

Dedico este trabalho a minha mãe Suelena de Oliveira Helbel, grande incentivadora e fonte de inspiração para minha vida pessoal e profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pela vida, saúde e oportunidade de aprimorar meus conhecimentos.

Agradeço também aos meus familiares e amigos, que sempre me incentivaram e tiveram paciência nos momentos de tensão.

E, por último, mas não menos importante, agradeço a minha orientadora Eliane Segati Rios Registro pela ajuda para que este trabalho fosse desenvolvido e, especialmente, à professora Marilúcia dos Santos Domingos Striquer, que de maneira humana e generosa me ajudou nos momentos de angústia e nunca me deixou desistir.

*O conhecimento é o produto da interação entre a pessoa e o meio, mas o meio
entendido como algo social e cultural, não apenas físico.*

(VIGOTSKI)

MALAGHINI, Miriam de Oliveira Helbel. **O Gênero textual carta de reclamação: potencialidades para o desenvolvimento das capacidades argumentativas.** 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção do gênero textual carta de reclamação, dos alunos do 7º ano A, do Ensino Fundamental II, do Colégio Estadual Cecília Meireles, situado no município de Bandeirantes, Paraná, a fim de aprimorar o processo de argumentação na modalidade escrita em Língua Portuguesa – LP. Para tanto, temos, como objetivos específicos: 1) identificar as características específicas do gênero textual carta de reclamação; 2) diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de textos do gênero carta de reclamação, sobretudo os relacionados aos processos argumentativos; e 3) avaliar o potencial de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo da sequência didática (SD). A pesquisa é de cunho interpretativista e interventiva, priorizando a abordagem qualitativa sobre a quantitativa, de acordo com as premissas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). As bases teórico-metodológicas estão ancoradas no Interacionismo Sociodiscursivo – ISD (BRONCKART, 2009) e na defesa do gênero textual como objeto de ensino (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), por defenderem que a função primordial da escola é a de proporcionar situações de interação diversas em que o aluno possa desenvolver suas capacidades de linguagem, para que possa interagir socialmente por meio da produção e interpretação dos mais diversos gêneros textuais. Este estudo está alicerçado, também, nas propostas da argumentação (KOCH; ELIAS, 2017) e no modelo didático da Carta de Reclamação (BARROS, 2012). Com este trabalho, percebemos uma melhora no desempenho das capacidades de linguagem dos alunos, principalmente no que se refere à capacidade argumentativa, contribuindo para o posicionamento crítico e reflexivo dos alunos quanto ao seu papel na sociedade. Ainda, observamos uma melhoria da prática de ensino e aprendizagem em Língua Portuguesa (LP), em respeito ao que prega o PROFLETRAS, na inovação do ensino de LP no Brasil e na disponibilização de um material que aprimore as capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos, especialmente no que tange à argumentação, cobrindo lacunas deixadas por proposições apresentadas pelos PCNs (BRASIL, 1997; 1998), e DCE (PARANÁ, 2008) de Língua Portuguesa.

Palavras-chave: Carta de reclamação. Argumentação. Sequência didática.

MALAGHINI, Miriam de Oliveira Helbel. **The text genre letter of complaint: potentials for argumentation development**. 2020. 127f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) - Universidade Estadual no Norte do Paraná, 2020.

ABSTRACT

This study aims to analyze the development of language skills in the production of the text genre letter of complaint, from Elementary students of the 7th grade A, who study at Cecília Meireles State College, located in the municipality of Bandeirantes, Paraná, in order to improve the argumentation process in the written form in Portuguese Language - PL. For that, we have, as specific objectives: 1) to identify the specific characteristics of the letter of complaint; 2) to diagnose students' difficulties in writing texts of the letter of complaint, especially those related to argumentative processes; and 3) to evaluate the potential development of students' language skills throughout the didactic sequence (DS). This is an interpretive and interventional research, prioritizing the qualitative approach over the quantitative, according to the premises of action research (THIOLLENT, 2011). The theoretical and methodological bases are anchored in Sociodiscursive Interactionism - SDI (BRONCKART, 2009) and in the defense of textual genre as a teaching object (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), as they defend that the primary function of the school is to provide interaction situations in which the student can develop their language skills, so that they can interact socially through the production and interpretation of the most diverse textual genres. This study is also based on the argumentation proposals (KOCH; ELIAS, 2017) and on the didactic model of the letter of complaint (BARROS, 2012). With this work, we noticed an improvement in the performance of students' language skills, mainly with regard to argumentative capacity, contributing to students' critical and reflective positioning regarding their role in society. Still, we observed an improvement in the teaching and learning practice in Portuguese, in respect to what PROFLETRAS preaches, in the innovation of LP teaching in Brazil and in the provision of material that improves the language skills developed by students, especially in what regarding the argument, covering gaps left by proposals presented by the PCN (1997; 1998), and DCE (PARANÁ, 2008) of Portuguese language.

Keywords: Letter of Complaint. Argumentation. Didactic sequence.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Esquema geral de uma sequência didática.....	30
Figura 2 - Síntese do modelo didático da carta de reclamação de Barros (2012).....	51
Figura 3 - Síntese do modelo didático da carta de reclamação adaptado de Barros (2012).....	52
Figura 4 – Produção inicial da carta de reclamação do aluno AC.....	70
Figura 5 – Produção inicial da carta de reclamação do aluno FA.....	72
Figura 6 – Produção inicial da carta de reclamação do aluno KA.....	73
Figura 7 – Produção final da carta de reclamação do aluno AC.....	84
Figura 8 – Produção final da carta de reclamação do aluno FA.....	86
Figura 9 – Produção final da carta de reclamação do aluno KA.....	87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Modelo teórico da carta de reclamação: características contextuais.....	49
Quadro 2 - Modelo teórico da carta de reclamação: características discursivas.....	49
Quadro 3 - Modelo teórico da carta de reclamação: características linguístico-discursivas.....	50
Quadro 4 - Projeto inicial da SD.....	56
Quadro 5 – Síntese da proposta interventiva	57
Quadro 6 - Comparação das capacidades de linguagem dos alunos na PI e na PF.....	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PI.....	74
Gráfico 2 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PF	88

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CA	Capacidades de Ação
CD	Capacidades Discursivas
CLD	Capacidades Linguístico-Discursivas
DCE	Diretrizes Curriculares da Educação Básica
DCE-LP	Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
ISD	Interacionismo Sóciodiscursivo
LP	Língua Portuguesa
NRE	Núcleo Regional de Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PF	Produção Final
PI	Produção Inicial
PROFLETRAS	Programa de Mestrado Profissional em Letras
SD	Sequência Didática
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
2	O ESTADO DA ARTE.....	19
3	BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA.....	21
3.1	O Interacionismo Sociodiscursivo – ISD.....	21
3.1.1	Gênero textual.....	23
3.1.2	A Vertente Didática do ISD.....	26
3.1.3	Sequência Didática - SD.....	29
4	METODOLOGIA.....	32
4.1	Contexto educacional.....	33
4.2	Perfil dos alunos participantes da pesquisa.....	34
4.3	A pesquisadora.....	35
5	MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	37
5.1	O Argumentar.....	38
5.1.1.	Intertextualidade e Argumentação.....	40
5.1.1.1.	Citação no processo argumentativo.....	41
5.1.1.2	A intertextualidade no título como estratégia argumentativa.....	42
5.1.2	Os operadores argumentativos.....	43
5.1.3	Progressão textual e argumentação.....	47
5.2	Modelo didático de base.....	48
6	A SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	55
6.1	Planejamento da proposta interventiva - SD.....	55
6.2	Apresentação e descrição da SD.....	60
7	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	68
7.1	Análise e discussão da Produção Inicial (PI).....	69

7.2 Análise e discussão dos módulos (oficinas) da SD.....	75
7.3 Análise e discussão da Produção Final (PF).....	83

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
----------------------------------	-----------

REFERÊNCIAS.....	97
-------------------------	-----------

APÊNDICES.....	101
APÊNDICE A – Atividade para a Apresentação da Situação.....	105
APÊNDICE B – Atividade para a Produção Inicial (PI).....	106
APÊNDICE C – Atividade para a Oficina 1.....	107
APÊNDICE D – Atividade para a Oficina 2.....	108
APÊNDICE E – Atividade para a Oficina 3.....	111
APÊNDICE F – Atividades para a Oficina 4.....	115
APÊNDICE G – Atividades para a Oficina 5.....	117
APÊNDICE H – Atividades para a Oficina 6.....	120
APÊNDICE I – Atividades para a Oficina 7.....	121
APÊNDICE J – Atividade para a Oficina 8.....	122
APÊNDICE K – Atividades para a Oficina 9.....	123
APÊNDICE L – Atividade para a Produção Final (PF).....	125
APÊNDICE M – Atividade para o Processo de Reescrita da PF.....	126
APÊNDICE N – Atividade para o Envio das Cartas.....	127

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa desenvolvida durante o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), do Campus Cornélio Procópio. O objetivo do programa é capacitar professores de Língua Portuguesa (LP) para o exercício da docência no ensino fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino no país.

Sou¹ professora da rede estadual de ensino do Paraná nas séries iniciais do ensino fundamental II, precisamente dos 6º e 7º anos e, na rede particular, leciono para alunos do ensino médio. A carreira docente é feita de desafios e uma incessante busca de aprendizado, por isso, no ano de 2018, procurei ingressar em um curso de mestrado, para que minha prática fosse ainda mais aprimorada. Considerando que a educação, assim como outras áreas do conhecimento, está em constante mudança, eu precisava me reciclar e aprender novas metodologias para aplicar em sala de aula. Como docente, sempre tive maior interesse na área da Linguística Aplicada, especialmente no que tange ao ensino da produção textual. Dessa forma, ao longo de minha experiência profissional, há cerca de oito anos, pude observar a dificuldade dos alunos em se expressar de forma coerente, coesa e convincente em seus textos.

Além disso, no dia a dia da sociedade, é possível observar o quanto a capacidade argumentativa integra as práticas sociais de linguagem dos sujeitos, sejam elas as mais simples ou complexas. Segundo os PCNs (1997), é necessário saber se posicionar criticamente a fatos ou situações para que os sujeitos possam aumentar sua participação em todas as esferas sociais, em busca de fazer valer seus direitos, serem ouvidos e respeitados pelos demais, a fim de que sejam efetivamente incluídos na sociedade e possam exercer de sua plena cidadania.

A presente pesquisa é direcionada aos alunos do 7º ano A, da Escola Estadual Cecília Meireles, situada no município de Bandeirantes, Paraná, Núcleo Regional de Ensino de Cornélio Procópio, onde atuo como professora de LP. O objetivo geral é analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem na produção do gênero textual carta de reclamação, a fim de aprimorar o processo de

¹ Justifica-se o uso da primeira pessoa do singular nesta parte da dissertação por se tratar de um relato de experiência da pesquisadora.

argumentação na modalidade escrita em Língua Portuguesa. A motivação pela turma e, principalmente, pelo gênero textual carta de reclamação como eixo organizador do nosso trabalho ocorreu pelo fato dos referidos alunos se depararem com um problema no dia a dia escolar: a existência de muitos pombos que defecam na quadra poliesportiva, dificultando o seu uso. Desse modo, a turma sentiu necessidade de reclamar à diretora da escola ou às autoridades competentes para que resolvessem a situação, mas não sabia muito bem como proceder. A partir dessa problemática, identificamos que era necessário saber reclamar formalmente, entretanto, os alunos não tinham argumentos para convencer as pessoas, pois quando conversamos a respeito, todos partiram para uma discussão quase que em tom de ofensa. Então, a maneira mais acessível a essa comunicação seria por meio da escrita, mas, como dito, os estudantes apresentam muitas dificuldades em organizar as ideias, torná-las coesas, coerentes e, principalmente, convincentes. Além disso, sabe-se que são diversos os textos/gêneros escritos que circulam na esfera social, os quais se enquadram no tipo argumentativo, como é o caso do artigo de opinião, da carta ao leitor, da resenha crítica, do editorial, da carta de reclamação e solicitação, entre outros que têm o objetivo discursivo de convencer o interlocutor a respeito de determinado ponto de vista.

Sob o prisma da referida afirmativa, para a realização deste trabalho, selecionamos, como objeto de ensino e de aprendizagem da Língua Portuguesa, o gênero textual carta de reclamação, a partir do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem por meio da sequência didática (SD), com foco na produção textual do gênero, por permitir a intervenção nas capacidades argumentativas e, conseqüentemente, no aprimoramento da escrita argumentativa.

Assim, em consonância com o PROFLETRAS, desenvolvemos uma pesquisa de cunho interpretativista e interventiva, priorizando a abordagem qualitativa sobre a quantitativa, de acordo com as premissas da pesquisa-ação (THIOLLENT, 2011). Ao identificar problemas como os mencionados, ficamos motivadas a elaborar e desenvolver uma SD que buscou sanar, ou pelo menos amenizar, a falta de argumentação na escrita dos textos dos alunos da série em questão, pois de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao trabalhar sistematicamente para a resolução do problema, o aprendiz passa a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Para tanto, o desenvolvimento da capacidade argumentativa é muito importante. Segundo Koch e Elias (2017), argumentar é um direito do ser humano. Por escrito ou oralmente, em nossas interações humanas, estamos argumentando: troca de ideias, tomada de posição, discussões, etc. No entanto, quando é necessário argumentar em práticas escolares específicas, especialmente na escrita de gêneros textuais, a tarefa se torna um pouco mais difícil. Assumir essa posição de que o argumentar é humano não encerra o assunto, pois é quando devemos transformar nossas práticas argumentativas em objeto de reflexão.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, apoiamo-nos em alguns documentos oficiais da Educação, como na lei nº 9.394, que direciona as diretrizes e bases da educação brasileira. Tal lei ressalta a necessidade da escola vincular-se ao mundo do trabalho e ao uso da linguagem como prática social, e por conseguinte, prevê aprimorar os conhecimentos linguísticos e discursivos dos alunos a respeito de textos, aqui, em especial, da argumentação por meio do gênero textual carta de reclamação. Dessa maneira, a língua portuguesa faz parte de um espaço onde diversas vozes sociais se defrontam e geram posturas ideológicas que se relacionam. É necessário, pois, considerar na prática pedagógica, esse processo dinâmico e histórico da língua, em que os alunos, também agentes na interação verbal, participam. Nesse sentido, a escola precisa oferecer possibilidades de acesso para que os alunos desenvolvam estas relações dialógicas através das práticas discursivas em uso na língua.

Outrossim, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assume a centralidade do “texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem” (BRASIL, 2017, p. 65). O documento ressalta o movimento metodológico que propicia aos estudantes ampliarem suas capacidades de uso da linguagem em práticas de linguagem situadas. Nesse sentido, o texto se torna o eixo na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, sendo considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas/campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem.

Outros documentos que norteiam a prática dos professores de Língua Portuguesa em sala de aula são as Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa (DCE-LP) e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Paraná, os quais também centram o texto e sua circulação social como objeto de ensino e aprendizagem.

Com base nesses documentos, não cabe mais o ensino pelo ensino, ou seja, é necessário que a escola assuma o papel de integrante social do aluno. No ensino de Língua Portuguesa, o aluno precisa perceber a necessidade de dominar os meios de comunicação possíveis, seja pela escrita ou pela oralidade, e aprimorá-los nas aulas. Não há espaço para um ensino sem sentido, com objetivos apenas de transmissão de teorias ou regras.

Neste trabalho, portanto, vamos tratar da argumentação na produção escrita. Assumimos que a argumentatividade está presente na maioria dos gêneros textuais e que, por estarem inseridos nas práticas sociais do aluno, como na emissão de uma opinião ou de um ponto de vista (formal ou informalmente), é fundamental que a argumentação seja desenvolvida.

Visto que argumentar é uma necessidade humana e, portanto, devemos fazê-la de maneira coerente e coesa para que uma boa comunicação aconteça, sentimos que era importante trabalhar o texto argumentativo nas aulas de LP, por meio da carta de reclamação durante o desenvolvimento da SD. Os gêneros ganharam, recentemente, um caráter centralizador no ensino institucionalizado das línguas; se é necessária essa apropriação, é papel essencial da escola trabalhar sistematicamente para que isso aconteça (SCHNEUWLY, 2004).

Além do mais, ao analisar os livros didáticos e as práticas cotidianas de muitos professores, percebemos que o ensino da Língua Portuguesa e de textos argumentativos ainda é feito de maneira descontextualizada, sem muito sentido para o aluno. Geralmente, a parte textual é focada no ensino da gramática de forma não pontual, ou seja, fora de um contexto real ou próximo à realidade dos alunos. Muitas vezes, essa problemática acontece pela falta da clareza do currículo escolar, bem como do gênero textual ensinado.

É justamente esse o enfoque dado pela vertente didática do ISD (BRONCKART, 2009), ao qual nossa pesquisa está pautada, por se tratar de uma proposta de transposição didática de gêneros textuais para o desenvolvimento de capacidades de linguagem em aprendizagens de línguas.

Nesse contexto, realizamos uma busca em duas importantes plataformas acadêmicas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a fim de verificar trabalhos publicados relacionados ao gênero carta de reclamação em

sala de aula para o desenvolvimento da argumentação de estudantes. Como resultado, encontramos pouquíssimos estudos específicos com o nosso objetivo geral de avaliar as contribuições da carta de reclamação para o desenvolvimento da argumentação de estudantes, pautados no Interacionismo Sociodiscursivo e na sequência didática. Deste modo, justificamos a necessidade de uma proposta interventiva pautada na centralidade dos gêneros textuais, como a carta de reclamação, a fim de contribuir para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizagem da produção textual com foco no desenvolvimento das capacidades argumentativas.

Conforme mencionamos, esta pesquisa tem como foco avaliar possíveis melhorias da produção de cartas de reclamação e dos argumentos usados pelos alunos de uma escola estadual, por meio do funcionamento da engenharia didática do ISD no contexto brasileiro de ensino público da Língua Portuguesa. Dessa forma, o nosso objetivo geral é analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção do gênero textual carta de reclamação, a fim de aprimorar o processo de argumentação na modalidade escrita da língua portuguesa.

Para tanto, elencamos os seguintes objetivos específicos:

- 1) Identificar as características específicas do gênero textual carta de reclamação;
- 2) Diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de textos do gênero carta de reclamação, sobretudo os relacionados aos processos argumentativos;
- 3) Avaliar o potencial de desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo da SD.

Esta pesquisa está dividida em cinco seções. Na primeira, apresentamos o estado da arte que envolve a nossa temática e explicamos a base teórica da pesquisa. Na segunda, ilustramos os procedimentos metodológicos percorridos. Na terceira, encontra-se a modelização didática do gênero utilizado como objeto de ensino desta pesquisa, a carta de reclamação. Na quarta seção, apresentamos e descrevemos a SD que desenvolvemos e implementamos. Na quinta, analisamos os resultados obtidos após a implementação da SD e, por último, tecemos as nossas conclusões, avaliando o processo de aprendizagem dos alunos em relação à escrita de cartas de reclamação e a capacidade de argumentar.

2 O ESTADO DA ARTE

Para o desenvolvimento de nossa proposta, realizamos o estado da arte com a temática carta de reclamação e o desenvolvimento da argumentação por meio de uma sequência didática. Para tanto, fizemos uma varredura na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Tínhamos a finalidade de alinhar nosso trabalho, entender o que já havia sido pesquisado sobre o uso da carta de reclamação em sala de aula para o desenvolvimento de capacidades argumentativas, bem como identificar os estudos que convergem com a nossa linha de análise. Realizamos, também, uma busca na Biblioteca da Universidade Estadual de Londrina (UEL), na qual elencamos as seguintes palavras-chave: carta de reclamação, argumentação, sequência didática (SD). Primeiro, selecionamos essas palavras no campo “título”, mas como o resultado da busca foi quase nulo, optamos por selecionar as palavras na opção “assunto”. Como resultado, encontramos quinze (15) trabalhos de instituições diversas, sendo 7 artigos científicos e 9 dissertações e teses. No entanto, muitos deles analisam as contribuições do gênero textual artigo de opinião para o desenvolvimento da argumentação, e não da carta de reclamação.

O que nos chamou a atenção é que nos trabalhos publicados entre 2004 a 2016, encontramos apenas a tese de Barros (2012) que trabalha especificamente com o nosso objetivo geral de avaliar as contribuições da carta de reclamação para o desenvolvimento da argumentação de estudantes, com base no Interacionismo Sociodiscursivo e na sequência didática. Entretanto, o público-alvo da autora são alunos da graduação, já o nosso, são alunos do ensino fundamental II.

A seguir, apresentamos uma síntese dos estudos que mais se aproximaram do nosso objetivo de análise.

No artigo publicado por Santos e Melo (2012), encontramos uma análise de como a sequência didática pode ser utilizada para desenvolver o argumento crítico do aluno na produção de um artigo de opinião. Embasadas nas teorias de Dolz e Schneuwly (2004), as autoras analisaram a aplicação de sequências didáticas voltadas para estudantes do 2º ano do ensino médio. Barros, et al. (2006) analisaram três livros didáticos e a quantidade de gêneros do argumentar presentes neles. Miranda (2004) analisou cartas de reclamação e a capacidade do escritor em assumir ou não um ponto de vista. Barroso (2011), com base no Interacionismo

Sociodiscursivo de Bronckart (2006), apresenta uma discussão sobre as capacidades de linguagem envolvidas na produção textual em práticas de leitura, escrita e oralidade, e propõe um modelo de didatização para o desenvolvimento dessas capacidades, com foco em gêneros do argumentar. Furlanetto (2006) estuda o conflito entre ser impessoal e defender um ponto de vista (opinião) – pondo em contraste o modelo da dissertação escolar e a caracterização dialógica do conceito de gênero em Bakhtin (2003), e os efeitos resultantes em ambos os casos, com vistas a uma alternativa de ensino.

No que tange às publicações de dissertações, encontramos em Rocha (2015) uma análise da descrição na carta de reclamação. Barros (2007) avaliou estratégias argumentativas empregadas em artigos de opinião escritos por alunos participantes do Prêmio Escrevendo o Futuro em 2004. Amorin (2016) desenvolveu um trabalho que se aproximou muito do que foi pretendido por nós, pois a pesquisadora investigou o desenvolvimento de cartas de solicitação e de argumentação de estudantes por meio da aplicação de uma sequência didática. O trabalho feito por Santos (2014) trouxe uma ideia bastante clara de operadores argumentativos, mas também trabalhou com o gênero artigo de opinião. Silva e Leal (2007) fizeram uma análise específica da carta de reclamação, detalhando os elementos ensináveis do gênero.

Desse modo, o gênero carta de reclamação e a análise do desenvolvimento da argumentação por meio dele podem ser mais bem explorados. As pesquisas citadas acima representam trabalhos que se aproximam do nosso, mas que ao mesmo tempo mostram a importância do aprofundamento dessa temática. Ressaltamos que é possível que outros estudos tenham sido feitos e que não foram encontrados por terem uma teoria e metodologia diferente da linha do ISD (BRONCKART, 2009) e da SD (SHNEUWLY; DOLZ, 2004), bem como do desenvolvimento das capacidades de linguagem de um gênero argumentativo, especificamente, do gênero carta de reclamação.

3 BASES EPISTEMOLÓGICAS DA PESQUISA

Até agora, neste trabalho, expusemos os principais problemas que afligem a prática da produção textual dos alunos de uma escola pública. A partir desta seção, trazemos esclarecimentos sobre as bases epistemológicas que compõem esta pesquisa, como teorias e conceitos pertinentes ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), sua base teórica e metodológica, suas influências, e seus pressupostos para o trabalho com a produção textual na sala de aula, baseado na teoria de Bronckart (2009) e de pesquisadores que comungam com tal perspectiva. Além disso, abordaremos os preceitos da vertente didática do ISD, bem como as capacidades de linguagem, uma breve apresentação da teoria da transposição didática (CHEVALLARD, 1989), o modelo didático de gênero e a sequência didática. Em seguida, apresentamos os aportes teóricos referentes ao texto argumentativo e como este elemento está inserido no currículo educacional.

3.1 O Interacionismo Sociodiscursivo - ISD

A base teórico-metodológica que conduz todo nosso trabalho é o ISD, uma vez que os preceitos promulgados pela vertente didática dessa corrente teórica convergem para uma proposta que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), considera que a função primordial da escola é proporcionar situações de interação diversas em que o aluno possa desenvolver suas capacidades de linguagem, permitindo-o interagir socialmente, por meio da produção e interpretação de textos dos mais variados gêneros textuais.

A abordagem do ISD foi elaborada a partir dos estudos de Bronckart (2009), que tem como base principal o uso da linguagem como desenvolvimento complexo do pensamento humano.

Seguindo os passos de Vygotsky (2008), Bronckart (2009) traz em suas pesquisas o funcionamento dos textos/discursos sobre o processo de sua produção, bem como as diferentes capacidades de linguagem que se desenvolvem no ensino e aprendizagem dos textos e dos diversos tipos de textualidade. Seu trabalho dividiu-se, inicialmente, em um novo modelo de ensino da gramática suíça e na formulação de novos instrumentos para o ensino do francês e as conhecidas “sequências didáticas”.

Dolz e Schneuwly, que faziam parte do grupo de pesquisa de Bronckart, focaram seus estudos no ensino de Gêneros Textuais. Assim, a concepção pedagógica fundamentada advém do grupo genebrino de Estudos da Didática da Língua. Em sua vertente didática, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), orientam o processo de ensino aprendizagem da leitura e da escrita, estabelecendo três capacidades de linguagem: capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva, as quais serão brevemente descritas a seguir.

As capacidades de ação referem-se aos elementos que circundam a situação de produção, ou seja, possibilitam ao produtor “fazer representações do contexto da ação de linguagem” (BARROS, 2012, p. 66). É por meio desse nível de capacidade que o agente-produtor avalia os parâmetros do ambiente físico, social, subjetivo e o referente do texto, adequando-os à ação discursiva.

Para o ensino e aprendizagem da língua com base no ISD, a capacidade de ação é a primeira abordagem da implementação de uma proposta de leitura e produção de um gênero textual, visto que é a partir da análise da situação de produção que o aluno leitor/produtor situa-se quanto à função social do texto, sendo capaz de acionar representações contextuais. Nessa fase, o aluno deve perceber que o gênero textual abrange muito mais que as características linguísticas. A capacidade de ação corresponde, de forma superficial, ao entendimento do texto como função social. Se esta capacidade de ação não for desenvolvida no aluno, ele não será capaz de progredir para o funcionamento real do gênero na sociedade. Caso esta etapa do ensino de gênero seja negligenciada pelo professor, as outras capacidades não serão desenvolvidas com eficiência, pois uma complementa a outra.

Já as capacidades discursivas estão relacionadas à infraestrutura geral do texto. É a partir delas que o sujeito seleciona e organiza a estrutura interna do texto para compor sua ação de linguagem. Essa capacidade de “mobilizar modelos discursivos” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44) permite reconhecer no gênero sua constituição a partir de variantes discursivas (discurso interativo, teórico, relato interativo e narrativo) e de sequências textuais (narrativas, explicativas, descritivas, dialogais e argumentativas). Além disso, a atenção aos elementos discursivos de um texto desperta no aluno a capacidade de identificar o gênero por meio de sua aparência.

Por fim, as capacidades linguístico-discursivas correspondem ao gerenciamento dos elementos internos do texto, ou seja, as escolhas lexicais, gramaticais, sintáticas, construção dos enunciados, mecanismos de textualização e modalização, distribuição das vozes, entre outros. Segundo Barros (2012), “essa capacidade possibilita ao agente-produtor realizar as operações linguístico-discursivas implicadas na produção textual” (BARROS, 2012, p. 66).

No que tange ao gênero por nós escolhido, a capacidade linguístico-discursiva deve, de maneira sintética, entender como são feitas as retomadas textuais, se por pronomes ou por nomes. Quais as estratégias mais usadas, como são feitas as substituições, se por sinônimos ou por termos genéricos/específicos; como é feita a coesão verbal. Quais os tempos verbais usados e os tipos de verbo de ação ou estado, entre outros aspectos que serão detalhados a transposição didática do gênero.

O ISD, segundo Bronckart (2009), é uma corrente teórica em constante elaboração pelos seus estudiosos. A referida abordagem não se constitui por uma vertente propriamente linguística, psicológica ou sociológica. Trata-se, segundo as palavras de seu fundador, de uma “corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2009, p. 35). Sua vertente didática tem o texto como instrumento de ensino e, para sua realização, o grupo genebrino do ISD desenvolveu pesquisas que envolvem a transposição didática de gêneros.

Essa linha de pesquisa leva em consideração uma variedade de formas comunicativas de caráter sócio-histórico, em que analisado o uso da linguagem para a concretização dessa comunicação, tem-se uma gama de gêneros textuais. Assim, essa vertente didática é toda voltada para o ensino por meio de textos, ou seja, gêneros textuais, pois é com base neles que a comunicação se concretiza na maioria das vezes. Para o ISD, toda prática didática deve ser feita a partir da escolha de um gênero textual, que ao mesmo tempo, torna-se um *megainstrumento* do que deve ser ensinado em sala de aula.

3.1.1 Gênero Textual

A linguagem, segundo o ISD, é um instrumento semiótico por meio do qual o sujeito existe e age, ao passo que os textos são “produções verbais

efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes” (BRONCKART, 2009, p. 69). Assim, é possível relacionar a teoria com a premissa bakhtiniana de que a linguagem é um fenômeno intrinsecamente social, através do qual o homem se relaciona produzindo textos que, por sua vez, se inscrevem necessariamente em um gênero.

O ISD e a corrente de Bakhtin compreendem que é pela linguagem que o sujeito interage socialmente. No entanto, o ISD não adere à expressão do pesquisador russo: gêneros do discurso (ou discursivos), uma vez que, de acordo com Bronckart (2009), os textos são produtos empíricos das atividades de linguagem em constante funcionamento, logo, “os gêneros do discurso, gêneros de texto e/ou formas estáveis de enunciados de Bakhtin podem ser chamados de gêneros de textos” (BRONCKART, 2009, p. 143). De forma mais específica, Bronckart (2009) explica que gêneros do discurso são entidades vagas, que não promovem a noção do texto como “unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente” (BRONCKART, 2009, p. 75). Ainda segundo o autor, os textos são produtos de atividades de linguagem em constante funcionamento nas formações sociais, o que acaba determinando a elaboração de diferentes espécies de texto com características próprias e comuns. Por isso, “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 do discurso” (BRONCKART, 2009, p. 75).

Schneuwly (2004) considera o gênero como um instrumento para a aprendizagem dos discursos orais e escritos, podendo ser também um “megainstrumento para agir em situações de linguagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Apropriar-se de um gênero e relacioná-lo com seu(s) contexto(s) de produção é garantir grande parte do caminho andado na direção da maestria e domínio do seu uso, seja para atividades de compreensão, produção ou análise linguística.

Para a produção de um gênero numa determinada situação de comunicação, podemos desenvolver as *capacidades de linguagem* dos alunos que, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), referem-se às aptidões necessárias ao indivíduo para sua ação languageira. Tais aptidões podem ser subdivididas em três níveis: capacidade de ação, relacionadas ao trabalho de construção e reconhecimento do contexto de produção dos textos; capacidade discursiva, que

concerne ao produtor e leitor do texto mobilizar referências sobre a organização interna de um gênero para construir e interpretar os sentidos do texto; e, capacidade linguístico-discursiva que se refere ao reconhecimento das unidades linguísticas de um texto. Conforme Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho com os gêneros na escola deve estar, necessariamente, pautado na relação indissociável entre essas três dimensões.

Para compreender melhor a organização de um texto, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento dos gêneros de acordo com os domínios essenciais da interação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem, e ressaltam a necessidade do professor adaptar os encaminhamentos em função do gênero selecionado para estudo – levando em consideração que eles apresentam características distintas, embora compartilhem de algumas regularidades. A ordem de agrupamento dos gêneros, segundo os autores, consiste em: a) narrar; b) relatar; c) argumentar; d) expor; e) descrever ações, que são compreendidos da seguinte maneira:

a) gêneros da ordem do narrar: cujo domínio social é o da cultura literária ficcional e cuja capacidade de linguagem dominante é a mimese da ação por meio da criação ou reconstrução de uma intriga no domínio do verossímil. Exemplos desses gêneros: contos de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, romance policial, crônica literária etc.;

b) gêneros da ordem do relatar: cujo domínio social é o da memória e da documentação das experiências humanas vividas e cuja capacidade de linguagem dominante é a representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo. Exemplos desses gêneros: relato de experiência vivida, diário, testemunho, autobiografia, notícia, reportagem, crônica jornalística, relato histórico, biografia etc.;

c) gêneros da ordem do argumentar: cujo domínio social de comunicação é o da discussão de assuntos ou problemas sociais controversos, visando a um entendimento e a um posicionamento diante deles e cujas capacidades dominantes são o uso dos movimentos de sustentação, refutação e negociação de tomada de posições e o reconhecimento de situações argumentativas e dos movimentos argumentativos utilizados. Exemplos desses gêneros: diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de reclamação, carta de solicitação, debate regrado, editorial, ensaio, resenhas críticas, artigo assinado etc.;

d) gêneros da ordem do expor: que veiculam o conhecimento mais sistematizado que é transmitido culturalmente (conhecimento científico e afins) e cuja capacidade de linguagem dominante é a apresentação textual de diferentes formas de saberes. Exemplos desses gêneros: seminário, conferência, verbete de enciclopédia, texto explicativo, tomada de notas, resumos de textos explicativos,

resumos de textos expositivos, resenhas, relato de experiência científica etc.;

e) gêneros da ordem do instruir ou do prescrever: que englobariam textos variados de instrução, regras e normas e que pretendem, em diferentes domínios, a prescrição ou a normatização de ações e cuja capacidade dominante é a regulação mútua de ações. Exemplos desses gêneros: receitas, instruções de uso, instruções de montagem, regras de jogos, bulas, regulamentos, regimentos, estatutos, constituição etc (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p.53).

Considerando os preceitos do ISD, para o desenvolvimento efetivo do ensino/aprendizado da língua por meio de um gênero textual, é importante que o gênero seja o suporte para as ações de linguagem. Sendo assim, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as operações de linguagem necessárias para esse desenvolvimento, operações essas que dominadas constituem as capacidades de linguagem” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 258). Porém, para potencializar o aprendizado do aluno ao se trabalhar com os gêneros textuais, é necessário deixar claro o contexto de produção em que eles surgem e se adaptam, bem como os elementos da infraestrutura textual e sua organização sintático-semântica e polifonia do texto. No tópico seguinte, trazemos a vertente didática do ISD que abrange os diversos elementos que compõem um gênero textual.

3.1.2 A Vertente Didática do ISD

A vertente didática do ISD trabalha com a noção de engenharia didática. Segundo Dolz (2016, p. 240-241):

A engenharia didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino. Principalmente, a engenharia tem a responsabilidade de conceber projetos escolares e de elaborar dispositivos, atividades, exercícios, materiais escolares e novas tecnologias da comunicação escrita, oral e audiovisual. Com este objetivo, ela imagina e planifica as formas sociais de trabalho escolar dos alunos. Também está encarregada de inventar ferramentas para facilitar as aprendizagens e de orientar as intervenções e os gestos profissionais do professor. Finalmente, ela realiza pesquisas sobre as inovações introduzidas, controlando e avaliando a implementação das novidades.

Essa engenharia dispõe de teorias para a didática de gêneros para as intervenções escolarizadas, como a transposição didática, que na visão do ISD, pode ser entendida como um processo de compreensão, preparação e aplicação das práticas de linguagem que passam por um processo de transposição didática dos conhecimentos.

Preocupados em didatizar os saberes científicos para o ambiente de ensino e aprendizagem da língua, os estudiosos do ISD observaram os caminhos percorridos pelo professor até chegar ao ensino em sala de aula, caminho esse denominado de transposição didática.

O termo transposição didática foi criado por Michel Verret em 1975, porém, foi o educador da área da Matemática, Yves Chevallard (1989), quem sistematizou o conceito com mais precisão. Para Chevallard (1989), a transposição didática se divide em externa e interna. A transposição didática externa diz respeito à passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar, ou seja, parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, mais significativos para os alunos. Já a transposição didática interna envolve as práticas adotadas em sala de aula.

Em geral, a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir do instrumental de pesquisa de ISD, se resume no seguinte esquema elaborado por Barros (2012):

- 1) Conhecimento científico (do/sobre o gênero): Processo de modelização do gênero
- 2) Conhecimento a ser ensinado: Elaboração da SD com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos
- 3) Conhecimento efetivamente ensinado: Desenvolvimento da SD em sala de aula
- 4) Conhecimento efetivamente aprendido: Confronto entre a primeira e a última produção – avaliação formativa

De acordo com a parte didática do ISD, para que o sujeito se aproprie do conhecimento, é necessário que o professor esteja preparado para o ensino em um contexto amplo, ou seja, que ele domine o gênero textual que será estudado por seu aluno e planeje sua ação docente. Para isso, os pesquisadores de Genebra desenvolveram uma série de pesquisas e processos que podem nortear o trabalho do professor com gêneros: a transposição didática.

Dolz e Schneuwly (2004) acreditam que o conhecimento científico que o professor detém deve ser adaptado, e não apenas ensinado aos sujeitos, por isso, é necessário que haja rigor científico a respeito do conhecimento que será ensinado, mas, sobretudo, que haja um planejamento da forma como será aprendido. Em outras palavras, transposição didática é o processo de transição pelo qual um objeto teórico passa até se tornar um objeto de ensino. Para que os conhecimentos de um objeto sejam alvos de uma transposição didática, eles necessitam passar por três níveis básicos de transformação: 1) o conhecimento teórico sofre um primeiro processo de transformação para construir o conhecimento a ser ensinado (saberes disciplinares); 2) o conhecimento a ser ensinado se transforma em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado se constituirá em conhecimento efetivamente aprendido (MACHADO; CRISTOVÃO, 2009, p. 552).

Dessa forma, é importante que o professor saiba quais os caminhos possíveis e quais serão percorridos na elaboração do material didático que usará em sala de aula, ou seja, como a transposição didática ocorre de fato. Tais transposições norteiam o trabalho e facilitam o processo, permitindo que o professor trabalhe, de maneira pontual, as capacidades de linguagem dos alunos. Isto tudo compõe o currículo das escolas, no qual “os conteúdos são sistematicamente postos em relação aos objetivos de aprendizagem e aos outros componentes do ensino” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 36).

Ao elaborar o material didático, o professor geralmente seleciona um determinado gênero textual que pretende trabalhar com seus alunos, com o intuito de desenvolver as capacidades de linguagem que julga necessário. Para isto, é imprescindível a construção do modelo didático de gênero, que, segundo Dolz, Schneuwly (2004), refere-se

aos conteúdos que são (que se tornam) dizíveis por meio dele; à estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; às configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44)

Esse processo tem o objetivo de descrever as dimensões ensináveis de um gênero textual para um determinado contexto de ensino. Assim, de acordo

com os pesquisadores de Genebra, o primeiro passo a ser desenvolvido em uma transposição didática é a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento do gênero textual. Esse modelo facilitará o ensino e aprendizagem de um gênero. Ele permite visualizar as características contextuais, discursivas, linguísticas de um gênero (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Para a elaboração dessa ferramenta, Dolz e Schneuwly (2004) determinam que são necessárias duas fases:

1ª) a descrição dos conhecimentos prototípicos do gênero a ser modelizado: momento em que o professor faz pesquisas bibliográficas, analisa o contexto de produção e circulação do gênero, dialoga com especialistas e usuários do gênero, observa o corpus representativo do gênero.

2ª) análise do contexto de intervenção: o professor analisa as capacidades de linguagem dos seus alunos a partir da leitura e produção do gênero textual e determina os objetivos de ensino etc. (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44).

Por fim, o próprio modelo didático efetivamente definido servirá de base para a SD, que será a principal finalidade da modelização didática dos gêneros textuais.

3.1.3 A Sequência Didática (SD)

Schneuwly e Dolz (2004) explanam que a sequência didática (doravante SD) compõe um conjunto de atividades escolares sistematizadas (em módulos) ao redor de gêneros textuais escritos ou orais. Os pesquisadores suíços salientam que, com essas atividades, as capacidades de linguagem dos alunos são desenvolvidas para produzirem textos orais e escritos. A SD é definida pelos autores como

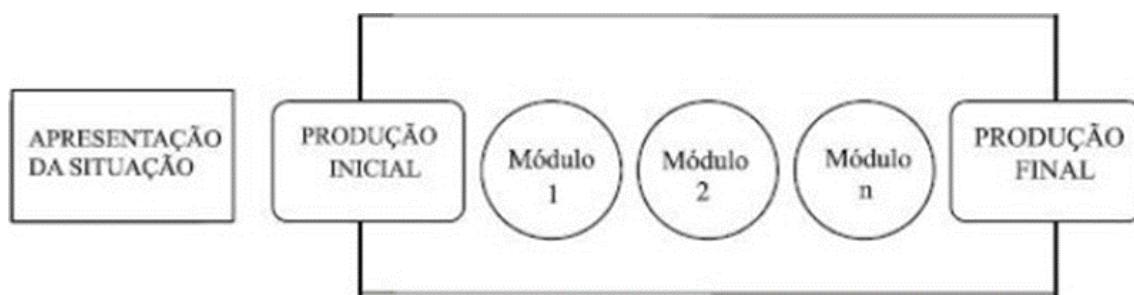
[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a proposta do trabalho com sequências didáticas (SD) é uma forma de organização da ação

pedagógica que possibilita desenvolver capacidades de linguagem, como práticas discursivas da produção de texto, leitura e análise linguística, além de proporcionar que o aluno tenha uma visão ampla do gênero, uma vez que ele sempre é relacionado à sua função social. Além disso, o trabalho com a SD propicia o contato com aspectos relevantes na construção e interiorização do processo oral e escrito, auxilia na organização da prática, favorecendo o alcance dos objetivos, além de constituir um conjunto amplo de atividades que visam contemplar o texto como objeto de ensino.

Essas atividades são organizadas em módulos/oficinas. Abaixo, trazemos uma figura que ilustra a SD.

Figura 1 - Esquema geral de uma sequência didática



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

Após as etapas do modelo didático do gênero selecionado como objeto de ensino, são elaboradas as atividades que irão compor a SD. A seguir, explicamos de maneira geral o que deve ser feito em cada etapa.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a *apresentação da situação* é o momento em que o professor descreve aos alunos, de forma detalhada, a contextualização da prática de referência. A situação comunicativa deve ser o mais real possível, para que eles entendam o motivo da escrita (por que e para quem escrever) e se sintam motivados. Na *produção inicial*, após explanar a situação comunicativa que os alunos estarão inseridos, o professor solicita uma produção inicial. Segundo os autores, essa etapa tem como objetivo a observação do que eles já sabem sobre o gênero escolhido, servindo de diagnóstico para que, a partir das dificuldades reveladas na primeira produção, o professor elabore as atividades que serão desenvolvidas nos módulos seguintes. Já os módulos ou oficinas são atividades a serem realizadas ao longo das aulas, para que, gradativamente, as

capacidades de linguagem que os alunos não dominam sejam aprimoradas. Isso inclui atividades de escrita e reescrita de textos, comparações e características entre gêneros, análise da linguagem, questões que ajudem os alunos a desenvolver suas capacidades, considerando o nível e a série em que se encontram. Por fim, a produção final é o momento em que o professor solicita uma produção textual aos alunos e faz uma comparação entre a primeira e a última produção (avaliação formativa). Os alunos são convidados a publicar seus textos.

A nosso ver, a SD serve de guia para auxiliar no planejamento das aulas do professor e, principalmente, contribui para que o aluno domine o gênero que é trabalhado naquele momento. Esse dispositivo didático contribui para que as atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos superem o modelo de ensino e aprendizagem de uma gramática normativa.

No trabalho com a SD, o professor conduz as aulas de uma forma que o aluno vê sentido no que faz, levando-o a tornar-se um sujeito ativo. O aprender é gradativo, fazendo-o aprimorar o que sabe e apreender o que precisa melhorar para aquela situação de comunicação.

Durante a implementação da SD, um dos movimentos da transposição didática é a elaboração e o uso de uma lista de constatação (ou lista de controle), que serve para auxiliar os alunos na revisão e reescrita do texto. Esse material é feito pelos alunos e pelo professor, em parceria, e apresenta as capacidades comunicativas que foram desenvolvidas até aquele momento, para que todos sejam capazes de avaliar seus textos à medida que os módulos são desenvolvidos.

Portanto, entendemos que quando o professor adota um trabalho planejado e contínuo, ou seja, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, tem-se a chamada SD.

4 METODOLOGIA

Nosso objetivo geral é analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção do gênero textual carta de reclamação, a fim de trabalhar a argumentação na modalidade escrita da língua portuguesa. Os objetivos específicos, por sua vez, são: identificar as características específicas do gênero textual carta de reclamação; diagnosticar as dificuldades dos alunos na escrita de textos argumentativos no gênero carta de reclamação; avaliar o potencial de desenvolvimento dos alunos ao longo da aplicação da SD e socializar os resultados em produções acadêmico-científicas e contexto escolar. Para alcançá-los, utilizamos o método dedutivo, com abordagem qualitativa e interpretativa dos dados, uma vez que tivemos como base os problemas identificados no contexto escolar. Como diz Bortoni-Ricardo (2008), as escolas são espaços privilegiados para a condução de uma pesquisa qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo.

Para Flick, von Kardorff e Steinke (2000), uma pesquisa qualitativa apresenta: uma realidade social como construção e atribuição social de significados; ênfase no caráter processual e na reflexão; condições “objetivas” de vida que passam a ter significados subjetivos; e um caráter comunicativo da realidade social como ponto de partida da pesquisa.

Esta pesquisa também é de cunho interventivo, de pesquisa-ação, pois teremos a oportunidade de elaborar propostas de intervenção que busquem corrigir os problemas diagnosticados por nós, além de nos permitir a análise e reflexão sobre os resultados alcançados, envolvendo diretamente a professora-pesquisadora no processo.

De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação, além da participação do pesquisador, supõe uma forma de ação planejada, de caráter social, educacional, técnico ou outro. Um dos principais objetivos dessa proposta consistiu em dar aos participantes os meios de se tornarem capazes de responder com maior eficiência aos problemas da situação em que vivem, facilitando a busca de soluções. Por isso, ao adotarmos a pesquisa-ação como metodologia, temos um diagnóstico da situação, na qual eu, professora-pesquisadora, estou inserida, dando voz e vez para que os envolvidos no trabalho saiam melhores após a intervenção.

O PROFLETRAS, como já dito no início desta pesquisa, tem por objetivo contribuir para a formação de professores do ensino fundamental, com vistas à melhoria do processo ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa e às reflexões sobre aspectos que envolvem os usos da linguagem nas práticas sociais. Assim, ao fazer este trabalho, enquanto professora pesquisadora, objetivei associá-lo ao meu dia a dia em sala de aula, buscando melhorar também a minha prática docente.

Nosso estudo foi organizado de acordo com os quatro procedimentos centrais norteadores para o desenvolvimento da pesquisa-ação que Barbier (2007) apresenta: 1) identificação do problema e estabelecimento de contrato entre os participantes; 2) planejamento e realização da pesquisa em forma de espiral; 3) escolha de instrumentos para coleta de dados; 4) teorização, avaliação e publicação dos resultados.

Deste modo, nesta pesquisa, há: 1) a identificação, por parte da professora-pesquisadora, da dificuldade dos alunos em argumentar adequadamente ao solicitar a resolução do problema do cocô dos pombos na quadra poliesportiva da escola; 2) o desenvolvimento de uma SD em sala de aula por meio de atividades/módulos envolvendo o gênero textual carta de reclamação, a fim de potencializar as capacidades de linguagem dos alunos; 3) a produção textual dos alunos e atividades avaliativas como instrumentos de geração de dados; 4) a realização da análise avaliativa dos resultados, em consonância com as teorias que fundamentam a ferramenta das SD e com a realidade do contexto investigativo.

Nesse capítulo, além dos procedimentos metodológicos, abordaremos o contexto educacional em que esta pesquisa foi desenvolvida, bem como o perfil dos participantes.

4.1 Contexto educacional

A escola envolvida neste trabalho pertence ao Núcleo Regional de Educação de Cornélio Procopio e chama-se Escola Estadual Cecília Meireles, localizada em Bandeirantes, uma pequena cidade do interior do Paraná. A população média da cidade é de trinta e três mil habitantes, com uma renda per capita de dois salários mínimos.

Tendo como Entidade Mantenedora o Governo do Estado do Paraná, a escola atende alunos dos 6º aos 9º anos, nos períodos matutino e vespertino. Localizada na zona urbana, na Rua Profª Zulmira M. de Albuquerque, 108, a aproximadamente 35 Km do Núcleo Regional de Educação (NRE), a escola funciona com 267 alunos regularmente matriculados e sob a direção da professora Valcira L. Guerreiro. A entidade possui uma comunidade de nível socioeconômico cultural médio/baixo; cujo nível de escolaridade dos pais varia desde analfabetos, aos que têm ensino fundamental, e uma minoria com ensino superior. Os pais atuam, em sua maioria, em profissões como boias frias, empregados domésticos, vendedores e agricultores.

4.2 Perfil dos alunos participantes da pesquisa

Os estudantes participantes como protagonistas da nossa proposta interventiva estão cursando o 7º ano do ensino fundamental, no período da manhã, na escola supramencionada. Ao todo, são 12 meninos e 7 meninas, cuja faixa etária varia bastante, pois há alunos de 11 anos, que estão dentro da idade esperada para a série – 11 a 13 anos – e 8 alunos que estão em uma faixa etária avançada, pois repetiram alguma série anteriormente. A turma, em geral, é bem agitada, com 4 alunos bem indisciplinados e bem desinteressados, ao passo que os demais têm um comportamento de acordo com o esperado para esta etapa escolar. Vale ressaltar que a turma é formada por crianças que já tinham estudado no colégio no ano anterior e outras que chegaram este ano. Isso faz com que haja, às vezes, um isolamento por parte das que chegaram depois, já que estão em processo de adaptação. É válido destacar, também, que grande parte desses alunos reside em uma vila próxima ao colégio, cuja fama é de que há muita violência e tráfico de drogas. Inclusive, alguns deles já me relataram que presenciam quotidianamente cenas de brutalidade e uso de drogas ilícitas.

Esses alunos têm dificuldade de manter seus objetos escolares em ordem. Muitos perdem o material, retiram folhas do caderno sem necessidade e até alegam que seus materiais são roubados pelos colegas. Outro ponto a ser observado é a violência verbal e física que eles demonstram para com os colegas: usam palavras de baixo calão e, por qualquer motivo, partem para agressão física.

Ouço alguns relataram que presenciam agressões entre seus familiares e que vêm à escola para comer, já que em suas casas há escassez de alimentos.

Mesmo tendo uma cultura peculiar, os participantes desta pesquisa são respeitosos para comigo. Acredito que já conquistei certo grau de confiabilidade e respeito, pois tenho um bom domínio de sala. Quando acontecem casos de agressão, eles mesmos vêm até mim e pedem desculpas. Tenho muito apreço por eles, pois sinto que precisam muito de mim enquanto professora. Por isso, acredito que é meu dever tentar oportunizar a eles um ensino de qualidade, que os ajudem a serem cidadãos melhores e capazes de mudar a realidade em que estão inseridos.

Assim, para que essa mudança ocorra, pautamo-nos em uma metodologia inovadora, uma proposta interventiva que desenvolva as capacidades de linguagem do gênero carta de reclamação, com base na corrente epistemológica do ISD (BRONCAKRT, 2009); nas ferramentas da engenharia didática, em especial a SD, de Schneuwly e Dolz (2004) e no modelo didático de gênero de Barros (2012), para o ensino do gênero carta de reclamação.

4.3 A pesquisadora

Leciono Língua Portuguesa há cerca de oito anos, na rede estadual e particular de ensino do estado do Paraná. Atualmente, trabalho com turmas do ensino médio na rede particular, e do ensino fundamental II na rede estadual, especialmente para os 6º e 7º anos. Muitos foram os motivos que me levaram a ser professora de Português. Além de ter minha mãe como professora, sempre tive facilidade com a disciplina. Lembro-me que participei da primeira edição do ENEM e obtive uma excelente nota na redação, o que me impulsionou para estudar ainda mais a produção textual e seus caminhos.

Como docente, sempre tive maior interesse na área de linguística da Língua Portuguesa, especialmente no que tange à produção de texto e seu desenvolvimento. Dessa forma, ao longo de minha experiência profissional, pude observar a dificuldade dos alunos em se expressar de forma clara, coesa e convincente em seus textos. Além disso, no dia a dia da sociedade, é possível observar o quanto a competência argumentativa integra as práticas sociais de linguagem dos sujeitos, sejam elas as mais simples ou complexas. No decorrer da minha vivência escolar, vi o quanto é importante que o aluno saiba se posicionar

criticamente a fatos ou situações para que ele possa aumentar sua participação social em todas as esferas sociais, em busca de fazer valer seus direitos, ser ouvido e respeitado pelos demais, a fim de que haja sua efetiva inclusão social e possa exercer sua plena cidadania.

5 MODELIZAÇÃO DIDÁTICA DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

Sob a perspectiva de que a língua permeia o cotidiano, o ensino de Língua Portuguesa deve propiciar práticas reais do seu uso, que se concretizam por meio dos gêneros textuais. Assim, ao adotar os gêneros textuais como objeto de ensino e aprendizagem, o professor assume o caráter sócio-histórico/ideológico que materializa as ações do homem. Para tanto, Dolz e Schneuwly (2004) propõem um agrupamento dos gêneros de acordo com os domínios essenciais da interação, os aspectos tipológicos e as capacidades de linguagem. Os autores também ressaltam a necessidade do professor adaptar os encaminhamentos em função do gênero selecionado para estudo, já que eles apresentam características distintas, apesar de compartilharem de algumas regularidades. Em outras palavras, para trabalhar com os gêneros textuais em sala de aula, o professor deve, primeiramente, realizar um estudo aprofundado desse gênero e, se necessário, adaptá-lo para o objetivo e para o público que a SD contemplará.

Portanto, antes do desenvolvimento da SD, é preciso elaborar ou adaptar o modelo didático do gênero que, no caso do nosso trabalho, foi a carta de reclamação. Como já explicamos na introdução, escolhemos este gênero pela situação problema dos pombos que defecam na quadra do colégio e impedem que os alunos a usem de maneira satisfatória, bem como pela percepção, ao longo dos meus 8 anos de docência, da dificuldade de argumentação por parte dos alunos.

Na tentativa de sanar ou, ao menos, dirimir o problema da falta de argumentação na escrita de cartas de reclamação foi necessário conhecer, inicialmente, o objeto a ser estudado e, posteriormente, ensinado para os alunos, ou seja, foi necessário fazer uma transposição didática. Para tanto, fizemos várias pesquisas, leituras e análises sobre o gênero carta de reclamação. Recorremos também, como já dito, ao trabalho de doutorado publicado por Barros (2012) como instrumento de mediação; bem como ao que diz Barbosa (2005), e Koch e Elias (2017). Assim, para entendermos o gênero carta de reclamação, passamos pelo processo de modelização do gênero.

Percebemos, também, que a carta de reclamação está agrupada nos gêneros da ordem do argumentar. Isso nos fez entender a que forma de dizer estávamos nos referindo, a fim de fornecer ao aluno parâmetros para compreender e produzir textos, além de critérios para intervir com mais eficácia nesse processo.

Desta maneira, surgiu a necessidade de pesquisarmos, de modo aprofundado, a respeito do texto argumentativo e suas características para compreender melhor o gênero carta de reclamação.

5.1 O Argumentar

Ao utilizarmos a orientação do ISD para o nosso trabalho, percebemos que o ensino de Língua Portuguesa necessita de um trabalho bem elaborado com os gêneros textuais, a fim de contribuir de forma significativa para a promoção do aluno e a escrita dos gêneros nas situações cotidianas. Com os gêneros textuais da tipologia argumentativa não é diferente. É necessário aproximar o ensino e a aprendizagem dos gêneros às práticas verdadeiras, que façam sentido ao aluno. Conforme dizem Dolz e Schneuwly (2004, p. 45), “é necessário promover intervenções no meio escolar que favoreçam a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação que lhes correspondem”.

Quando observamos o agrupamento dos gêneros textuais feito por Dolz e Schneuwly (2004) – narrar, relatar, argumentar, expor e descrever –, compreendemos a necessidade de delinear o gênero a ser trabalhado em sala de aula. Os autores, com base nos domínios sociais de comunicação, dos aspectos tipológicos e capacidades de linguagem dominantes, sugerem que a tipologia do argumentar pertence ao domínio social da comunicação, da discussão de problemas sociais controversos e que exigem capacidades de linguagem de sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Por isso, o argumentar é tão importante para a socialização do aluno. Além disso, o objeto de estudo que escolhemos tem a argumentação como base para a reclamação. Assim, faz-se necessário compreender melhor o que seria o argumentar.

Para tanto, segundo Dolz:

Quando nós trabalhamos a argumentação com os alunos estamos trabalhando uma coisa que é fundamental na vida social e que é muito necessário nos momentos atuais para o Brasil que é o diálogo com o pensamento do outro ainda que o outro pense de maneira diferente. (DOLZ, 2004, p. 33).

Levando em conta que o argumentar é uma prática presente no dia a dia, conceituamos a argumentação segundo Charaudeau (2008), que diz que argumentar é a atividade discursiva de influenciar o nosso interlocutor por meio de argumentos. A constituição desses argumentos demanda apresentação e organização de ideias, bem como estruturação do raciocínio que será orientado em defesa da tese ou ponto de vista.

Então, segundo o autor, para que haja argumentação, é preciso um interlocutor para tentar persuadi-lo a mudar de pensamento. Além disso, também é necessário:

- I) Uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- II) Um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- III) Um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção, sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação. (CHARAUDEAU, 2008, p.24)

Para Koch e Elias (2017), argumentar é o resultado de uma combinação entre diferentes componentes, que exige que o sujeito que argumenta construa, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva.

Para a escrita deste trabalho, partimos de algumas perguntas para entender como ensinar o aluno a argumentar, tais como: de que maneira a língua pode ser desenvolvida para o processo de argumentar? Quais estratégias argumentativas podemos ensinar aos alunos? Como desenvolvê-las? Como amarrar as ideias de forma convincente? Como finalizar uma argumentação?

Com base nos estudos desenvolvidos por Koch e Elias (2017), delimitamos algumas estratégias argumentativas que necessitam ser entendidas pelo professor e, posteriormente trabalhadas, de forma contextualizada, com os alunos: intertextualidade; formas de citação; operadores argumentativos; progressão textual; articuladores textuais e argumentativos; estratégias para iniciar, desenvolver e concluir uma argumentação e coerência.

5.1.1. Intertextualidade e Argumentação

Sempre que estabelecemos uma comunicação, usamos textos que se cruzam em nossas falas ou escritas. Recorremos a outros textos que lemos ou ouvimos para criarmos o nosso repertório. Usamos a memória de filmes que assistimos, músicas que ouvimos, conversas que tivemos em família, entre amigos, etc. A relação entre esses textos é chamada de intertextualidade.

Segundo Koch e Elias (2017), o conceito de intertextualidade foi criado na década de 1960, pela francesa Julia Kristeva, no estudo da literatura. Ela afirma que a intertextualidade no texto é discutida como princípio constitutivo de qualquer texto, e que há remissão a outro(s) texto(s) efetivamente já produzido(s) e que fazem parte da memória social dos leitores.

Trataremos, em nosso trabalho, da intertextualidade em sentido restrito, ou seja, quando em um texto está inserido outro texto antes produzido, revelado pelo escritor ou não. Especificamente, discutiremos como o diálogo entre textos se constitui em *estratégia argumentativa*. Para ilustrar isso, usaremos o exemplo de uma carta do leitor, que faz crítica a um anúncio publicado no caderno Mundo da Folha, em 25 de fevereiro de 2015.

Exemplo:

Aranhas

Pegadinha? Sadismo (tenho uma amiga que deve ter odiado)? Mensagem sub-reptícia? A dúzia de aranhas que invadiu o caderno “Mundo” de ontem surpreendeu, mais pela ausência de explicação. Se foi apenas para encher espaço, melhor teriam sido 12 haicais, 12 citações de peso, ou 12 expressivas imagens fotográficas. Se não, falta explicação.

Rosa Maria Fabri Mazza (Tanabi, SP)

Nota da redação. As imagens faziam parte de anúncio publicitário publicado à pág. A15 da edição de ontem.

Fonte: Fabri Mazza, Rosa Maria. “Aranhas”.

Folha de S. Paulo. Painel do Leitor, 26 fev. 2013.

O leitor fez uma crítica ao anúncio e o jornal, por sua vez, fez remissão à carta do leitor para respondê-lo. Essas relações intertextuais aconteceram em torno de um tema, a chamada *intertextualidade temática*, muito usada para argumentar e contra argumentar. Tal estratégia pode ser usada pelos

alunos ao escrever a carta de reclamação, pois eles podem usar outros temas para fazer suas reclamações aos órgãos competentes.

Um exemplo da importância da intertextualidade na argumentação pode ser observada na oficina 4, em que é citada, na carta exemplo, o “direito do cidadão” como argumento para justificar o pedido.

5.1.1.1 Citação no processo argumentativo

Outra estratégia possível de ser utilizada na escrita de cartas de reclamação é a citação no processo argumentativo. Para fortalecer um ponto de vista, ou uma argumentação, são utilizadas citações. Há duas formas de citação: a direta, que cita/copia literalmente um texto ou parte dele, e a citação indireta, que é a paráfrase de um texto, ou seja, dizer com nossas palavras o que a fonte disse.

Na *citação direta*, segundo Koch e Elias (2017), é necessário usar aspas e indicar o autor. Essa citação funciona como um *recurso de autoridade*. Ao recorrer a essa estratégia, o autor imprime maior grau de credibilidade ao texto. Como exemplo, utilizamos o texto publicado no diário de Pernambuco, em 16 de julho de 2014:

OMS considera grave situação da febre Chikungunya nas Américas

A Organização Mundial da Saúde (OMS) considerou nesta terça-feira que a situação epidemiológica da febre Chikungunya nas Américas é “grave”, no momento em que o número de doentes já supera os 5.000.

“A situação na região é realmente grave. Muitos dos países da região estão registrando casos”, disse em Havana a diretora-geral da OMS, Margaret Chan.

Chan, que encerrou com uma coletiva de imprensa os dois dias de visita oficial a Cuba, explicou que “sempre que há movimentação de pessoas, bens e serviços, é possível que na bagagem, por exemplo, seja transportado o vetor, o mosquito” *Aedes Aegypti* (KOCH; ELIAS, 2017, p. 50).

Koch e Elias (2017) comentam que há partes do texto acima que são reproduções da fala da diretora-geral da OMS. Essas citações diretas implicitamente dizem: “*eu estou apenas transcrevendo o que foi dito; quem diz é uma autoridade que fala com conhecimento de causa; merece, portanto, credibilidade*”. As autoras ressaltam que essa estratégia causa um impacto no leitor por meio do argumento de

autoridade e, também, que acontece em gêneros textuais das mais variadas esferas de atuação humana.

Numa *citação indireta*, há uma adaptação das ideias apresentadas no texto fonte, ou seja, falamos das ideias alheias com as nossas palavras. Segundo as autoras, é como se fizéssemos uma “tradução” das palavras do autor, sem mudar o sentido delas. Elas ainda ressaltam que o processo de parafrasear exige responsabilidade de quem faz, e que há algumas frases que ajudam nesse processo. São elas: *segundo o autor, para o autor, de acordo com o autor*, etc.

Exemplo:

Tudo, como se sabe, vai mal – pelo menos é o que se costuma depreender da leitura dos jornais cotidianos. Vem da revista científica “Nature”, todavia, a informação sobre uma pesquisa que pode trazer relativo consolo a tal constatação. As coisas vão mal, é certo – mas já foram muito piores. **Segundo Steven Pinker**, cientista de destaque mundial na área de psicologia evolucionista, o mundo esteve tão pacífico como agora (Koch e Elias, 2017, pag. 50).

Ao enfatizar a fala de Steven Pinker, no editorial, houve uma paráfrase da fala do cientista, o que evidencia que o texto traz um poder de argumentação bem forte.

A citação no processo argumentativo foi trabalhada na oficina 5, em que o aluno tinha a tarefa de analisar duas cartas de reclamação e identificar as citações feitas pelos autores das cartas.

5.1.1.2 A intertextualidade no título como estratégia argumentativa

Inicialmente é importante enfatizar que a intertextualidade pode acontecer no começo, meio, fim de um texto, inclusive no seu título. O título é como o cartão de visita de uma empresa, é a porta de entrada do leitor, pois é por meio dele que se tem uma ideia do conteúdo do texto. Assim, ao usar elementos intertextuais no título de um texto, há um preparo no leitor, que ativa sua memória em busca de conhecimentos do que já viu sobre aquilo, levantando hipóteses e confirmando-as quando terminar a leitura.

Há títulos que são criados com a intenção ou não de despistar o leitor, por isso, é necessário ficar atento. Um exemplo interessante trazido por Koch e Elias (2017) é o do livro “Raízes do Brasil”, de Sérgio Buarque de Holanda que,

segundo contam as autoras, foi encontrado em uma biblioteca no setor de botânica. Ou seja, faltou atenção da funcionária, o que sinaliza que devemos ter cuidado com os títulos dos textos enquanto leitores e, principalmente, enquanto escritores, pois ele pode direcionar a intenção.

A intertextualidade no título com a estratégia argumentativa para a escrita da carta de reclamação pode ser usada no “assunto” da carta, em que a frase pode antecipar uma forma de argumentar, por exemplo, “Decepção com compra de produto”. A palavra “decepção” carrega consigo uma forma de argumentar, pois antecipa ao destinatário da carta um desagrado e uma possível solução por parte dele.

5.1.2 Os operadores argumentativos

Criada por Ducrot (1988), a teoria da argumentatividade na língua, tem por função indicar ou mostrar a força argumentativa dos enunciados. A esses elementos damos o nome de operadores argumentativos. Em seus estudos, o autor utiliza duas noções básicas de argumentatividade: classe e escala.

A *classe argumentativa* é o conjunto de elementos que seguem rumo a uma mesma conclusão, ou seja, tem a mesma força argumentativa. Para a escrita da carta de reclamação, é importante que os alunos conheçam a possibilidade de argumentar de forma “gradativa”.

Koch e Elias (2017, p. 61) exemplificam o que seria a classe afirmativa: ao fazer a afirmação de que “a História é mesmo a bola da vez”, é necessário fazer algumas perguntas para justificá-la. Assim, podemos perguntar “Por quê?”. Como respostas, podemos mostrar os seguintes argumentos: Arg.1: As grandes livrarias destinam algumas das melhores estantes e balcões a livros de História; Arg. 2: Romances históricos estão entre os *best-sellers* no mundo todo; Arg.3: Revistas destinadas à História, sejam científicas ou de divulgação, têm cada vez mais sucesso.

Esses argumentos têm a mesma força argumentativa, o que faz com que eles sejam chamados de “classe argumentativa”.

Ainda segundo Koch e Elias (2017), na chamada *escala argumentativa* há uma gradação de força, ou seja, há argumentos que crescem ou decrescem de importância e que convergem para uma mesma finalidade.

Exemplo:

A capital romena é uma das boas pedidas do Leste europeu.

Por quê?

1. Exibe edifícios clássicos (argumento 1)
2. Possui história intrigante (argumento 2)
3. Tem lendas sobre vampiros (argumento 3).

O texto poderia ser formulado da seguinte forma:

A capital romena é uma das boas pedidas do Leste europeu. **Não apenas** exibe edifícios clássicos, **como também** possui história intrigante e **até(mesmo, ainda)** tem lendas sobre vampiros (KOCH; ELIAS, 2017, p. 63).

Neste fragmento, pode-se observar que, embora caminhe para uma mesma direção, a argumentação faz uma progressão, ou seja, parte do argumento mais fraco e caminha para o mais forte. A esse processo, dá-se o nome de escala argumentativa.

Os operadores argumentativos são, portanto, elementos linguísticos que contribuem para o processo de convencimento e argumentação. Isso demonstra como é importante e possível desenvolver a argumentatividade nos sujeitos.

Por esse motivo, trataremos de alguns tipos de operadores argumentativos explanados por Koch e Elias (2017), que podem ser explorados pelos alunos ao escreverem cartas de reclamação e, conseqüentemente, podem ajudar no desenvolvimento da argumentação.

Segundo as autoras, há, pelo menos, dez tipos de operadores argumentativos:

1. Operadores que somam argumentos a favor de uma mesma conclusão. Alguns exemplos são: e, também, ainda, nem (e não), não só...mas também, tanto... como, além de, além disso etc.

Um exemplo desse tipo de operador argumentativo pode ser visto em:

Mais do que nunca o país precisa de superação. E vai depender, mais uma vez, muito de seus jovens, honestos, desinibidos, sonhadores, preparados, inteligentes e competentes.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: STEINBRUCH, Benjamin. “Leca Meleca”. Folha de S. Paulo. Mercado, 14 jul. 2015, A20.

2. Operadores que indicam o argumento mais forte de uma escala a favor de uma determinada conclusão.

Até, até mesmo, inclusive.

Exemplo

“Não é o tempo que está biruta: é que até o sol quer passar julho no Itamambuca Eco Resort”.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: Viagem e Turismo, jun. 2015.

3. Operadores que deixam subentendida a existência de uma escala com outros argumentos mais fortes.

Ao menos, pelo menos, no mínimo.

Exemplo:

Mais novo entre dez irmãos, Jacob Fugger foi escolhido ainda pequeno pela mãe para ser padre. (...) Se o plano tivesse ido adiante, Jacob teria seguido uma vida regida pelo celibato, o dogma e, ironicamente, o voto de pobreza. Mas Barbara, a rígida e astuta matriarca, mudou de ideia sem motivo aparente e Fugger seguiu o caminho dos negócios, tornando-se um dos maiores financistas da história. E, como afirma o jornalista e consultor George Steinmetz, autor de uma biografia recém-lançada nos Estados Unidos, é o “homem mais rico que já viveu”. Embora tal título seja difícil de comprovar, o livro mostra com riqueza de detalhes e farta pesquisa que Fugger merece, **no mínimo**, ocupar um lugar de destaque no hall da fama das finanças, talvez como o primeiro superbanqueiro da história.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: NINIO, Marcelo. “Livro conta vida de primeiro superbanqueiro da história”. *Folha de S. Paulo*. Mercado, 22 ago. 2015, A22.

4. Operadores que contrapõem argumentos orientado para conclusões contrárias

Mas, porém, contudo, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)

Exemplo:

Não existe dia ruim para comprar um BMW. **Mas** existe dia melhor.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: *Veja*, n. 2.357, 22 jan. 2014.

5. Operadores que introduzem uma conclusão com relação a argumentos apresentados em enunciados anteriores

Logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência etc.

Exemplo:

Posto, **logo** existo

Pequenas e médias empresas usam de redes sociais para se aproximar dos clientes, mas perfil mal gerenciado pode arruinar a imagem do negócio.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: *Folha de S. Paulo*. Negócios, Empregos e Carreiras, 23 ago. 2015.

6. Operadores que introduzem uma justificativa ou explicação relativamente ao enunciado anterior

Porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como etc.

Exemplo:

Por que viajar para a Áustria?

Porque é um país que combina, de forma impressionante, os opostos: rica herança imperial com uma espetacular arquitetura moderna, cidades românticas com aventuras incríveis, natureza com cultura erudita.

Fonte: “Por que viajar para a Áustria?”. Chegar: o jornal de férias da Áustria. Disponível em: <http://anabarandasviena.files.wordpress.com/2017/03>
Acesso em: 20 jan. 2019.

7. Operadores que estabelecem relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão

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

Exemplo:

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

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: FAGUNDEZ, Ingrid. “Em 15 anos, SP terá mais idosos do que jovens, mas ainda está despreparada”. Revista são paulo. São Paulo: Folha de S. Paulo, 16 a 22 ago. 2015.

8. Operadores que introduzem argumentos alternativos que levam a conclusões diferentes ou opostas.

Ou...ou, quer...quer, seja...seja

Exemplo:

Seja porque a vida de gente grande é uma pedreira, **seja** pela neotenia – o apego à forma jovem, a característica mais bela de nossa espécie -, o fato é que há homens que nunca deixam de ser meninos pela vida afora (assim como há aqueles que parecem nunca tê-lo sido).

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: DAUDT, Francisco. “O menino no armário”. Folha de S.Paulo. Cotidiano, 19 ago. 2015, B2.

9. Operadores que introduzem no enunciado conteúdos pressupostos

Já, ainda, agora etc.

Exemplo:

Sua vida **já** é digital. Está na hora de a sua conta também ser.

Fonte: KOCH; ELIAS, 2017. In: Campanha da Vivo “Usar bem pega bem”. *Veja*. São Paulo, n.2.438, 12. 2015.

10. Operadores que funcionam numa escala orientada para a afirmação da totalidade (um pouco, quase) ou para a negação da totalidade (pouco, apenas)

Exemplo:

João estudou **um pouco**: tem possibilidade de passar no concurso.

Com esses exemplos, podemos perceber que os operadores argumentativos fazem parte do vocabulário usado no dia a dia, funcionando como elos dos enunciados. Se estruturados em um texto, podem mostrar a direção argumentativa do autor.

Na oficina 9 da nossa sequência didática, os alunos foram estimulados a analisar a organização das ideias, a sequência da escrita e os operadores argumentativos usados para dar força aos argumentos usados na carta. Em seguida, os alunos observaram palavras sublinhadas na carta, bem como a função e força argumentativa de cada uma.

5.1.3 Progressão textual e argumentação

Quando escrevemos um texto, definimos o objetivo, o leitor e os caminhos pelos quais escreveremos. Para que isso não fuja do domínio do escritor, é necessário estabelecer algumas estratégias. Segundo Koch e Elias (2017), duas exigências são fundamentais para que isso ocorra: a repetição (retroação) e a progressão. Para as autoras, durante a escrita, o autor deve levar em consideração o que o leitor já possui de conhecimento, ou seja, precisa remeter a algo que já está presente na memória do leitor e acrescentar novas informações, para preparar o

terreno e constituir suportes para informações que serão usadas posteriormente no texto.

Logo, para que haja uma boa argumentatividade, algumas estratégias de repetição e progressão podem ser ensinadas aos alunos, garantindo um texto que se concretize de forma coerente e utilize a argumentatividade desejada pelo autor.

Na etapa 4 da sequência didática, Produção Final (PF), ao revisar a escrita, os alunos fizeram a análise de informações que estavam na carta inicial e reescreveram, de forma a evitar a repetição de termos e ideias já ditas anteriormente. Além disso, foram retomados, de maneira progressiva, frases e termos essenciais para o processo argumentativo.

Deste modo, com base nesses estudos pontuais sobre a argumentação, foi possível entender quais ferramentas poderíamos aplicar na sequência didática, e de que forma elas seriam usadas para contribuir para a melhora da escrita dos estudantes.

5.2 Modelo didático de base

Há tempos, a prática do professor em sala de aula é permeada de modelos didáticos que o ajudam a organizar seu trabalho. Para Dolz e Schneuwly (2004), um modelo didático define os princípios e os mecanismos de aprendizagem dos alunos. Assim, com base na perspectiva da engenharia didática do grupo de pesquisadores genebrinos, apoiamo-nos no modelo didático do gênero carta de reclamação desenvolvido por Barros (2012), como forma de instrumentalizar o conhecimento dizível do gênero.

De acordo com os autores, o modelo didático possui três dimensões ensináveis: “os conteúdos dizíveis por meio dele; a estrutura dos textos pertencentes ao gênero; e as configurações específicas das unidades de linguagem” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 44). Assim, ao analisarmos o modelo teórico e didático criado por Barros (2012) e adaptá-lo ao nosso contexto escolar, criamos a base para as ações didáticas do gênero carta de reclamação, bem como as capacidades de linguagem a serem desenvolvidas por meio das atividades criadas, posteriormente, na SD.

Abaixo, apresentamos um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero carta de reclamação que Barros (2012) criou em sua pesquisa, e que serviu de base para a compreensão do gênero.

Quadro 1 - Modelo teórico da carta de reclamação: características contextuais

Características contextuais da carta de reclamação
• Prática social: reclamação de um cidadão a um órgão institucional público para solucionar um problema da comunidade. • Gênero escrito, de caráter epistolar privado: esse tipo de carta de reclamação não é veiculado publicamente. • A pessoa física que escreve essa carta assume o papel de um cidadão descontente com um setor específico da sociedade, e tem por objetivo não apenas expor sua opinião em relação a um problema que o incomoda, mas também reivindicar uma solução para ele. • O destinatário institucional assume, assim, o papel de alguém que tem o poder de resolver a situação – pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta. • Por expor conflitos entre cidadãos e instituições públicas, falamos em esfera da cidadania para o âmbito do contexto de produção, e esfera institucional do poder público para o contexto de recepção. • O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da reclamação. • A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal e marcada hierarquicamente por níveis de poder: o destinatário representa o poder, por isso está sempre em uma posição mais elevada. • Por essa razão, é, quase sempre, digitado e enviado por meio de endereçamento postal.

Fonte: Barros (2012, p. 172)

Quadro 2 - Modelo teórico da carta de reclamação: características discursivas

Características discursivas da carta de reclamação
• Gênero da ordem do expor argumentativo, pertencente ao discurso misto interativo-teórico. • Escrito em primeira pessoa do singular, • O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada, pois esse representa uma instituição pública de poder. • Logo no início do corpo da carta, pode haver identificação do emissor e da sua procedência. • O texto explicita o tempo e o espaço da produção, pois esses são dados, quase sempre, cruciais para descrever o problema-alvo da reclamação. • Esquemáticamente, o plano textual geral pode ser apresentado da seguinte forma: 1) cabeçalho; 2) assunto/referente (opcional – muito utilizado nas cartas de reclamação comerciais); 3) saudação inicial ou vocativo; 4) descrição/relato do problema; 5) opinião/tese inicial (nem sempre explícita); 6) argumentos de defesa da tese; 7) solicitação de resolução do problema; 8) saudação final ou despedida; 9) assinatura; 10) identificação do emissor (os itens 4 a 7 fazem parte do corpo da carta e não estão submetidos a uma ordem fixa de apresentação). • O texto planifica-se globalmente em uma sequência argumentativa: apresentação da premissa (descrição ou relato do problema, às vezes, com a opinião explícita sobre ele – tese inicial); de argumentos e contra-argumentos que a justifiquem (podendo esses ter o suporte discursivo de explicações, exemplos, etc.); da conclusão (ao solicitar a solução do problema, o enunciador reforça sua tese inicial).

Fonte: Barros (2012, p. 173)

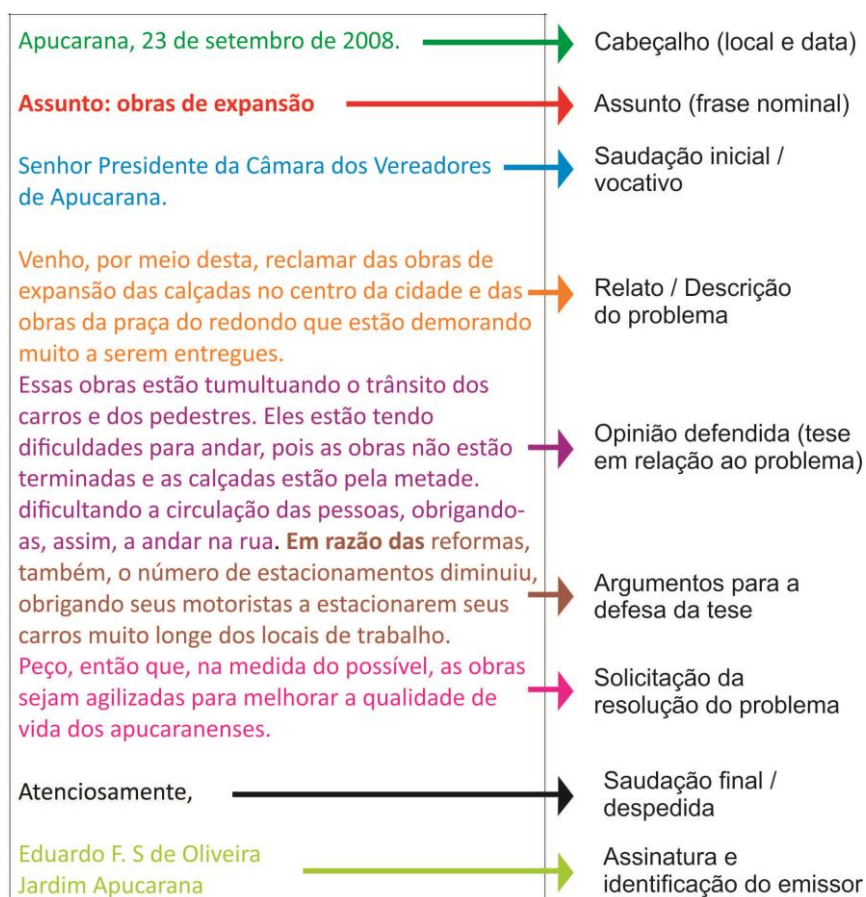
Quadro 3 - Modelo teórico da carta de reclamação: características linguístico-discursivas

Características linguístico-discursivas
• Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como conectivos de ordem lógica, porém, também são frequentes anáforas pronominais e conectivos espaciais/temporais, no momento do relato do problema. • O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente). • A escolha do léxico está relacionada ao assunto da carta e procura manter um padrão formal, com estereótipos convencionalizados nas partes introdutórias e finais do texto epistolar (<i>prezado senhor, atentamente</i>). Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos <i>padrões de afetividade</i> da carta. • O <i>tom</i> do texto tem caráter opinativo e reivindicatório (mas, sem ser incisivo), mostrando que quem está expondo o problema tem o “direito/dever” de reclamar e o destinatário o “dever” de solucionar. • A pontuação segue os padrões epistolares formais (por exemplo, uso de dois pontos depois do termo “Assunto” ou “Referente/Ref.”; vírgula após a saudação inicial e final). • A instância geral da enunciação ora faz intervir a <i>voz do autor</i> (uso da primeira pessoa gramatical), ora <i>vozes de personagens</i> (geralmente ligadas à instituição-fonte da reclamação ou provenientes do senso comum). Também podem ser mencionadas algumas <i>vozes sociais</i> como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático (geralmente atreladas ao processo argumentativo da carta). • As modalidades estão condicionadas, principalmente, à representação que o sujeito-produtor faz do destinatário, a interação em nível hierárquico entre os sujeitos da interação, aos papéis discursivos representados na textualidade, ao <i>tom</i> da reclamação e da solicitação. Podemos, assim, ter na carta exemplos dos quatro tipos de modalidades: lógicas (mundo físico), deônticas (mundo social), apreciativas (mundo subjetivo) e pragmáticas (relacionadas a vozes de personagens postos em cena na discursividade). • Não há nenhum elemento paratextual relevante.

Fonte: Barros (2012, p. 173)

A seguir, apresentamos uma carta de reclamação em que Barros (2012) mostra esquematicamente a síntese do modelo didático que construiu.

Figura 2 – Síntese do modelo didático da carta de reclamação de Barros (2012)



Fonte: Adaptado de Barros (2012).

O modelo acima foi adaptado de Barros (2012), pois assim como a autora, tivemos dificuldade de encontrar modelos de carta de reclamação não comercial, ou seja, que não foram publicadas pela imprensa. Muitas vezes, tal prática fica no mundo pessoal e não é divulgada. Além disso, os especialistas englobam outros gêneros ao falarem de carta de reclamação (carta do leitor, fórum do leitor, entre outras que possuem a função de reclamar de algo a alguém), o que se tornou, em um primeiro momento, um problema para uma análise mais detalhada.

Segundo os pesquisadores de Genebra, é necessário buscar fontes de especialistas para entendermos o gênero a ser ensinado. Assim, podemos afirmar que este modelo nos ajudou sobremaneira para entender melhor o gênero carta de reclamação.

Adaptando o modelo teórico de Barros (2012) aos nossos objetivos, podemos fazer a seguinte análise:

As características contextuais da carta de reclamação, que chamamos de *capacidade de ação*, serão, enquanto a prática social, o ato dos

alunos reclamarem aos órgãos/pessoas competentes a respeito da dificuldade de uso da quadra do colégio, devido à sujeira dos pombos. Por meio da carta de reclamação, todos escreverão de forma restrita, atendendo ao caráter epistolar privado da carta, que não é veiculada publicamente. Ao escreverem, os estudantes serão pessoas físicas que assumem o papel de cidadãos descontentes, que têm como objetivo reclamar sobre algo que os incomoda e reivindicar uma solução (no caso específico, impedir que os pombos sujem o ambiente de esportes da escola). Os destinatários das cartas serão as pessoas competentes a resolver a situação. Além disso, ao expor o problema que envolve conflitos entre cidadãos e instituições públicas, a esfera de produção será a da cidadania e institucional. O conteúdo temático que envolverá a produção textual será o mau uso da quadra devido aos pombos. Por escreverem para autoridades, a relação entre enunciador e destinatário será de ordem formal e marcada por uma hierarquia de poder, onde o destinatário tem o poder maior da situação, por isso, enviaremos a carta por meio de endereçamento postal e/ou por meio de correspondência eletrônica.

Quanto às características discursivas, percebemos que nossos alunos desenvolverão as *capacidades discursivas* de um gênero textual da ordem do expor argumentativo, o que reforça a escolha deste gênero para a intervenção, uma vez que envolverá o aprimoramento da argumentação. Assim, eles deverão escrever na primeira pessoa do singular, se dirigindo ao destinatário de maneira formal. Já no início do corpo da carta, os alunos poderão se identificar e dizer a procedência da carta, explicitando o tempo e o espaço de produção. Com relação à estética do texto, os alunos poderão seguir a forma de cabeçalho; assunto/referente (opcional); saudação inicial ou vocativo; descrição/relato do problema; opinião/tese inicial; argumentos de defesa da tese; solicitação de resolução do problema; saudação final ou despedida; assinatura; identificação do emissor. Os itens que se referem ao corpo do texto, como descrição do problema, opinião, argumentos e solicitação de solução, não apresentam uma ordem fixa de escrita. Logo, concluímos que o texto trará uma sequência argumentativa, com apresentação do problema a ser resolvido, com a opinião explícita, que será a tese inicial, argumentos e contra-argumentos que justificarão o pedido por meio de argumentos de exemplo, de autoridade, etc. e uma conclusão que se resumirá a solicitar a solução do problema, reforçando a tese inicial.

Por fim, em relação às características linguístico-discursivas do gênero, entendemos que nossos alunos desenvolverão as *capacidades linguístico-discursivas* ao fazerem retomadas nominais durante a escrita da carta, usarem conectivos de ordem lógica, bem como anáforas pronominais e conectivos espaciais e temporais no momento do relato do problema. Além disso, eles deverão entender que o presente é o tempo verbal de referência, pois estarão tratando de um problema atual. Haverá, também, a possibilidade de usarem o pretérito perfeito para relatarem o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo. O vocabulário utilizado para a escrita estará ligado ao assunto da carta, com um tom padrão formal e com palavras convencionais ao gênero epistolar, como “prezado senhor”, no início, e “atenciosamente” no final. Os adjetivos e substantivos serão abundantes dependendo do direcionamento da escrita. O tom da carta será de caráter opinativo e reivindicatório, mas respeitoso, mostrando que eles têm direito de reclamar e as autoridades têm o dever de solucionar o problema. Neste gênero textual, a pontuação segue os padrões epistolares formais, ou seja, uso de dois-pontos depois do assunto e vírgula após a saudação inicial e final. Atrelados ao processo de argumentação, os alunos usarão vozes diversas ao argumentar.

Portanto, após analisar e relacionar o modelo teórico de Barros (2012) à nossa realidade, também apreciamos o modelo didático criado pela professora-pesquisadora, a fim de elegermos quais elementos os alunos precisarão desenvolver e quais estarão presentes de forma focal na elaboração da SD, que apresentaremos no capítulo seguinte.

6 A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

A SD que criamos teve como objetivo desenvolver as capacidades de linguagem que os alunos do 7º A precisavam em relação à carta de reclamação. Para tanto, seguimos os processos descritos a seguir.

6.1 Planejamento da proposta interventiva – SD

Tendo como objetivo geral de analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção do gênero textual carta de reclamação, e visando o aprimoramento da argumentação na modalidade escrita da língua portuguesa, elencamos os procedimentos focais que deveriam estar presentes na SD. Inicialmente, com base na metodologia da pesquisa-ação, que prevê um trabalho de teoria-ação-teoria, pensamos na seguinte sequência de atividades:

- 1) Por meio da produção inicial, diagnosticar as defasagens das capacidades de linguagem dos alunos para estudo e intervenção;
- 2) Elaborar módulos para a produção da SD, a fim de superar os problemas identificados;
- 3) Com a produção final, analisar se os objetivos da SD foram atingidos.

Como forma de apoio para a concretização das etapas acima, fizemos uma síntese do caminho a ser percorrido, tendo como base os preceitos do ISD apresentados por Bronckart (2009) e o modelo didático delineado anteriormente.

Apresentamos as 3 etapas, sendo a primeira a apresentação da situação e o desenvolvimento da produção inicial, com o intuito de falar sobre o projeto para os alunos participantes e analisar as aprendizagens e defasagens em relação à carta de reclamação. Em seguida, mostramos, resumidamente, o que cada módulo buscou tratar e, por fim, temos a última etapa, destinada à revisão e reescrita da versão inicial: a versão final.

Em cada etapa, foram definidos os objetivos, as dimensões ensináveis do gênero e a capacidade de linguagem a ser desenvolvida.

Assim, temos a elaboração do projeto inicial de intervenção da presente pesquisa, que objetivou apresentar o projeto aos alunos e diagnosticar

possíveis defasagens de suas capacidades de linguagem na produção da carta de reclamação.

Quadro 4 – Projeto inicial da SD

Etapas/módulos	Objetivo(s) das etapas/módulos	Dimensões ensináveis	Capacidade de linguagem predominante
Apresentação da situação inicial Produção inicial	Apresentar o problema de comunicação aos alunos e, após a produção inicial, diagnosticar capacidades de linguagem que os alunos apresentam, observando o que os alunos já sabem e anotando as lacunas e os erros para orientar as intervenções necessárias, servindo de base para a elaboração da SD.	Os alunos devem perceber a necessidade de usar a carta de reclamação como forma de comunicação para tentar resolver o problema do mal uso da quadra. Serão motivados a escrever uma carta de reclamação às autoridades para que elas resolvam o problema.	Capacidade de ação

Fonte: Os autores.

Conforme já mencionamos anteriormente, a problemática que envolveu a primeira produção dos alunos se deu a partir da necessidade que eles sentiram de escrever uma carta de reclamação aos órgãos capazes de sanar o problema dos pombos que defecam e sujam a quadra poliesportiva da escola, impedindo seu uso satisfatório. A nossa intenção, assim como previsto pelos teóricos genebrinos, era avaliar as capacidades iniciais e as dificuldades da turma com relação ao gênero textual proposto. Nosso objetivo era que os alunos produzissem cartas de reclamação, argumentando a favor da resolução do problema.

Assim, após a contextualização da situação comunicativa, foram escritas um total de 19 cartas de reclamação. As produções dos alunos foram analisados com base no modelo didático que citamos no capítulo 5. Dado isso, consideramos que, de maneira geral, os textos foram bem escritos em relação aos aspectos formais da língua, apresentando poucos problemas de ortografia, concordância e regência. As repetições de termos foram evitadas com pronomes e

sinônimos e, além disso, foram empregados operadores argumentativos do texto, principalmente os de conclusão.

No entanto, a maior dificuldade que observamos foi a falta de argumentação dos alunos. Então, o resultado confirmou que a maior dificuldade apresentada por eles relacionava-se à capacidade discursiva, especialmente no que se refere ao emprego de outras vozes no texto, tanto um argumento de autoridade quanto um contra-argumento ou refutação. Como consequência, os alunos não empregaram discursos direto/indireto e aspas. Foi possível perceber dificuldades na tentativa de formular a argumentação, com frases pouco elaboradas e falta de negociação. Outro aspecto falho foi em relação ao plano textual global do gênero, como cabeçalho, saudação e tratamento.

Conforme exposto, após a apresentação do projeto e a escrita da primeira carta de reclamação (produção inicial), conseguimos analisar o desenvolvimento de algumas capacidades de linguagem dos alunos na produção deste gênero textual, o que mostrou defasagem no processo de argumentação na modalidade escrita da língua portuguesa, bem como dificuldades relacionadas ao plano textual global da carta.

Portanto, tais aspectos foram levados em consideração para o planejamento dos módulos da nossa SD, que foi implementada no 3º trimestre do ano letivo de 2019. A partir deles, tivemos uma ideia dos objetivos e dimensões ensináveis para desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos de modo a atingir nossos objetivos. A seguir, apresentamos o quadro síntese da proposta interventiva:

Quadro 5 – Síntese da proposta interventiva

Etapas/Oficinas	Objetivo(s) das etapas/módulos	Dimensões ensináveis	Capacidade de linguagem predominante
Apresentação da situação Produção inicial	Apresentar o problema de comunicação aos alunos e, após a produção inicial, diagnosticar capacidades de linguagem que os alunos apresentam,	Os alunos devem perceber a necessidade de usar a carta de reclamação como forma de comunicação para tentar resolver o problema do mal uso da quadra. Serão motivados a escrever uma carta de reclamação às autoridades para que elas	Capacidades de ação

	observando o que os alunos já sabem e anotando as lacunas e os erros para orientar as intervenções necessárias, servindo de base para a elaboração da SD.	resolvam o problema.	
Oficina 01 – A argumentação no dia a dia do Estudante	Perceber como a argumentação faz parte da vida do aluno. Levantar questões polêmicas para o aluno argumentar. Temas: os jogos de videogame tornam os jogares mais violentos? O uso de boné em sala de aula é certo ou errado Convidar dois alunos para discutir sobre o assunto: com opiniões diferentes.	Por meio da reflexão de temas polêmicos os alunos serão convidados a discutir e expor a opinião deles sobre temas que fazem parte do dia a dia deles. Temas: os jogos de videogame tornam os jogares mais violentos? O uso de boné em sala de aula é certo ou errado? Após discussão ampla dos temas pela sala toda, dois alunos serão convidados para discutir sobre o assunto: com opiniões diferentes. Será anotado no quadro os argumentos que cada um for utilizando ao defender a sua opinião.	Capacidades discursivas
Oficina 02 – Familiarizando-se com as cartas de reclamação.	Reconhecer as cartas de reclamação.	Levar cartas de reclamação para os alunos lerem e trabalhar o tema dos problemas da quadra. Fazer no quadro as causas e consequências do cocô dos pombos. Temas: doenças transmitidas, etc	Capacidades de ação
Oficina 03 – Diferenciando as cartas.	Comparar cartas pessoais, de reclamação, cartas do leitor.	Os alunos analisarão cartas pessoais, do leitor e de reclamação para nominá-las e diferenciá-las.	Capacidades discursivas

Oficina 04 – O plano global da carta de reclamação	Compreender o plano textual global da carta de reclamação.	Ressaltar as características discursivas e linguísticas da carta de reclamação por meio de questionário que avalia uma carta de reclamação.	Capacidades linguístico-discursivas
Oficina 05 – Defendendo uma ideia.	Refletir sobre a importância de elaborar bons argumentos para a escrita de uma carta de reclamação e defesa de um ponto de vista.	Analisar trechos de cartas de reclamação e entenderem a funcionalidade dos argumentos na construção da carta.	Capacidades de ação e discursivas
Oficina 06 – Contra-argumentar	Trazer para o discurso uma voz contrária para refutar argumentos contrários.	Realizar um debate regrado sobre um tema polêmico para explicar a contra-argumentação e em seguida anotá-los no caderno.	Capacidades de ação e discursivas
Oficina 07 Retomar a problemática dos pombos e, após relatos dos alunos, fazer um aprofundamento temático com pesquisa no laboratório de informática sobre doenças que os pombos podem transmitir e sobre a importância da prática de educação física (com o uso da quadra).	Adquirir conhecimento sobre o tema/problema que envolverá a escrita da carta.	Característica contextual do gênero: Para argumentar é preciso conhecer o conteúdo temático e perceber que ele está relacionado ao problema-alvo da reclamação.	Capacidades de ação e discursivas
Oficina 08: Argumentos e contra-argumentos	Construir argumentos e contra-argumentos para a escrita da carta de reclamação às autoridades.	Após leitura de uma carta de reclamação direcionada à autoridades, os alunos criarão argumentos e contra-argumentos que servirão de base para a escrita da carta de reclamação.	Capacidades de ação e discursivas
Oficina 09: Articulação de	Articular partes do texto por meio de	Escrever sentenças usando os operadores argumentativos	Capacidades linguístico-

ideias	operadores argumentativos.	ao seu uso de acordo com a carta que estão escrevendo.	discursivas
Produção Final: Revisão e reescrita da produção inicial (refacção da versão inicial). Envio das cartas	Oportunizar a revisão da escrita e também a reescrita. Analisar os avanços obtidos com relação a escrita inicial e, conseqüente, ao melhor domínio e desenvolvimento das capacidades de linguagem que estão inserida na carta de reclamação. Enviar a carta de reclamação às autoridades competentes	Os alunos enviarão as cartas às autoridades.	Capacidades de ação

Fonte: Os autores.

A SD apresentada é composta por onze etapas, sendo a primeira a Produção Inicial (PI) dos alunos, seguida por nove oficinas, e se encerrando com os processos de revisão e reescrita das cartas (Produção Final - PF), que foram enviadas para as autoridades competentes. A seguir, descreveremos as atividades desenvolvidas em cada etapa, para proporcionar uma melhor compreensão no momento da análise e discussão dos resultados.

6.2 Apresentação e descrição da SD

A SD que desenvolvemos nesta pesquisa está organizada em torno do gênero textual carta de reclamação, tendo como princípio a teoria das SD apresentada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Partindo da PI dos alunos, as atividades foram elaboradas com o intuito de: 1) conhecer as características específicas do gênero textual carta de reclamação; 2) diagnosticar os problemas de escrita de textos do gênero carta de reclamação, sobretudo os relacionados aos processos argumentativos; e 3) avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo da SD. Embora tenha sido desenvolvida para

estudantes do 7º ano do ensino fundamental II, é possível adaptá-la para outros contextos de ensino, com os devidos ajustes.

- **Apresentação da situação e produção inicial:** O primeiro encontro com os alunos do 7º A teve como base realizar uma discussão do problema do mau uso da quadra da escola (Apêndice A). A professora perguntou a eles como se sentiam por não poderem praticar atividades físicas na quadra de maneira tranquila, tendo em vista que os pombos invadiam o local e sujavam todo o espaço. A maioria respondeu de maneira ofensiva, dizendo palavrões ao se referir às autoridades que não cuidavam do ambiente em questão. Alguns disseram que o problema deveria ser resolvido pela diretora, outros pelo prefeito, e outra parcela disse que o responsável seria o governador do estado. O que chamou muito a atenção da professora foi a maneira agressiva que eles usaram ao falar.

Após a discussão, os alunos foram questionados sobre o que poderia ser feito para tentar resolver a situação e como seria possível falar com as autoridades. Eles responderam que não adiantaria falar, pois nem seriam ouvidos. Foi a partir disso que a professora começou a falar sobre uma possibilidade de tentar resolver o problema: a escrita de uma carta de reclamação. Ela questionou se eles conheciam esse gênero textual, se já tinham escrito alguma carta, etc. A maioria respondeu que não, nunca tinham lido nem escrito uma carta de reclamação. Em seguida, a professora explicou de maneira superficial como seria essa escrita e como ela poderia ajudar a resolver a questão. Os alunos ficaram interessados em escrever, e disseram que a quadra não podia continuar do jeito que estava.

Então, após toda apresentação da situação inicial, a professora pediu que eles escrevessem uma carta de reclamação às autoridades (Apêndice B): à diretora da escola e ao prefeito municipal, uma vez que o prédio da escola pertence ao município. Ela ressaltou a situação de comunicação, o remetente da carta, quem a receberia, o assunto, a maneira como enviá-la e o objetivo. E assim se deu a produção inicial dos alunos, que norteou toda a criação das oficinas. Durante a escrita, os alunos tiveram várias dúvidas, mas foram informados de que aquela escrita seria apenas uma “sondagem” do que eles já sabiam sobre o gênero textual, e que a professora poderia ajudá-los, posteriormente, para melhorar o texto e resolver o problema da quadra da escola.

Somente quando a turma entregou a produção inicial, a professora explicou que estava fazendo um curso de mestrado e que trabalharia com eles atividades que ajudariam na sua análise e, depois, resultaria na escrita de um trabalho a ser entregue para os professores do curso. Todos terminaram as aulas bem animados: ela com a possibilidade de ajudá-los e eles com a chance de serem ajudados. A professora disse que leria os textos para identificar o que eles poderiam melhorar, para então enviarem as cartas.

- **Oficina 1:** A aula seguinte foi iniciada com uma discussão sobre assuntos de interesse dos alunos (Apêndice C), para que eles pudessem expor suas opiniões e argumentar defendendo-as e, principalmente, para que tivessem consciência da importância de expor opiniões com base em argumentos, percebendo que o argumentar faz parte do dia a dia das pessoas. A professora pediu que os estudantes formassem um círculo e passou no quadro dois temas que eles dissessem que gostariam de debater: “Os jogos de videogame tornam os jogares mais violentos?” e “O uso de boné em sala de aula é certo ou errado?”.

Primeiramente, ela fez um levantamento de quem achava que os jogos de videogame tornam os jogadores violentos e de quem pensava o contrário. Depois, a professora selecionou dois alunos com opiniões distintas para expô-las e perguntou o porquê de pensarem daquela forma, anotando as respostas no quadro e mostrando para todos que, quando tentamos justificar uma opinião, estamos argumentando. Em seguida, ela conduziu outro debate sobre o uso do boné, da mesma forma que o primeiro. Por último, foi solicitado aos alunos que anotassem em seus cadernos todos os argumentos que estavam no quadro para serem utilizados em atividades futuras.

- **Oficina 2:** A professora começou entregando modelos de carta de reclamação (Apêndice D) para os alunos, para fazer com que eles se familiarizassem com o gênero. Inicialmente, eles leram três cartas de reclamação em silêncio e, depois, a professora fez a leitura em voz alta. Em seguida, a turma identificou os assuntos de cada carta e chegou à conclusão de que as 3 tinham algo em comum: reclamar de alguma coisa que não estava a contento. Durante a leitura, a professora pedia aos alunos que grifassem as frases que identificassem como o problema a ser resolvido.

Na sequência, a turma realizou outra leitura para analisar como as reclamações foram feitas. A professora pediu que observassem se haviam frases

ofensivas, bem como se as pessoas faziam as reclamações com xingamentos ou mostrando motivos para que fossem atendidas. A maioria percebeu que o caminho para pedir algo é fazer o uso de frases que explicitem os porquês das reclamações, e não por meio de ofensas. Também foi possível entender que a carta de reclamação faz uma solicitação, uma reclamação, e que argumenta para convencer do que é pedido.

Assim, a professora fez a relação entre o problema identificado no início da SD – a falta de argumentação dos alunos para reclamar do problema do cocô dos pombos na quadra da escola – com as cartas analisadas. Ela anotou no quadro as causas desse problema e também algumas consequências. Por fim, a professora terminou a aula satisfeita, pois percebeu que os alunos começaram a entender como as cartas de reclamação são estruturadas e como os argumentos são necessários para a escrita.

- **Oficina 3:** Para esta oficina, a professora imprimiu 3 modelos de cartas (de reclamação, pessoal e do leitor) e entregou aos alunos. Ela leu as cartas para a turma e, em seguida, pediu que copiassem do quadro alguns exercícios referentes à diferenciação e descrição dos tipos de cartas (Apêndice E). Depois que eles responderam as questões individualmente, no caderno, a professora solicitou que dissessem a resposta que tinham dado, explicando o motivo da escolha. A maioria dos alunos fez a relação correta das cartas e, conforme iam falando de suas escolhas, a professora complementava com algumas características.

O objetivo dessa comparação era que os alunos compreendessem que há diferentes tipos de cartas e que cada uma possui um objetivo, ou seja, que eles percebessem que a carta de reclamação tem a argumentação como característica fundamental.

- **Oficina 4:** A professora iniciou a aula dizendo que iriam aprofundar seus conhecimentos sobre a carta de reclamação, com o intuito de se prepararem para escrever as cartas para as autoridades resolverem o problema dos pombos. Ela entregou uma cópia de uma carta de reclamação para cada aluno (Apêndice F). Eles leram e, individualmente, responderam questões que envolviam o plano textual global do gênero abordado, como: Quem é o emissor da carta? A quem a carta se destina? Como o autor inicia o texto? Como ele finaliza? O que ele está reclamando? Quais argumentos ele utilizou em sua reclamação? Que linguagem foi utilizada, a coloquial ou a formal? O segundo exercício consistiu em identificar, na

própria carta, suas principais estruturas: assunto, saudação inicial ou vocativo, descrição/relato do problema, ponto de vista sobre o problema (tese), argumentos utilizados, solicitação de resolução do problema, saudação final ou despedida e identificação do emissor. A correção dos exercícios aconteceu oralmente, com a sala toda, a fim de proporcionar troca de informações. Por último, a professora passou uma tarefa de casa, para ser entregue na aula seguinte, que consistia em responder ao seguinte questionamento: Sobre os argumentos utilizados na carta de reclamação, você acha que foram adequados? Se você fosse o autor da carta, quais outros argumentos poderia acrescentar?

- **Oficina 5:** As atividades desta oficina foram destinadas a trabalhar a argumentação. Para isso, a professora levou impresso outro modelo de carta de reclamação e passou um quadro na lousa (Apêndice G) para os alunos copiarem em seus cadernos e responderem com base na cópia da carta. Neste quadro, eles tiveram que identificar o problema discutido, o ponto de vista do emissor (tese), seus argumentos / contra-argumentos e o tipo de argumento (exemplos, citações, dados, especialistas na área a fim, etc.) utilizado na carta. Em seguida, a professora corrigiu o exercício oralmente. Na segunda atividade, ela entregou as primeiras produções dos alunos (PI), mas para autores diferentes, de modo a trabalhar a avaliação por pares. Então, ela os orientou a lerem a carta do colega que tinham recebido e a identificar as informações pedidas no quadro. Novamente, a correção foi feita oralmente, para que os alunos pudessem analisar as outras cartas dos colegas.

- **Oficina 6:** Nesta oficina, a professora procurou realizar um debate regrado para trabalhar a contra-argumentação com os alunos, ou seja, a refutação de argumentos. O assunto polêmico escolhido foi o uso de câmeras em salas de aulas, visando constatar quem era contra e quem era a favor. Antes de iniciar o debate, ela começou a instigá-los a respeito do assunto, para sondar que opinião formada eles já tinham. Em seguida, ela passou o seguinte vídeo: “Reportagem RECORD – Salas de aula com câmeras” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vu8VWv5ufXo> e organizou a turma em dois grupos: os que eram a favor da medida (argumentação) e os que eram contra (contra-argumentação) (Apêndice H). Conforme os alunos apresentavam seus argumentos e contra-argumentos, a professora ia anotando tudo no quadro. Ao final da aula, ela pediu para que todos notassem as informações em seus cadernos, pois eles poderiam utilizá-las em atividades futuras.

- **Oficina 7:** O objetivo desta oficina foi preparar melhor os alunos a construírem argumentos sobre a problemática do cocô dos pombos na quadra da escola. Para isso, a professora iniciou a aula escrevendo as seguintes perguntas no quadro (Apêndice I): Quais doenças os pombos podem transmitir aos humanos? Que riscos estas doenças podem nos trazer? É importante praticar educação física com o uso da quadra? Por quê? Que consequências os alunos podem ter se não puderem utilizar a quadra poliesportiva da escola? Então, ela organizou a sala em roda a fim de promover uma discussão em grupos. Em seguida, ela os conduziu até o laboratório de informática da escola, para que pudessem realizar uma pesquisa sobre as perguntas feitas anteriormente. Os alunos pesquisaram melhor sobre o assunto e anotaram tudo em seus cadernos. Por último, após retornarem à sala de aula, todos permaneceram em círculo e compartilharam as informações pesquisadas.

- **Oficina 8:** A atividade desta oficina foi destinada a preparar os alunos para a formação de argumentos que envolviam a escrita da produção final. Para tanto, a professora pediu para que todos escrevessem em seus cadernos quais eram seus pontos de vista sobre o problema do cocô dos pombos na quadra poliesportiva da escola (Apêndice J). Ela os orientou a elaborar argumentos que deixassem bem claro suas opiniões, utilizando as informações adquiridas desde o início do projeto da SD. Ela também ressaltou que os argumentos podem vir acompanhados de exemplos, citações, dados, especialistas na área a fim, etc., e pediu que utilizassem uma linguagem formal e polida na escrita. A correção da atividade se deu oralmente, com a sala toda, de modo que todos compartilhassem suas ideias e, assim, pudessem aprender mais com os outros.

- **Oficina 9:** O foco desta oficina consistiu em trabalhar os operadores argumentativos, a fim de melhorar a coerência nos argumentos dos alunos e, assim, desenvolver melhor as capacidades linguístico-discursivas. A professora iniciou a aula explicando que para escrevermos um bom texto, precisamos organizar nossas ideias de maneira a se estabelecer uma sequência, uma conexão (articulação) entre as partes, dando um sentido geral a ele. Para isso, utilizamos os operadores argumentativos, que são elementos linguísticos que dão força aos argumentos desenvolvidos no texto (KOCH; ELIAS, 2017). Depois, ela pediu para que os alunos abrissem seus cadernos na página em que estava a carta de reclamação trabalhada no início da SD, e que sublinhassem as palavras que

considerassem ser as “organizadoras de ideias”, ou seja, os operadores argumentativos. Para a correção da atividade, a professora projetou a carta no datashow e pediu para os alunos irem até a frente da sala para sublinharem os possíveis “organizadores” do texto na tela, com uma caneta de quadro branco. Finalizada a atividade, ela orientou os alunos a corrigirem o exercício em seus cadernos também. Em seguida, foi entregue uma cópia para cada aluno de um quadro com os principais operadores argumentativos utilizados na Língua Portuguesa (Apêndice K). A professora comentou cada um deles, bem como suas funções na frase, e solicitou que criassem frases oralmente com alguns dos operadores argumentativos, a fim de contextualizar melhor o conteúdo. Por último, ela desenhou um quadro na lousa, que continha algumas funções como: adição, exclusão, exemplificação, explicação, oposição e conclusão, e pediu para os alunos desenharem em seus cadernos também, com o intuito de classificarem os operadores argumentativos identificados na carta de reclamação. A oficina foi concluída com a correção do exercício no quadro e a entrega de uma tarefa de casa sobre o mesmo conteúdo (cf. Apêndice K), que deveria ser entregue na aula seguinte. Tal tarefa consistia em uma tabela com diversos enunciados; cada um deles apresentava uma tese, seguida de um operador argumentativo que introduzia um tipo de argumento. Entretanto, os operadores argumentativos foram ocultados. Os alunos tinham que completar cada enunciado com o operador argumentativo mais adequado; para isso, eles deveriam consultar a tabela de operadores argumentativos.

- **Produção final:** A PF envolveu, basicamente, dois processos: a revisão e a reescrita da primeira carta (PI). A primeira etapa consistiu na releitura da PI e na autoavaliação por meio de uma grade de correção (Apêndice L), que continha um roteiro de perguntas referentes ao teor argumentativo da carta e ao seu plano textual global. Para esta atividade, a professora entregou as primeiras cartas (PI) para seus respectivos autores, juntamente com uma cópia da grade de correção; em seguida, ela orientou a classe sobre o que deveria ser feito e circulou pela sala de modo a ajudá-los quando necessário. Após a realização das autoavaliações, a professora pediu para os alunos pegarem uma folha de caderno e reescreverem a carta (Apêndice M), ajustando o que tinham acabado de analisar por meio do roteiro de perguntas, concluindo, assim, a segunda etapa da PF.

- **Envio das cartas:** Para esta aula, foram levados envelopes, selos

e o endereço do destinatário, para que os alunos pudessem preparar seus textos para o envio. Todos colocaram suas cartas envelopadas dentro de uma caixa, a qual foi despachada aos Correios pela professora no dia seguinte, já que os alunos não tinham autorização para sair da escola.

7 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O projeto de intervenção implementado, como mencionamos no capítulo anterior, foi embasado na metodologia das SD de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Porém, a sequência como um todo não foi planejada *a priori*, mas sim, a partir do resultado do diagnóstico feito com base na primeira produção. Ou seja, a princípio, após a análise das Produções Iniciais (PI) dos alunos, desenvolvemos a sequência de módulos, a fim de fornecermos instrumentos que possibilitassem a progressão na escrita do gênero textual carta de reclamação.

Conforme apresentamos no capítulo 4 deste trabalho, a turma que foi alvo de nossa pesquisa e implementação possui 19 alunos. No dia da primeira produção, todos compareceram, sendo assim, foram colhidas 19 cartas na PI. Já na Produção Final (PF), dois alunos faltaram, resultando em 17 PF. Portanto, para a análise dos resultados, selecionamos apenas as cartas dos 17 alunos que participaram tanto da PI quanto da PF, para que pudéssemos fazer a comparação de suas produções.

Entretanto, para exemplificar estas análises, trouxemos 3 textos da PI e 3 da PF, todos dos mesmos alunos. Para o critério de avaliação e escolha, nos baseamos na evolução diferenciada de cada um: o aluno AC² fez uma PI com traços iniciais de uma carta de reclamação, conseguiu utilizar argumentos para fazer a reclamação, cometeu poucos desvios de ortografia em LP e teve uma boa evolução na PF. Já a primeira produção do aluno FA foi um pouco fora do objetivo do projeto, teve vários desvios de linguagem, utilizou poucos argumentos, mas evoluiu progressivamente de acordo com os módulos e teve uma boa PF. Por fim, o aluno KA fez a PI fora do objetivo esperado, sem utilizar-se da argumentação em suas ideias, de maneira muito informal, e na PF teve um desenvolvimento bem abaixo do esperado, evoluindo quase nada.

Para a etapa de análise das produções textuais dos alunos, utilizamos como base as capacidades de linguagem de Dolz e Schneuwly (2004). Na visão dos autores, os alunos precisam mobilizar algumas habilidades para a produção de um determinado gênero numa dada situação de comunicação. Essas habilidades podem ser subdivididas em três tipos: 1) capacidades de ação (CA), que

² Os nomes dos alunos envolvidos na pesquisa estão abreviados para que sua identidade se mantenha preservada. Deste modo, não constarão na *Lista de Abreviaturas e Siglas*.

possibilitam ao produtor articular o texto ao ambiente físico, social e subjetivo do referente; 2) capacidades discursivas (CD), que estão relacionadas à infraestrutura geral do texto, que envolve a escolha dos tipos de discurso e dos tipos de sequência; 3) capacidades linguístico-discursivas (CLD), que se referem aos mecanismos de textualização e enunciativos, construção dos enunciados e as escolhas lexicais em língua portuguesa.

Além do mais, para a análise das capacidades de linguagem, principalmente no que diz respeito ao teor argumentativo nas produções dos alunos, utilizamos a mesma grade de correção (cf. Apêndice L) que os alunos utilizaram para a revisão do texto.

A seguir, trazemos a análise das produções realizadas pelos alunos no decorrer da implementação da SD e dos módulos que a compõem.

7.1 Análise e discussão da Produção Inicial (PI)

A primeira produção foi realizada na etapa inicial da SD, logo após a apresentação da proposta do projeto aos participantes da pesquisa, na qual entregamos os termos de consentimento e assentimento para que encaminhassem aos pais ou responsáveis para preencherem e assinarem.

Como o propósito da atividade era criar possibilidades para sanar o problema dos pombos que defecam na quadra poliesportiva da escola e impedem seu uso satisfatório, solicitamos que os alunos escrevessem uma carta de reclamação à diretora e ao prefeito. Entretanto, para orientar os alunos a respeito da problemática, eu³, a professora-pesquisadora, os levei até a quadra da escola e os questioneei sobre quais problemas eles enfrentavam pelo fato dos pombos defecarem naquele espaço. Aos poucos, os alunos foram expressando suas opiniões sem nenhuma intervenção minha, e ali aconteceu um debate livre sobre o assunto. Em seguida, retornamos à sala de aula e os alunos foram orientados a pegar uma folha de caderno e escrever uma carta reclamando a respeito do que tínhamos acabado de discutir.

A seguir, apresentaremos as PI dos alunos selecionados para a avaliação das capacidades de linguagem. Para que a análise da evolução do

³ Justifica-se mais uma vez o uso da primeira pessoa do singular nesta parte do trabalho por se tratar da análise dos resultados que a pesquisadora faz.

desenvolvimento das capacidades de linguagem realmente possa acontecer, manteremos a seleção desses 3 alunos na última produção (PF).

Figura 4 - Produção inicial da carta de reclamação do aluno AC

Escreva uma carta de solicitação / Reclamação ao prefeito de Bandeirantes, Sino Martins, sobre o problema da quadra.

Olá! prefeito Sino Martins aqui quem está escrevendo é uma aluna do 7º A1 da Escola Estadual al ecilia Meiaaden para pedir sua presença na escola para arrumar a quadra. Senhor mandou arrumar mais o serviço não foi bem feito porque não tamparam a lateral da quadra e ainda tem parafusos entrando e saindo da quadra.

Precisamos urgentemente que o senhor arrume a quadra porque o barulho das crianças fazendo aula de educação física no pátio da escola está atrapalhando nosso aprendizado.

E espero sua presença na escola para resolver o problema.

O texto de AC explicita uma prática social, na qual o autor assume o papel de cidadão descontente ao expor sua opinião sobre um problema real de seu entorno, e ao reivindicar uma solução para o mesmo. Entretanto, o faz de maneira parcialmente formal, ao iniciar a carta com “olá” para se dirigir a uma autoridade. Deste modo, o aluno mobiliza bem as CA para a produção textual. Seu texto possui um caráter argumentativo que pode ser observado a partir da sequência argumentativa que Dolz e Schneuwly (2004) abordam: sustentação (tese), refutação (argumentos) e negociação de tomadas de posição (solicitação da solução do

problema). A tese do autor é explicitada no seguinte trecho: “*Senhor mandou arrumar (a quadra da escola) mais o serviço não foi bem feito...*”; que vem seguida de alguns argumentos: “*...porque não tamparam a lateral da quadra e ainda tem pombos entrando e saindo da quadra*”; e a carta é finalizada com a solicitação da solução do problema: “*Precizamos urgentemente que o senhor arruma a quadra [...] Espero sua presença na escola para resolver o problema.*” Mesmo com alguns desvios da LP, o aluno mobiliza razoavelmente bem capacidades discursivas em seu texto, porém, poderia ter utilizado mais argumentos para convencer o leitor ao defender sua tese. Além dessas estruturas do gênero carta de reclamação, o autor utiliza uma saudação no início da carta: “*Olá prefeito Lino Martins...*”, embora de maneira inadequada, uma vez que deveria se dirigir a uma autoridade formalmente; descreve o problema logo em seguida, evidenciando o tempo e o espaço da situação: “*...aqui quem está escrevendo é uma aluna do 7ºA da Escola Estadual Cecília Meireles para pedir sua presença na escola para arrumar a quadra*”. A carta é encerrada com a identificação do autor, que foi omitida para preservar sua imagem. Neste texto, faltaram o cabeçalho e a saudação final. Sobre as capacidades linguístico-discursivas, o aluno AC faz uso de alguns operadores argumentativos para evidenciar seus argumentos, como “*porque, mais (mas), e ainda*”, que dão coesão ao texto. Além do mais, é possível observar que toda sua produção tem um caráter predominantemente opinativo e reivindicatório, escrita na 1ª pessoa do singular, e apresentando vozes de personagens, como o verbo na 1ª pessoa do plural para falar em nome da escola: “*Precizamos urgentemente que o senhor arruma a quadra...*”

Figura 5 - Produção inicial da carta de reclamação do aluno FA

Escreva uma carta de solicitação / Reclamação ao prefeito de Bandeirantes, Sino Martins, sobre o problema da quadra.

Olá prefeito Sino Martins, estou escrevendo esta carta para dizer que a quadra está um horror cheia de pompos eles estão defecando no chão e estão atrapalhando as pessoas quando vão jogar, e os vidros das salas estão quebrados, as luzes estão quase todas queimadas a escada está faltando pisos por enquanto é só isso.

Já o texto do aluno FA possui um teor predominantemente opinativo/descritivo e pouco argumentativo. O autor usa uma saudação inicial não formal: “Olá prefeito Lino Martins...” e já inicia a carta com a descrição do problema na qual expõe sua opinião: “...estou escrevendo esta carta para dizer que a quadra está um horror cheia de pompos (pombos) eles estão defecando no chão...”. Em seguida, ele apresenta um argumento que justifica sua tese: “...e estão atrapalhando as pessoas quando vão jogar”, depois continua descrevendo a situação: “os vidros das salas estão quebrados, as luzes quase todas queimadas a escada está faltando pisos”. Entretanto, não há uso de mais argumentos para embasar sua opinião negativa frente à situação da escola. Além disso, FA não reivindica uma solução para o problema apresentado, e conclui a carta de maneira informal: “por enquanto é só isso”. Deste modo, o aluno FA não desenvolve bem as capacidades de ação, por não reivindicar uma solução para o problema e por apresentar uma relação informal com o destinatário. Também não há um bom desenvolvimento das capacidades discursivas, pois seu texto não possui um teor argumentativo e faltam algumas estruturas fundamentais do gênero carta de reclamação, como o cabeçalho, argumentos para defender sua tese, solicitação da resolução do problema, saudação final e a assinatura. Sobre as capacidades linguístico-discursivas, embora FA use verbos no presente para expor o problema, faltam operadores argumentativos para dar mais coesão ao seu texto, desenvolvendo pouco as CLD.

Figura 6 - Produção inicial da carta de reclamação do aluno KA

Escreva uma carta de solicitação, reclamação ao prefeito de Bandeirantes, Sina Martins, sobre o problema da quadra.

Bandeirantes, 18 de setembro de 2019.

Querido prefeito Sina Martins estou aqui para falar sobre a nossa Escola Cecília Meireles. A quadra está uma porcaria, cheia de coco de pombo, parece uma privada. O senhor precisa ver a noqueira. Arrumaram uma parte da cerca mas não resolveu está uma merda.

Atenciosamente: [assinatura]

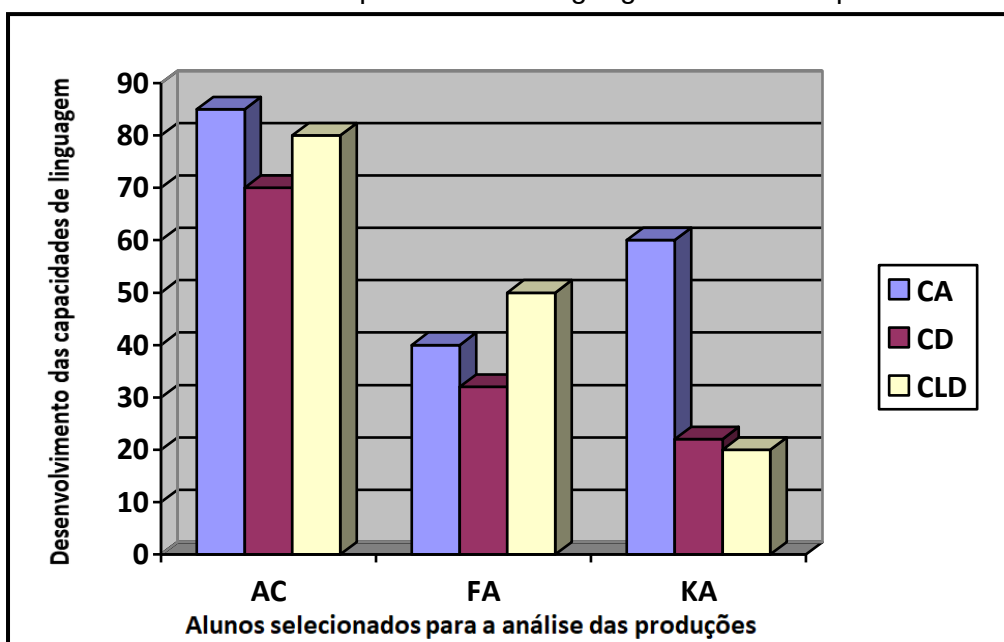
Neste texto, é possível observar que o aluno KA procura reivindicar uma solução para o problema da quadra da escola, mas o faz de maneira informal, utilizando adjetivos que podem ser interpretados de maneira pejorativa pela autoridade a qual ele se dirige, como “porcaria, coco (cocô), privada, noqueira, merda”. Deste modo, até houve uma tentativa de exercer a cidadania, mas não de maneira adequada, desenvolvendo parcialmente as capacidades de ação. O texto de KA não apresenta um teor argumentativo, pois o aluno apresenta a situação: “...estou aqui para falar sobre a nossa Escola Cecília Meireles”, relata o problema: “A quadra está uma porcaria, cheia de coco de pombo, parece uma privada. O senhor precisa ver a noqueira”, e em seguida traz sua opinião (tese) sobre a situação: “Arrumaram uma parte da cerca mas não resolveu está uma merda”. Entretanto, não há argumentos que justifiquem sua opinião, muito menos uma tentativa de convencer o leitor a resolver o problema, desenvolvendo de maneira insuficiente as capacidades discursivas. Além disso, a carta não apresenta saudação final. Sobre as capacidades linguístico-discursivas, o aluno até faz uso de um operador argumentativo (“mas”), porém, não traz argumentos para embasar sua tese, tornando o texto mais opinativo do que reivindicatório. Ele utiliza verbos no presente para expor o aqui-agora, e também no pretérito para relatar o problema, mas o faz

de maneira muito informal, não respeitando a posição mais elevada do destinatário. Assim, KA quase não desenvolveu as CLD em seu texto.

Ao analisar as primeiras produções (PI), foi possível observar, na maioria delas, textos mais opinativos do que argumentativos, e com poucos operadores argumentativos para explicitar a opinião e dar coerência e coesão à escrita. Deste modo, a maioria dos alunos não mostrou domínio ao argumentar, e também não desenvolveu adequadamente as principais estruturas do gênero textual carta de reclamação (cabeçalho, assunto, saudação inicial, relato/descrição do problema, opinião, argumentos, solicitação da resolução do problema, saudação final, assinatura e identificação do emissor). Houve, também, muitos erros de escrita em LP, sinalizando, assim, a falta de familiaridade da turma com o idioma.

A fim de evidenciar melhor a análise das capacidades de linguagem desenvolvidas pelos alunos na PI, criamos um gráfico comparativo das CA, CD e CLD, a fim de mostrar, em porcentagem, o desempenho da escrita deles, que vai de zero (0) a cem (100), sendo que zero indica o não desenvolvimento de uma determinada capacidade e cem representa o desenvolvimento completo desta capacidade.

Gráfico 1 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PI



Fonte: Os autores.

Diante dos resultados apresentados a partir da análise da PI, foi possível planejar os módulos seguintes da SD, de modo a trabalhar as dificuldades

que os alunos apresentaram com relação às capacidades de linguagem.

7.2 Análise e discussão dos módulos (oficinas) da SD

Ao observar que a maioria dos alunos não conseguiu argumentar de maneira satisfatória para justificar sua opinião (tese), a **oficina 1** foi destinada a trabalhar a argumentação com a turma, a fim de desenvolver as CD. Para tanto, escolhi dois temas polêmicos para promover o debate em sala de aula, com o intuito de fazê-los perceber como a argumentação faz parte da vida deles. Os temas foram: 1) Os jogos de videogame tornam os jogares mais violentos? e 2) O uso de boné em sala de aula é certo ou errado? Para esta atividade, organizei a turma em círculo para promover uma roda de conversa sobre o primeiro assunto polêmico (os jogos de videogame tornam os jogadores mais violentos?). Escrevi a pergunta no quadro e deixei que expressassem suas opiniões livremente. Como já era de se esperar, a maioria quis falar ao mesmo tempo, tornando o debate confuso, sem que os outros alunos conseguissem prestar atenção na opinião alheia. Para promover um debate mais organizado, escrevi outra pergunta no quadro: “O uso de boné em sala de aula é certo ou errado?”, separei a sala em dois grupos (os que eram a favor do uso de boné em sala e os que eram contra) e dividi o quadro ao meio, para ir anotando os argumentos de cada um. Pedi para os alunos irem à frente da sala, um por vez, para expor sua opinião à respeito da temática; conforme eles falavam, eu ia anotando no quadro. Ao final, solicitei que todos olhassem no quadro e analisassem os argumentos. Naquele momento, percebi a agitação dos alunos sobre alguns argumentos, pois muitos nem passavam pela mente deles, por exemplo: “*É certo porque todo mundo é livre para vestir o que quiser sem ser julgado*”, ou então: “*Não acho certo porque o aluno pode esconder alguma cola na hora da prova*”. Com isso, aproveitei a ocasião para mostrar como a argumentação faz parte do nosso dia a dia, e que como é importante nos expressarmos de maneira clara e objetiva, pois assim as pessoas ao nosso redor conseguem entender melhor a nossa opinião.

O que me chamou bastante a atenção foi a participação empolgada dos alunos, visto que se trata de uma sala bem falante e que não participa das aulas da maneira como deveria. Outro ponto que foi possível perceber é que, durante o debate, eles não conseguiam rebater os argumentos contrários, e não tinham conhecimento dos argumentos de quem pensa diferente. Da mesma forma que na

produção inicial, a falta de argumentação também se mostrou uma fragilidade no debate.

A **oficina 2** foi destinada a desenvolver as CD, ao trabalhar atividades que ajudaram os alunos a reconhecer o teor reivindicatório (argumentação) da carta de reclamação, bem como as CA, focando mais uma vez na problemática que envolveu a escrita da PI (o problema do cocô dos pombos na quadra da escola). Para realizar esta tarefa, levei cartas de reclamação impressas para os alunos lerem individualmente (cf. Apêndice D). Depois, fiz uma segunda leitura com eles e fui explorando algumas características do gênero por meio de perguntas, como: O que essas cartas têm em comum entre elas? Como essa reclamação é feita pelos emissores das cartas? Quem escreveu? Para quem? Quando? Por quê? Qual é o objetivo das cartas? Qual é a situação-problema? Quais argumentos foram utilizados para apresentar a situação-problema? Qual é a sugestão para superar esse problema?

Foi interessante observar que, já na primeira pergunta, os alunos mostraram muita insegurança e não formularam praticamente nenhuma resposta. Então, foi necessária minha intervenção para auxiliá-los a responder. Para isso, fui orientando-os e perguntando: “Observem bem, essas cartas estão relatando que tipo de situação? É uma situação boa ou ruim? Por que será que a pessoa escreveu essa carta?” Com isso, os alunos foram respondendo aos poucos e começaram a compreender melhor o gênero. Só então foi possível continuar explorando outras características da carta de reclamação. Esse momento foi essencial para que os alunos comessem a se familiarizar com o gênero, mas sem explicar ainda seu plano global, pois foi possível perceber que não se tratava de algo próximo da realidade deles.

Após explorar algumas características das cartas de reclamação apresentadas aos estudantes, reforcei que, por geralmente se tratarem de uma situação-problema, essas cartas são carregadas de argumentos. Então, retomei com eles o problema identificado no início da SD e os questioneei sobre quais seriam suas causas e consequências. Como muitos alunos começaram a responder ao mesmo tempo, fui anotando as respostas no quadro para organizar melhor todas as ideias. Depois, li uma por uma novamente e pedi para os alunos anotarem tudo em seus cadernos, visto que aquelas informações seriam utilizadas em atividades futuras.

Na **oficina 3**, como observei que o gênero carta não fazia parte do

dia a dia dos alunos, senti a necessidade de trabalhar a diferenciação de alguns tipos de cartas. Para isso, levei impresso 3 modelos diferentes de cartas (cf. Apêndice E): a) carta pessoal; b) carta de reclamação; e c) carta do leitor, e organizei os alunos em grupos, pois dessa maneira eles poderiam trocar ideias e, também, porque não tinha cópia suficiente para todos. Então, passei alguns exercícios do tipo: relacione as cartas com suas respectivas descrições, etc., e pedi para copiarem numa única folha e responderem juntos, pois seria utilizada como avaliação parcial em equipe. Durante o exercício, eu andei pela sala a fim de dar suporte quando necessário; neste momento, foi possível observar que muitos deles já tinham tido contato com a carta pessoal, e alguns já tinham até visto a carta do leitor em revistas. Mas a carta de reclamação era um gênero fora de suas realidades, na qual a maioria nem sequer sabia que existia e muito menos para que servia. Ao final da aula, as atividades foram recolhidas para serem corrigidas em casa.

Após sentir que os alunos já estavam mais familiarizados com o gênero carta, procurei explorar mais profundamente, na **oficina 4**, o plano textual global da carta de reclamação. Para esta aula, levei cópias (uma para cada aluno) de uma carta de reclamação – diferente das aulas anteriores – e pedi para eles colarem em seus cadernos. Depois, passei algumas perguntas para responderem, entre elas: Quem é o emissor da carta? A quem a carta se destina? Como o autor inicia o texto? Como ele finaliza? O que ele está reclamando? Quais argumentos ele utilizou em sua reclamação? Que linguagem foi utilizada, a coloquial ou a formal? Durante a resolução da atividade, percebi que a maioria não conhecia termos básicos de uma carta, como: emissor, destinatário e linguagem coloquial. Além disso, percebi que muitos apresentaram grande dificuldade para identificar os argumentos no texto. Sendo assim, decidi mudar a estratégia do exercício e realizei a atividade com todos juntos, explicando pergunta por pergunta; então, li cada questão em voz alta e fui debatendo com os alunos possíveis respostas; depois, pedi para que eles criassem suas próprias respostas e escrevessem em seus cadernos.

Para o segundo exercício, procurei trabalhar bem especificamente as CD do gênero; listei no quadro as principais partes da carta de reclamação (assunto, saudação inicial, descrição/relato do problema, ponto de vista sobre o problema, argumentos utilizados, solicitação de resolução do problema, saudação

final ou despedida e identificação do emissor) e pedi para os alunos identificarem/sublinharem à lápis na própria carta que foi colada no caderno deles. Durante a realização da atividade, eu circulava pela sala a fim de observar o desempenho dos alunos. Como percebi que muitos ainda estavam inseguros ou com dúvidas sobre a estrutura da carta, principalmente para identificar a opinião e os argumentos do emissor, decidi projetar a carta no datashow e corrigir com a sala toda. Por fim, pedi para os alunos corrigirem, se necessário, e destacarem as partes com cores diferentes de canetas ou canetinhas, para uma melhor compreensão do plano textual global do gênero em questão.

A **oficina 5** foi destinada a proporcionar aos estudantes uma reflexão sobre a importância de elaborar bons argumentos para a escrita de uma carta de reclamação e a defesa de um ponto de vista. Nesta atividade, levei uma carta de reclamação impressa e eles tiveram que analisar os argumentos por meio de um quadro (cf. Apêndice G) que continha perguntas referentes à argumentação do emissor, como: problema discutido, ponto de vista do emissor (tese), argumentos/contra-argumentos do emissor, bem como o tipo de argumento. Enquanto os alunos realizavam o exercício individualmente, eu caminhava pela sala auxiliando-os quando necessário. Nesta ocasião, percebi que muitos ainda apresentavam dúvidas e insegurança para identificar a argumentação no texto. Então, decidi realizar a correção da atividade oralmente, a fim de explicar, mais uma vez, como identificar a voz do emissor e sua colocação diante de uma situação-problema.

Após finalizar a primeira etapa dessa tarefa, entreguei as PI, mas cada um pegou o texto de um colega, a fim de realizar uma avaliação por pares. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 91) afirmam que a “avaliação é uma questão de comunicação de trocas. Assim, ela orienta os professores para uma atitude responsável, humanista e profissional”. Então, orientei-os a responder, na segunda parte do quadro, as mesmas questões sobre a argumentação do emissor – mas dessa vez, o texto analisado correspondia à carta de outra pessoa da classe. No decorrer da atividade, notei que os alunos queriam compartilhar comigo ou com o amigo ao lado quando encontravam facilmente uma informação na carta analisada, mostrando um contentamento tanto da parte deles, por serem capazes de identificarem a informação no texto, quanto da parte do colega, por ter conseguido atender às características do gênero textual trabalhado. O que mais me chamou

atenção foi o fato dos alunos não estarem mais falando palavras ofensivas. Com isso, tive a impressão de que eles perceberam que o caminho para resolver os problemas da quadra poderiam ser resolvidos com argumentos. Como a avaliação por pares teve uma aceitação positiva pela turma, decidi finalizar a atividade devolvendo os textos (PI) aos seus autores, juntamente com o quadro respondido pelos colegas, para que eles analisassem como foi a avaliação de suas produções.

Para a **oficina 6**, continuei focando nas CD, mas desta vez busquei abordar a contra-argumentação, a fim de trabalhar uma postura mais reivindicatória do que opinativa na hora de expressar um ponto de vista sobre determinada problemática. Também busquei desenvolver as CA, ao proporcionar uma prática social na qual o aluno assume o papel de cidadão descontente e contesta sobre uma situação, mas sem ser incisivo. Para isso, promovi um debate regrado com a sala toda sobre o seguinte tema: “Você é contra ou a favor do uso de câmeras nas salas de aula? Por quê?” Para que a atividade fluísse da melhor maneira possível, precisei preparar os alunos antes. Primeiro, fiz várias perguntas sobre o assunto para ver o que eles sabiam sobre a problemática e quais eram suas opiniões. Depois, passei um vídeo⁴ a respeito do assunto e pedi para anotarem alguns argumentos pertinentes ao ponto de vista deles em seus cadernos. Em seguida, iniciamos o debate regrado. Para tanto, dividi o quadro em duas partes: uma para anotar os argumentos, e outra para os contra-argumentos. Da mesma maneira, separei a sala em dois grupos: os que eram a favor e os que eram contra o uso de câmeras nas salas de aula. Então, orientei que o grupo da argumentação (a favor) se reunisse e discutisse seus pontos de vista e, depois, apresentasse seus argumentos à sala, escrevendo-os no quadro. Em seguida, orientei que o grupo correspondente ao contra-argumento (contra) discutisse o que foi apresentado no quadro e analisasse quais seriam os possíveis contra-argumentos; depois, eles deveriam se pronunciar e registrar a contra-argumentação no quadro. Essa atividade levou um pouco mais de tempo do que eu esperava, pois percebi certa dificuldade por parte dos alunos em organizar seus diferentes pontos de vista durante a discussão em grupos. Para terminar a tarefa, pedi para os alunos anotarem em seus cadernos tudo o que foi apresentado no quadro, porque aquelas informações poderiam ser úteis em

⁴ Reportagem RECORD – Salas de aula com câmeras. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vu8VWv5ufXo>. Acesso em: 15 jun. de 2019.

atividades futuras. Por último, discuti com a sala qual seria o melhor posicionamento frente ao problema apresentado. Depois de uma longa discussão juntos, a maioria decidiu que o uso de câmeras nas salas de aula trazia mais benefícios do que malefícios à comunidade no geral, evidenciando uma opinião a favor da medida.

Na **oficina 7**, continuei trabalhando a argumentação com os alunos, só que dessa vez focando na problemática do cocô dos pombos na quadra da escola, de modo a prepará-los para a produção final da carta de reclamação. Inicialmente, retomei a atividade da oficina anterior e ressalttei que uma das características contextuais do gênero carta de reclamação é o uso da argumentação para defender um ponto de vista e, assim, persuadir o leitor. Entretanto, para argumentar é preciso conhecer o conteúdo temático e perceber que ele está relacionado ao problema-alvo da reclamação (BARROSO, 2010). Deste modo, pedi para os alunos se organizarem em círculo, formando uma grande roda na sala para que pudessem discutir juntos a problemática inicial da SD. Assim, fui anotando algumas perguntas no quadro, uma de cada vez, e solicitei posicionamentos sobre o assunto. As perguntas foram: “Quais doenças os pombos podem transmitir aos humanos? Que riscos estas doenças podem nos trazer? É importante praticar educação física com o uso da quadra? Por quê? Que consequências os alunos podem ter se não puderem utilizar a quadra poliesportiva da escola?”. Foi possível notar que os estudantes tiveram grandes dificuldades para responder às duas primeiras perguntas, mas apresentaram mais facilidade nas outras, porque a prática de atividade física já era algo comum da realidade deles. Como os alunos não conseguiram responder quais doenças os pombos podem transmitir aos humanos e que riscos elas trazem, conduzi-os até o laboratório de informática da escola e pedi para que realizassem uma pesquisa na internet sobre o assunto e anotassem em seus cadernos. Por fim, quando retornamos à sala de aula, cada um apresentou suas pesquisas, as quais foram anotadas no quadro e, depois, nos cadernos. Por último, finalizei a aula mostrando aos alunos que um bom argumento só pode ser formulado quando temos conhecimento do assunto.

Como a classe já tinha informações suficientes sobre a problemática que envolvia a produção da carta de reclamação, a **oficina 8** foi destinada à orientá-los a organizarem suas ideias, com o objetivo de formularem seus pontos de vista em relação ao assunto. Nesse sentido, pedi aos alunos para escreverem em seus cadernos quais eram seus pontos de vista sobre o problema do cocô dos pombos na

quadra poliesportiva da escola. Orientei-os a elaborarem argumentos que deixassem bem claro suas opiniões, utilizando as informações adquiridas desde o início do projeto da SD. Ressaltei, também, que os argumentos podem vir acompanhados de exemplos, citações, dados, especialistas na área a fim, etc., e solicitei que procurassem utilizar uma linguagem formal e polida na escrita. Durante a execução da atividade, eu passeava pela sala a fim de analisar o desempenho dos alunos. Foi então que notei uma grande dificuldade, por parte da maioria, em começar a elaborar os argumentos. Assim, fui até a frente da sala e solicitei que todos prestassem atenção em mim. Pedi para que todos pegassem a carta de reclamação que estava colada em seus cadernos e comecei a lê-la novamente. Então, pedi para eles identificarem oralmente os argumentos do emissor, depois, orientei-os a observarem como o emissor havia escrito, e destaquei que eles podiam se basear naquilo para escreverem seus próprios argumentos acerca da problemática dos cocôs dos pombos na quadra poliesportiva. Após essa retomada, circulei pela sala novamente e pude perceber que os alunos apresentaram mais segurança para concluir a atividade. Como eles apresentaram um pouco de dificuldade para elaborar argumentos, senti a necessidade de corrigir a atividade oralmente. Organizei a sala em círculo e pedi para que todos lessem seus comentários em voz alta para a turma toda; assim, os alunos teriam uma noção maior da argumentação ao ouvir a opinião do outro. Neste momento, percebi que a maioria dos argumentos carecia de elementos articuladores para trazer mais coesão ao texto.

Sendo assim, na **oficina 9**, busquei trabalhar os operadores argumentativos, a fim de desenvolver as CLD dos alunos e aperfeiçoar a argumentação deles. Iniciei a aula formulando pequenas frases no quadro, omitindo os operadores argumentativos, por exemplo: “Venho à escola à pé (porque) moro perto”; “Não estudei para a prova, (por isso, então) não tirei boa nota”, e perguntei para a classe qual palavra seria adequada para ligar as frases. Conforme os alunos respondiam, eu completava a frase no quadro. Em seguida, expliquei que para escrevermos um texto, precisamos organizar nossas ideias de maneira a se estabelecer uma sequência, uma conexão (articulação) entre as partes, dando um sentido geral à escrita. Para isso, utilizamos os operadores argumentativos, que são elementos linguísticos que dão força aos argumentos desenvolvidos no texto (KOCH; ELIAS, 2017). Depois, solicitei que os alunos abrissem seus cadernos na página em que estava a carta de reclamação trabalhada no início da SD, e que

sublinhassem as palavras que eles considerassem ser as “organizadoras de ideias”, ou seja, os operadores argumentativos do texto. Durante a execução da tarefa, andei pela sala a fim de verificar se os alunos estavam compreendendo bem o assunto abordado. Neste momento, constatei que muitos estavam se equivocando: eles conseguiram identificar facilmente os operadores argumentativos que eu tinha acabado de apresentar (porque, por isso, então), mas tiveram dificuldade de identificar outros exemplos. Deste modo, decidi realizar a atividade junto com eles para explicar o conteúdo novamente. Na correção da atividade, projetei a carta no datashow e pedi para os alunos irem até a frente da sala e sublinharem os possíveis operadores argumentativos do texto na tela. Após a conclusão da atividade, orientei-os a corrigirem o exercício em seus cadernos também. Como observei muitas dificuldades em relação à identificação dos operadores argumentativos, decidi trabalhar a função de cada um deles, de modo que os alunos compreendessem melhor o conteúdo, e não ficassem presos apenas nas palavras que lhes fora apresentadas. Nesse sentido, entreguei uma cópia para cada aluno de um quadro com os principais operadores argumentativos utilizados na língua portuguesa (cf. Apêndice K). Comentei sobre cada um deles, bem como suas funções nas frases, e pedi para os alunos criarem frases com alguns deles para contextualizar melhor o assunto. Assim, desenhei um quadro na lousa, que continha algumas funções como: adição, exclusão, exemplificação, explicação, oposição e conclusão, e pedi para os alunos desenharem em seus cadernos também, a fim de classificarem os operadores argumentativos identificados na carta de reclamação. A oficina foi finalizada com a correção do exercício no quadro e a entrega de uma tarefa de casa sobre o mesmo conteúdo (cf. Apêndice K), que deveria ser entregue na aula seguinte. A tarefa consistia em uma tabela com diversos enunciados; cada um deles apresentava uma tese, seguida de um operador argumentativo que introduzia um tipo de argumento. Entretanto, todos os operadores foram ocultados. Os alunos tinham que completar cada enunciado com o operador mais adequado; para isso, eles deveriam consultar a tabela disponível no caderno. O intuito da tarefa foi trabalhar a fixação do assunto que os alunos apresentaram dificuldade em compreender.

Na oficina seguinte, antes de iniciar o processo de revisão e reescrita para a produção final, corriji a tarefa de casa oralmente, na intenção de retomar o conteúdo abordado anteriormente (operadores argumentativos) e sanar

possíveis dúvidas. Após sentir que os alunos estavam mais familiarizados com as capacidades de linguagem que envolviam o gênero textual carta de reclamação, comecei a explicar como ocorreria a finalização do projeto. Expliquei para a turma que aquele seria um momento para rever a carta de reclamação que produziram inicialmente (versão inicial), refletir sobre ela com base no que apreenderam no desenvolvimento da SD e, em seguida, reescrevê-las para produzir a versão final do texto e enviar ao prefeito a fim de solucionar o problema.

7.3 Análise e discussão da Produção Final (PF)

A PF envolveu basicamente dois processos: a revisão e a reescrita da primeira carta (PI). Pasquier e Dolz (1996, p. 9) asseguram que a revisão deva ser parte integrante da escrita: “a releitura, a revisão e a reescrita de um texto são atividades que também se aprendem”. Deste modo, a primeira etapa da **produção final** envolveu a releitura da PI e a autoavaliação por meio de uma grade de correção (cf. Apêndice L), que continha um roteiro de perguntas referentes tanto ao teor argumentativo da carta, quanto ao seu plano textual global. Para esta atividade, entreguei as primeiras cartas (PI) para seus respectivos autores, juntamente com uma cópia da grade de correção impressa; em seguida, orientei-os sobre o que deveria ser feito e circulei pela sala de modo a ajudá-los quando necessário. Neste processo, procurei interferir o mínimo possível, indo até eles somente quando era solicitada, e tentando sempre fazer questionamentos e não dar respostas prontas, a fim de fazê-los refletir sobre seus conhecimentos e chegarem às suas próprias conclusões. Após a realização das autoavaliações, pedi para os alunos pegarem uma folha de caderno e reescreverem a carta, ajustando o que tinham acabado de analisar por meio do roteiro de perguntas, concluindo, assim, a segunda etapa da PF.

A seguir, serão apresentadas as PF dos alunos após os processos de revisão (releitura e autoavaliação) e reescrita.

Figura 7 - Produção final da carta de reclamação do aluno AC

Bandeirantes, 04 de dezembro de 2019.

Querida exilência, senhor prefeito Sino Martins,
 Aqui quem escreve é uma aluna do 7º A da escola
 Estadual Cecília Meireles. Como vai?

Gosto muito da minha cidade e escola, mas há
 bastante tempo temos um problema na quadra, os
 pombos defecam no chão, impedindo o bom uso dela. Já
 foi feita uma melhoria, no entanto não resolveu o
 problema.

Tenho certeza que o senhor se preocupa com os
 habitantes e estudantes da sua cidade. Por isso, goste-
 ria de lembrá-lo que os pombos transmitem várias
 doenças como a Criptococose, que afeta o pulmão e
 pode afetar o sistema nervoso central, causando alergias,
 micose profunda e até meningite subaguda ou crônica.

Terminel, não é mesmo? Além disso, os alunos que
 estudam no Aliôgenes, que compartilham o prédio da
 escola com a gente, fazem Educação Física no
 pátio da escola, fazendo muito barulho e atrapalha-
 do nossas aulas. Estudos comprovam que o barulho
 atrapalha o aprendizado e tenho certeza que o senhor
 quer que a gente aprenda bastante, né?

Portanto, espero que o senhor faça uma visita
 à nossa escola para resolver o problema e assim
 vamos ter um ambiente bem legal para estudar.

Obrigado

Ao comparar a PI e a PF do aluno AC, foi possível observar uma
 melhora nos argumentos ao reivindicar uma solução para o problema de maneira
 mais formal e convincente, exercendo sua cidadania. Assim, AC desenvolveu ainda
 mais as CA na PF. Quanto ao plano textual global, a PI de AC não apresentou o

cabeçalho e a saudação final; já na sua PF, é possível observar que ele conseguiu contemplar essas estruturas: *“Bandeirantes, 04 de dezembro de 2019”* – cabeçalho; *“Obrigada”* – saudação final. Deste modo, o aluno não só produziu uma carta de reclamação com o plano textual global adequado, mas também melhorou algumas estruturas, como a descrição do problema: *“Gosto muito da minha cidade e escola, mas há bastante tempo temos um problema na quadra, os pombos defecam no chão, impedindo o bom uso dela. Já foi feita uma melhoria, no entanto não resolveu o problema”*; e os argumentos na defesa de sua tese, tornando seu texto mais convincente: *“Tenho certeza que o senhor se preocupa com os habitantes e estudantes da sua cidade. Por isso, gostaria de lembrá-lo que os pombos transmitem várias doenças como a criptococose, que afeta o pulmão e pode afetar o sistema nervoso central, causando alergias, micose profunda e até meningite subaguda ou crônica. Terrível, não é mesmo?”* (grifo nosso). É interessante observar que o aluno encerra o argumento com um questionamento, tornando o texto mais reivindicatório do que opinativo. Isso também pode ser observado no seguinte trecho: *“Além disso, os alunos que estudam no Diógenes, que compartilham o prédio da escola com a gente fazem Educação Física no pátio da escola, fazendo muito barulho e atrapalhando nossas aulas. Estudos comprovam que o barulho atrapalha o aprendizado e tenho certeza que o senhor quer que a gente aprenda bastante, né?”* (grifo nosso). Outra estrutura da carta que teve grande melhora foi a solicitação da resolução. Na PI, o autor só solicitou a presença do prefeito à escola; já na PF, ele solicitou sua visita e argumentou porquê seria importante: *“Portanto, espero que o senhor faça uma visita à nossa escola para resolver o problema e assim vamos ter um ambiente bem legal para estudar”* (grifo nosso). Assim, podemos concluir que AC desenvolveu muito bem as CD da carta de reclamação em sua PF. Além disso, como há mais argumentos no texto para defender sua tese, o aluno também faz uso de mais operadores argumentativos, dando mais coesão ao texto: *“mas, no entanto, por isso, e até, ou, além disso, portanto, e assim, e”*, desenvolvendo ainda mais as CLD na PF. Concluímos que AC, que já havia desenvolvido bem as capacidades de linguagem na PI, superou suas capacidades na PF.

Figura 8 - Produção final da carta de reclamação do aluno FA

Bandeirantes, 04 de dezembro de 2019

Vossa exlência, Senhor Prefeito Lino Martins, sou aluno da Escola Estadual Célia Meireles, e estou escrevendo esta carta para dizer que a quadra está um horror, cheia de pombos e eles estão defecando no chão. Além disso, quando o 6º ano tem Educação física, eles usam o pátio e faz muito barulho que atrapalha a gente.

O senhor sabia que o cocô dos pombos passam doenças para nós? Elas são a criptosporidiose, dermatites, alergias e muitas outras. Para que isso não aconteça com nós, o senhor precisa vir ver e pedir para os empregados fecharem as cercas. Se eles consertarem até o barulho que atrapalha as aulas vai diminuir e vamos aprender mais.

Então, Senhor Lino, peça que cuide da nossa escola e venha fazer uma visita.

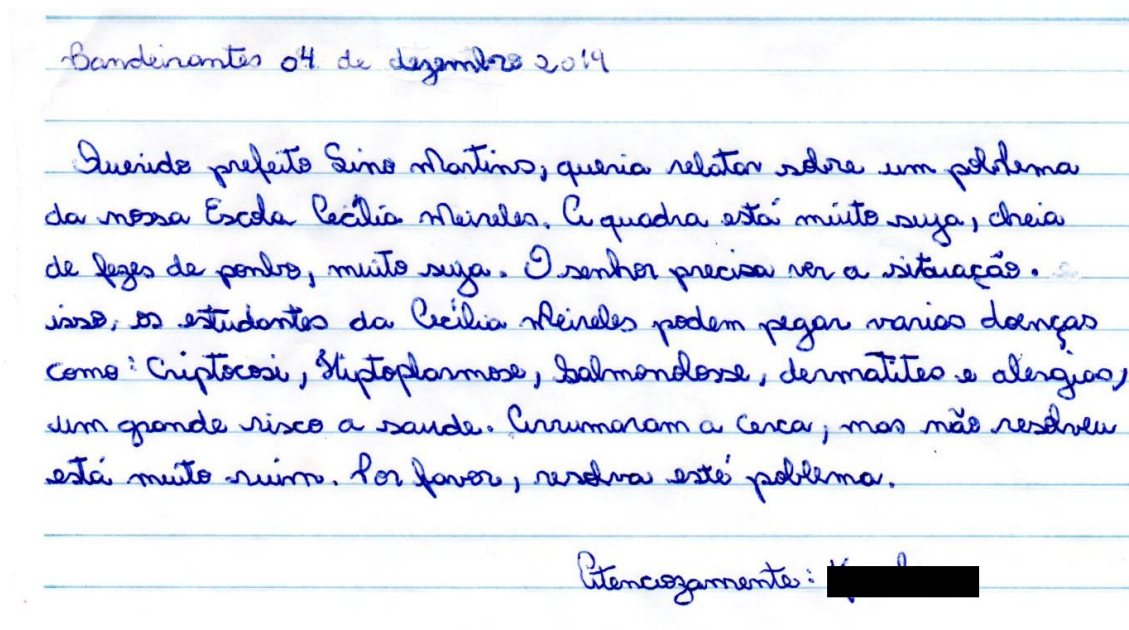
Atenciosamente,

[Redacted signature]

Ao comparar a PI com a PF do aluno FA, vemos uma grande melhora em vários aspectos. Primeiramente, ele faz da sua PF uma prática social, pois apresenta o problema da quadra da sua escola e reivindica uma solução. Diferentemente do que aconteceu com na PI, ele o faz de maneira formal, assumindo o papel de um cidadão descontente que está exercendo sua cidadania, demonstrando o desenvolvimento das CA relacionadas à carta de reclamação. Quanto às CD, FA também apresenta grandes avanços. Na sua PI, faltaram argumentos para embasar sua opinião sobre o problema apresentado, bem como a solicitação da solução e algumas estruturas do gênero, como cabeçalho, saudação final e identificação do emissor. Já na PF, o aluno traz todos esses elementos de maneira coerente e adequada. Podemos observar que a carta é iniciada com o cabeçalho: "Bandeirantes, 04 de dezembro de 2019", seguida de uma saudação formal: "Vossa exlência senhor Prefeito Lino Martins". A descrição do problema, que já continha na PI, foi redigida de maneira mais organizada na PF: "estou escrevendo esta carta para dizer que a quadra está um horror, cheia de pombos e eles estão

defecando no chão. Além disso, quando o 6º ano tem Educação física, eles usam o patio e faz muito barulho que atrapalha a gente”. Logo depois, ele traz argumentos que justificam seu ponto de vista de maneira questionadora, dando ao texto um caráter reivindicatório: “O senhor sabia que o cocô dos pombos passam doenças para nós? Elas são a criptocose, dermatites, alergias e muitas outras”. Por fim, o autor apresenta a solicitação da resolução do problema de maneira bem completa e detalhada, seguida de argumento (grifado): “Para que isso não aconteça com nós, o senhor precisa vir ver e pedir para os empregados fecharem as cercas. Se eles consertarem até o barulho que atrapalha as aulas vai diminuir e vamos aprender mais. Então, senhor Lino, peço que cuide da nossa escola e venha fazer uma visita” (grifo nosso). A carta é encerrada com uma saudação formal: “Atenciosamente” e a identificação do emissor, que foi omitida para preservar a identidade do aluno. Embora hajam erros de ortografia, acentuação e pontuação, a mensagem do texto pode ser claramente compreendida e atende bem às CD do gênero carta de reclamação. É possível perceber, também, o uso de mais operadores argumentativos na PF, tornando o texto mais coeso: “e, além disso, para que, se, então”. Sua PF tem um caráter mais reivindicatório do que opinativo e está escrita de maneira mais formal, além de trazer vozes de personagens como “nós, nosso”, falando em nome de todos da escola ao reivindicar uma solução para o problema relatado. Então, podemos concluir que o aluno FA desenvolveu bem as CLD.

Figura 9 - Produção final da carta de reclamação do aluno KA



Bandeirantes 04 de dezembro 2019

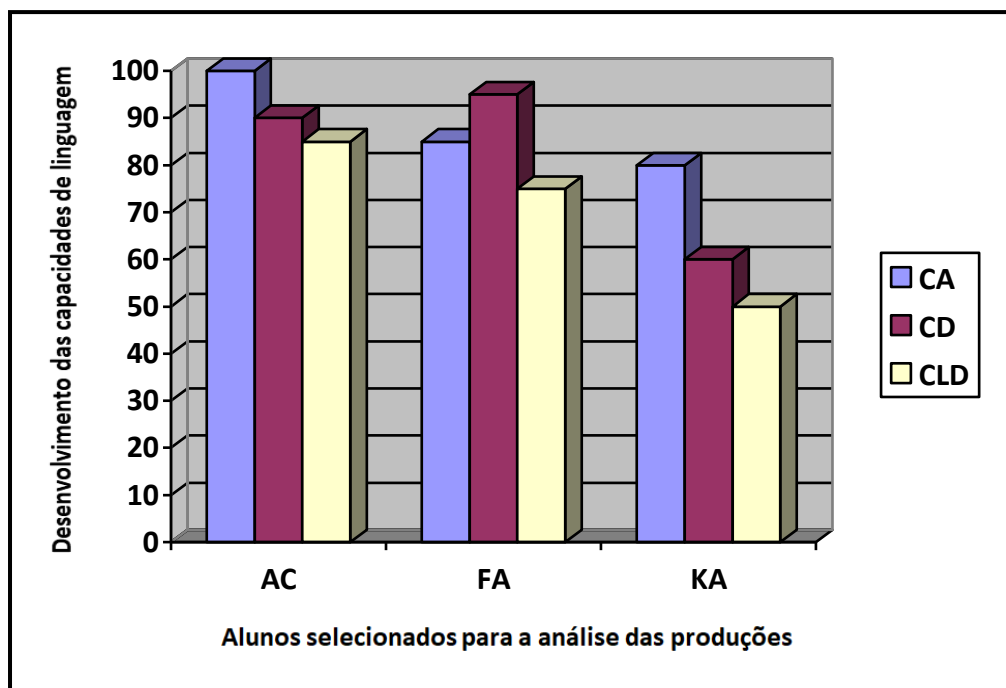
Querido prefeito Sino Martins, queria relatar sobre um problema da nossa Escola Cecília Meireles. A quadra está muito suja, cheia de fezes de pombos, muito suja. O senhor precisa ver a situação. Assim, os estudantes da Cecília Meireles podem pegar várias doenças como: Criptocose, Giardíase, Salmonelose, dermatites e alergias, um grande risco a saúde. Consertaram a cerca, mas não resolveu está muito ruim. Por favor, resolva este problema.

Atenciosamente: [Redacted]

Já o aluno KA apresentou poucos avanços em sua PF. O texto continua informal, como pode ser observado na saudação inicial: “Querido prefeito Lino Martins”, além de apresentar poucos argumentos, tornando a carta mais opinativa do que reivindicatória, o que demonstra um desenvolvimento parcial das CA. Quanto ao plano textual global, o autor acrescenta a solicitação do problema na PF, algo que não tinha na PI: “Por favor, resolva este problema”, mas o faz de modo pouco convincente, desenvolvendo parcialmente as CD. Como o texto não possui um teor argumentativo, há poucos operadores argumentativos, concluindo que as CLD também foram pouco desenvolvidas.

Ao analisar as PF dos 3 alunos, é possível perceber que, no geral, os textos ficaram mais extensos, com mais argumentos e mais coerência. Ademais, além da descrição do problema, as PF apresentaram a opinião dos autores (tese), a justificativa com embasamento (argumentos), e um cunho mais reivindicatório sem ser incisivo, como mostraremos a seguir. No gráfico 2, é possível perceber com mais clareza o avanço do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos quanto à escrita do gênero textual carta de reclamação na PF. O aprimoramento das CA, CD e CLD dos alunos na PF está em forma de porcentagem, que vai de zero (0) a cem (100), sendo que zero indica o não desenvolvimento de uma determinada capacidade, e cem representa o desenvolvimento completo desta capacidade.

Gráfico 2 – Análise das capacidades de linguagem dominadas pelos alunos na PF



Fonte: Os autores.

Após as produções textuais dos alunos, iniciamos o processo de envio das cartas. Para a realização desta atividade, levei envelopes, selos e o endereço do destinatário, para que os alunos pudessem preparar suas cartas para enviar aos Correios. Como no início da SD eu já havia percebido que muitos alunos nunca tinham enviado uma correspondência por Correios, decidi explicar como funciona esse processo. Conversei com a turma sobre a importância de envelopar as cartas adequadamente, bem como a função do selo nas correspondências. Por último, todos colocaram suas cartas envelopadas dentro de uma caixa, a qual foi despachada pelos Correios por mim no dia seguinte, já que eles não tinham autorização para sair da escola.

Desta maneira, a SD foi encerrada com uma atividade que contextualizou uma situação comunicativa da realidade dos alunos, para que eles entendessem o motivo da escrita, por que e para quem escreveram e, assim, se sentissem motivados (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

De modo geral, ao analisar as produções textuais dos participantes do projeto após as oficinas, foi possível verificar que os objetivos propostos pela SD foram atingidos. Os textos reescritos ao final das oficinas demonstraram, de forma geral, avanços em diversos aspectos da produção textual. Nas CA, por exemplo, foi possível constatar que os alunos realmente assumiram o papel de cidadãos descontentes e exerceram sua cidadania, ao produzirem textos formais, reivindicando soluções para o problema relatado, e não apenas expondo suas opiniões. Deste modo, a maioria deles demonstrou um ótimo desenvolvimento das capacidades de ação.

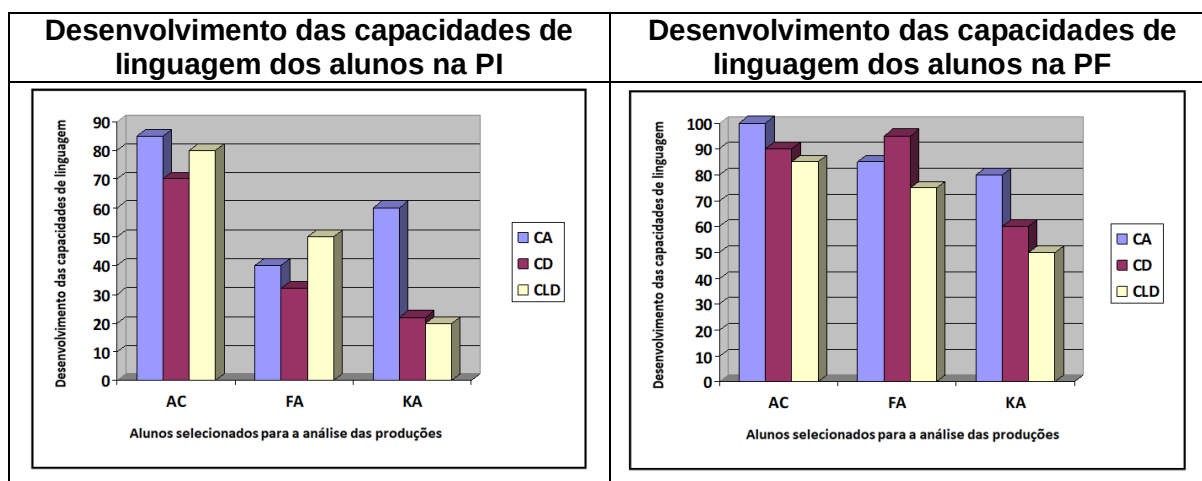
Quanto ao desenvolvimento das capacidades discursivas descritas nos modelos teórico e didático dessa dissertação, foi possível observar que os alunos tiveram um grande avanço, mostrando uma excelente compreensão do plano textual global do gênero ao englobarem suas estruturas básicas: cabeçalho, saudação inicial, descrição/relato do problema, opinião (tese), argumentos na defesa da tese, solicitação da resolução do problema, saudação final/despida, assinatura e identificação do emissor (BARROS, 2012). Entretanto, o principal progresso que a maioria dos alunos teve foi com relação à argumentatividade do texto. Foi possível perceber que muitos conseguiram incluir mais justificativas na PF e seguiram a

sequência argumentativa que Dolz e Schneuwly (2004) relatam: sustentação (tese), refutação (argumentos) e negociação de tomadas de posição (solicitação da solução do problema).

Sobre as capacidades linguístico-discursivas, nas primeiras produções, muitos alunos não fizeram uso de operadores argumentativos de ordem lógica para trazer coesão ao texto, pois não tinham muitos argumentos. Mas, na última produção, até o aluno que apresentou mais dificuldade em elaborar uma carta de reclamação, que foi o aluno KA, conseguiu desenvolver as CLD.

O quadro 6 retoma os gráficos 1 e 2 a fim de trazer uma comparação das capacidades de linguagem que os alunos mobilizaram na PI e, depois, na PF.

Quadro 6 – Comparação das capacidades de linguagem dos alunos na PI e na PF



Fonte: Os autores.

Diante dos gráficos, podemos observar que houve uma evolução do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos estudantes na PF, que se deu após nossa proposta interventiva. Embora nossa análise mostre somente os dados de 3 alunos, essa evolução ocorreu com a maioria dos participantes da pesquisa.

Dessa forma, após a análise dos resultados da implementação da nossa SD, podemos constatar que os alunos compreenderam o que é uma carta de reclamação e qual é a sua finalidade. Assim, por meio do desenvolvimento da capacidade de ação, a maioria dos alunos conseguiu reclamar de um problema, de modo a contribuir para a formação humana ao abordar um assunto de relevância social, que afeta o cotidiano escolar deles. Também foi possível perceber que os autores passaram a ser enunciadores à medida em que escreveram motivados por

questões sócio-subjetivas e, além disso, que o destinatário e seu papel social são relevantes na construção textual. Enfim, foi possível notar, de modo geral, que muitos dos estudantes compreenderam bem o contexto de produção, a fim de reconhecer o texto como prática discursiva.

Quando nos referimos ao gênero e à capacidade discursiva dos alunos em relação a ele, conseguimos identificar que a maioria compreendeu razoavelmente bem o eixo discursivo principal das cartas de reclamação que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), orienta-se pelo mundo do expor, ancorado na situação concreta da produção textual, mas com marcas da formalidade própria do discurso teórico, configurando-se, assim, em um discurso misto interativo-teórico. Segundo Barros (2012), no processo textual, pode haver intersecções discursivas da ordem do narrar, no momento em que o sujeito-produtor opta por relatar os problemas (relato interativo), fonte da reclamação. Esse fator foi identificado em várias produções dos alunos, uma vez que muitos deles narraram o problema da quadra da escola antes de fazer uma reivindicação ao prefeito.

Além disso, é necessário também, segundo Barros (2012), que o aluno perceba que a carta de reclamação é um gênero que, normalmente, deixa referências dêiticas do emissor, receptor, tempo e lugar da ação languageira, criando uma sensação de proximidade entre os sujeitos da interação. Entretanto, há uma força coercitiva, de cunho social, que determina papéis discursivos hierarquicamente marcados entre enunciador e destinatário: o destinatário é sempre quem detém o poder e pode, por essa razão, solucionar o problema-fonte da reclamação. Pertence sempre a uma instituição pública, ligada a normas sociais formalizadas. Portanto, a esfera social de recepção do gênero é representada por instâncias institucionalizadas do poder público, bem diferentes da esfera cidadã, na qual ele é produzido. É essa condição social que dá o tom formal à carta de reclamação não comercial, sem, contudo, apagar a interatividade própria do gênero epistolar. Dolz e Schneuwly (2004) colocam a carta de reclamação no agrupamento do argumentar – discussão de problemas sociais controversos – cujas capacidades arroladas são, segundo os autores, a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição”. Ao final da análise, foi possível perceber que a maioria dos alunos conseguiu utilizar uma linguagem mais formal ao tratar com o destinatário da carta e, principalmente, utilizaram um tom coercitivo, porém, polido, ao se posicionarem frente ao problema da escola em que estudam.

Ao desenvolver o nosso trabalho, mediado pelo gênero carta de reclamação, o foco não foi a questão quantitativa. Isto é, não tivemos a pretensão de dar notas às produções iniciais e finais nesta SD; contudo, as listas de constatações/controle foram o norte de evolução das capacidades discursivas dos alunos, permitindo avaliar os textos por critérios bem definidos, fazendo-os alcançarem um nível qualitativo melhor de aprendizagem do gênero escrito e de suas capacidades discursivas de argumentação. Desse modo, corroborando com as ideias do grupo genebrino, os aprendizes não ficaram à mercê de critérios subjetivos de correção.

Por fim, em relação às características linguístico-discursivas do gênero, foi possível observar que os alunos fizeram uso de operadores argumentativos de maneira coerente no momento do relato do problema. No decorrer na SD, essa foi a maior dificuldade que a professora identificou: fazer com que os alunos compreendessem a importância e o uso adequado de operadores argumentativos para a coesão e coerência de seus textos, principalmente ao exporem seus pontos de vista (tese) e ao reivindicarem a solução de um problema. Foi possível perceber, também, que o vocabulário utilizado para a escrita esteve ligado ao assunto da carta, com um tom padrão formal, com palavras convencionais ao gênero epistolar como “prezado senhor” no início, e “atenciosamente” no final. Os adjetivos e substantivos foram abundantes, principalmente ao relatarem a situação-problema. No geral, o tom da carta foi de caráter opinativo e reivindicatório, mas respeitoso, mostrando que eles têm direito de reclamar e as autoridades têm o dever de solucionar o problema. E foi graças a essa consciência e à ação final dos alunos que, semanas após enviarmos as cartas de reclamação, o problema da quadra da escola foi solucionado.

Isso mostra a importância de se trabalhar com os gêneros textuais o mais próximo possível da realidade dos alunos, de modo a despertar neles o interesse pelo objeto de ensino e, assim, buscar atingir resultados no processo de ensino e aprendizagem que condizem com uma formação cidadã digna e justa para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme mencionado na introdução, a motivação por esta pesquisa se deu pelo fato dos alunos da escola onde leciono⁵ se depararem com um problema no dia a dia escolar: a existência de muitos pombos que defecam na quadra poliesportiva, dificultando o seu uso. Nesse sentido, a turma sentiu necessidade de reclamar à diretora da escola ou às autoridades competentes para que resolvessem a situação, mas não sabia muito bem como fazer. Então, a partir disso, identificamos que era necessário saber reclamar formalmente, porém, os alunos não tinham argumentos para convencer as pessoas a resolverem a situação, pois quando conversamos sobre o assunto da quadra e dos pombos, eles partiram para uma discussão quase que em tom de ofensa.

A partir da identificação do problema de comunicação, selecionamos, para o desenvolvimento deste trabalho, o gênero textual carta de reclamação como objeto de ensino e de aprendizagem da LP, a partir do desenvolvimento de suas capacidades de linguagem por meio da SD, com foco na produção textual do gênero, por permitir a intervenção no aprimoramento de capacidades argumentativas e, conseqüentemente, da escrita argumentativa.

Deste modo, esta pesquisa de mestrado teve como objetivo geral analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção do gênero textual carta de reclamação, a fim de aprimorar o processo de argumentação na modalidade escrita da LP.

Antes de conseguir analisar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos na produção do gênero em questão, foi preciso conhecer suas características específicas, como pontuamos em um dos objetivos específicos desta pesquisa. Sendo assim, analisamos o modelo teórico e didático criado por Barros (2012), adaptando-o ao nosso contexto escolar, e criamos a base para as ações didáticas do gênero carta de reclamação, bem como para as suas características contextuais, discursivas e linguísticas, a fim de selecionar as dimensões ensináveis que poderiam ser mobilizadas na SD. A descrição completa do gênero foi trazida no capítulo 3 desta dissertação que, de modo resumido, entendemos como: um gênero textual que se orienta pelo mundo do argumentar, por reivindicar uma solução para

⁵ Justifica-se mais uma vez o uso da primeira pessoa do singular nesta parte do trabalho por se tratar das considerações finais que a pesquisadora faz.

um problema identificado pelo emissor ou pela comunidade; dessa forma, o aluno assume o papel de um cidadão descontente que busca exercer sua cidadania; o argumento expõe seu ponto de vista e, ao fazê-lo, elabora justificações em favor de uma posição tomada, que deve ser feita de maneira formal, respeitando a hierarquia entre o emissor e o remetente. O plano textual global da carta de reclamação que trabalhamos nesta pesquisa englobou as seguintes estruturas: cabeçalho, assunto, saudação inicial, descrição/relato do problema, opinião/tese, argumentos em defesa da tese, solicitação da resolução do problema, saudação final/despida, assinatura e identificação do emissor.

A respeito do segundo objetivo específico desta pesquisa, que foi diagnosticar os problemas de escrita de textos do gênero carta de reclamação, sobretudo, os relacionados aos processos argumentativos, podemos retomar o projeto inicial da SD elaborada (cf. quadro 4). Para esse diagnóstico, os alunos fizeram uma primeira produção do gênero em foco (PI) e, a partir de uma análise, as oficinas seguintes da SD foram planejadas. Ao analisar as PI, percebi a falta de argumentação que, ao longo dos oito anos de experiência em sala de aula, também já havia observado. Então, o resultado confirmou que a maior dificuldade apresentada pelos estudantes relaciona-se à capacidade discursiva, especialmente no que se refere ao emprego de outras vozes no texto, quer seja um argumento de autoridade, um contra-argumento ou refutação. Como consequência, eles não empregaram discursos direto/indireto e aspas. A tentativa de argumentação apresentou dificuldade na formulação, com frases pouco elaboradas e falta de negociação. Outro aspecto falho foi em relação à estrutura do gênero, como cabeçalho, saudação e tratamento.

Com relação ao último objetivo específico desta pesquisa, que foi avaliar o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos ao longo da SD, os gráficos apresentados no capítulo 7 deste trabalho revelam que as atividades realizadas no decorrer das oficinas foram fundamentais, pois os alunos mobilizaram conhecimentos a respeito da argumentatividade em suas produções, ao trazerem justificativa para suas teses de maneira mais reivindicatória do que opinativa, desenvolvendo bem as CA. Além disso, a maioria contemplou adequadamente o uso de operadores argumentativos para dar mais coesão ao texto e uma linguagem formal (CLD), bem como o plano textual global do gênero carta de reclamação (CD).

Ao comparar o gráfico 1 com o gráfico 2 (cf. quadro 6), podemos observar que as produções textuais dos participantes revelaram um avanço em relação à escrita do gênero carta de reclamação, pois, ao final (PF), a maioria produziu textos pertinentes em relação ao gênero e ao contexto. Também foi possível perceber que as opiniões (tese) e argumentos (justificativa) foram coerentes e a escrita bastante coesiva, pois os alunos conseguiram mobilizar informações para embasar suas opiniões, além de utilizar adequadamente os operadores argumentativos necessários para o gênero textual. Além disso, todos conseguiram expressar suas opiniões de maneira polida e formal, respeitando a relação entre remetente e destinatário.

De modo geral, a presente pesquisa revelou que o estudo de LP por meio de gêneros textuais que envolvam a realidade dos alunos, organizado em SD, é significativo na Educação Básica e, também, é uma oportunidade para o desenvolvimento de capacidades de linguagem e tomada de consciência sobre questões ligadas à cidadania, diferentemente do que abordam muitos livros didáticos. Quando, por meio do processo de ensino, é possível interligar a realidade dos alunos com a aprendizagem, os resultados se tornam mais satisfatórios e significativos. Foi o que aconteceu ao final deste projeto: após o envio das cartas de reclamação dos alunos (PF) às autoridades competentes, a situação da quadra poliesportiva da escola foi melhorada durante o período de férias estudantil, o que contribuirá para o bem-estar de todos os alunos e professores. Sendo assim, graças às capacidades de linguagem que os alunos conseguiram desenvolver durante a SD, foi possível comunicar, de maneira convincente, com as autoridades responsáveis por resolver o problema identificado na escola, trazendo melhorias para sua aprendizagem.

Ao finalizar esta pesquisa, posso afirmar que minha visão e postura com relação à minha prática profissional já não são mais as mesmas, pois agora, ao constatar um problema de comunicação presente na vida dos meus estudantes, procuro escolher um gênero textual que possa proporcionar melhorias à situação-problema. Assim, estudo-o de maneira aprofundada, adaptando algumas estruturas quando necessário, e planejo minhas aulas por meio da metodologia das SD, de modo a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos em torno do gênero textual selecionado. Outro aspecto que deve ser destacado é o desempenho dos participantes da pesquisa. O resultado desse trabalho nos fez perceber o quão

importante é o estudo de novas metodologias, o quão valioso é o ISD e a SD para o ensino, e o quanto eles podem contribuir para um aprendizado mais significativo da Língua Portuguesa.

Em suma, após todos os estudos e conhecimentos acumulados nas disciplinas estudadas, nas pesquisas feitas, e na implementação da nossa proposta interventiva, concluímos que saímos melhores profissionalmente e também pessoalmente. O programa de mestrado trouxe reflexões promissoras que nos fizeram pensar sobre nossa prática em sala de aula, e também na vida, com o uso da Língua Portuguesa e seus desdobramentos, sua abordagem cotidiana e seu uso em novos horizontes.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. S. E. **Produção do gênero carta de solicitação no 9º ano do Ensino Fundamental: a escrita como prática social**. 2016. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape, 2016.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Tradução de LucieDidio. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. (Série Pesquisa, v.3).
- BARBOSA, J. P. **Carta de Solicitação e Carta de Reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BARROS, E. M. D. de. **Gestos de ensinar e de aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação**. 2012. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2012.
- BARROS, G. M. Z. **Gênero argumentativo no Ensino Fundamental I: análise de produções de alunos participantes do Prêmio Escrevendo o Futuro-2004**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2007.
- BARROS, R. M.; ANDRADE, L.; LEAL, T. F.; BRANDÃO, A. C. P. Os gêneros textuais no livro didático: argumentação e ensino. **Cadernos de Estudos Sociais** – Recife, vol. 22, nº 2, p. 167-178, jul/dez, 2006.
- BARROSO, T. Práticas de leitura, escrita e oralidade em gêneros textuais: a argumentação. **Janela de ideias**, PUC-Rio, p. 1-15, 2010.
- BARROSO, T. Gênero Textual como Objeto de Ensino: Uma Proposta de Didatização de Gêneros do Argumentar. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 14/2, p. 135-156, dez. 2011.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum (BNCC)**. Documento homologado pela Portaria nº 1.570, publicada no D.O.U. de 21/12/2017, Seção 1, Pág. 146. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 23 set. de 2018.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 23 set. de 2018.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1997.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado das Letras, 2006.

BRONCKART, J. P. **Atividades de linguagem, textos, e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. Ed. São Paulo: EDU, 2009.

CHARAUDEAU, P. **Linguagem e discurso:** modos de organização. São Paulo: Contexto, 2008.

CHEVALLARD, Y. **On didactic transposition theory:** some introductory notes. 1989. Disponível em:
<http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6>.
Acesso em: 17 jan. 2019.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. **D.E.L.T.A.**, 32.1, 2016 (237-260).

FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). Was it qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. [O que é pesquisa qualitativa? Uma introdução.]. In: FLICK, U.; VON KARDORFF, E.; STEINKE, I. (Orgs.). **Qualitative Forschung:** Ein Handbuch [Pesquisa qualitativa - um manual] (pp. 13-29). Reinbek: Rowohlt, 2000.

FURLANETTO, M. M. Argumentação e subjetividade no gênero: o papel dos topoi. **Linguagem em (Dis)curso** - LemD, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 519-546, set./dez. 2006.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e argumentar.** Contexto: São Paulo, 2017. 240p.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual:** gêneros textuais do argumentar e expor. 6. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

- MACHADO, A. R.; CRISTOVÃO, V. L. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: MACHADO, A. R. **Linguagem e educação**: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2009.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P. et al. (org.) **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.
- MIRANDA, F. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. **Calidoscópio**, v. 02, n. 02, p. 17-24, jul/dez 2004.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa**, 2008.
- PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. **Cultura y Educación**, Madrid, v. 2, p. 31-41. 1996.
- ROCHA, D. F. **Sequências textuais descritivas em carta de reclamação**. 2015. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Língua Portuguesa, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- SANTOS, L. F. **Uma experiência didática com o texto argumentativo no Ensino Fundamental**: o uso dos operadores argumentativos. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística e Ensino) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.
- SANTOS, M. C.; MELO, M. F. A utilização da sequência didática para a construção da argumentação no artigo de opinião. Segunda Seção - Capítulo 11. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 619 - 635, março de 2012.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros Orais e Escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SCHNEUWLY, B. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita: elementos para reflexões sobre uma experiência Suíça (Francófona). In: SCHNEUWLY, B; DOLZ, J. et al. (Org.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.
- SILVA, A. G.; GOMES, V. S. Correspondências entre amigos pernambucanos da primeira metade do século xx: tradição discursiva e ensino. **Revista do GELNE**, v. 18, p. 80-104, 2017.
- SILVA, R. M. M. Gênero “carta de reclamação”: uma proposta de intervenção a partir da metodologia das sequências didáticas. In: **Os desafios da escola pública Paranaense na perspectiva do professor PDE**. Secretaria de Educação, vol. II, 2016.
- SILVA, L. N.; LEAL, T. F. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. **Anais...** Campinas: ALB/UNICAMP, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2019.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A**Atividade para a Apresentação da Situação****QUESTÕES ORAIS PARA OS ALUNOS/AS NA IDENTIFICAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA:**

- 1** - O que vocês acham que poderia ser melhorado em nossa escola?
- 2** – A quem podemos recorrer para reivindicar essas melhorias?
- 3** – Qual seria a melhor maneira para nos dirigir a essa pessoa?
- 4** – Como deveríamos explicar a situação de modo que ele(a) compreenda o problema e tente solucioná-lo?

ACORDO COM OS ALUNOS/AS SOBRE O DESENVOLVIMENTO DA SD

- O gênero textual a ser desenvolvido será a carta de reclamação;
- Os temas polêmicos a serem abordados são referentes aos problemas de manutenção da escola que afetam a aprendizagem e o convívio social dos alunos;
- As produções finais, assim como as iniciais, serão individuais e escritas, e todos os alunos/as deverão participar;
- Essas produções serão direcionadas às autoridades competentes, já que a situação envolve um problema real da escola.

APÊNDICE B

Atividade para a Produção Inicial (PI)

- 1) Os alunos devem escrever uma carta para as autoridades competentes reclamando sobre o problema identificado por eles na aula anterior.

APÊNDICE C

Atividade para a Oficina 1

1) Iniciar a aula com uma discussão ampla dos temas polêmicos pela sala toda. Organizar os alunos em roda para que todos se sintam convidados a participar. Em seguida, convidar dois alunos para discutir sobre o assunto: com opiniões diferentes. Esses alunos podem ir à frente da sala para que todos acompanhem o debate. Serão anotados no quadro os argumentos que cada um for utilizando ao defender a sua opinião.

DISCUSSÃO: temas polêmicos sugeridos para debate de interesse dos alunos

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">1) Os jogos de videogame tornam os jogares mais violentos?2) O uso de boné em sala de aula é certo ou errado? |
|--|

APÊNDICE D**Atividade para a Oficina 2**

1) Leia as cartas de reclamação a seguir.

A)

Apucarana, 29 de Setembro de 2008.

*Prezada Senhora Micaela da Fonte Sanches Prestes
Atual diretora do Colégio Cerávol.*

Referente: Gincana e reforma do Colégio.

Eu, Ariadne dos Santos Antunes, moradora da rua Santo André, n.13, núcleo Dom Romeu Alberti, cursando o 1.º A do Ensino Médio, venho através desta, pedir uma explicação coerente sobre a gincana e a reforma do colégio.

No começo do ano letivo de 2008, os alunos foram informados que não haveria gincana, pois haveria uma reforma no colégio. Mas se passaram nove meses e nada foi feito, a reforma não aconteceu e a nossa gincana foi esquecida.

Muitos alunos acham injusto essa decisão, portanto, acho que deveria ter uma maneira mais eficaz para resolver o problema, como por exemplo uma festa da Primavera só para os alunos.

Não podemos deixar passar em branco, pois todos os colégios de Apucarana tiveram essa festa, menos o nosso que foi "esquecido".

Peço à senhora que analise bem o caso e possa dar uma explicação mais concreta.

*Atenciosamente,
Ariadne dos Santos Antunes*

Produção Final: Ariadne, nº 04, 1ª série do Ensino Médio.

Fonte: Barros (2012, p. 351).

B)

Remetente:

João da Silva

Rua dos Joaquins, nº 01, Bairro JJ

000-000 Campinas do Sul

Destinatário:

COMPUTERLY, LTDA.

Rua do equívoco, nº 2

0000-000 Campinas do Sul

Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Exmo(s). Senhor (es),

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava.

Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago.

Entretanto, até a presente data continuo à espera.

O atraso na resolução do problema vem ocasionado vários transtornos ao meu cotidiano. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue, sem falta, dentro de 3 dias úteis. Caso contrário, anularei a compra e exijo o dinheiro do pagamento de volta.

Sem mais,

João da Silva.

Anexos: fotocópias da nota fiscal de compra e do recibo da taxa de entrega.

Fonte: <https://brasilecola.uol.com.br/redacao/carta-reclamacao.htm>

Sr. Antonio Candido
Gerente
Loja Informática Del In.

Sirvo-me da presente para efetuar a seguinte reclamação:

Em 25 de setembro de 2014 adquiri neste estabelecimento 1 celular Moto G, o qual apresentou os seguintes defeitos: o Wifi não funciona, ao ativar o wifi no aparelho o mesmo não aparece ativado. Dessa forma, estando dentro do prazo previsto no artigo 26 do Código de Defesa do Consumidor para reclamar de vícios em produtos e constatando-se que o defeito acima exposto compromete, essencialmente, o seu desempenho, apresento-o para solicitar a solução do problema, tendo em vista as possibilidades previstas no artigo 18 do Código de Defesa do Consumidor, que seguem descritas:

- I - substituição do produto por outro da mesma espécie, em perfeitas condições de uso;
- II - restituição imediata da quantia paga, monetariamente atualizada, sem prejuízo de eventuais perdas e danos;
- III - abatimento proporcional do preço.

Aguardo contato dentro de sete dias do recebimento desta a fim de que o vício seja sanado no prazo máximo e trinta dias, sob pena de procedimento determinado pelo artigo 18, parágrafo 1º, do Código de Defesa do Consumidor.

Desde já agradeço a atenção dispensada,

Maringá 30 de outubro de 2014

Margareth Almeida

C)

Fonte: Silva (2016, p. 21).

DISCUSSÃO: QUESTÕES ORAIS PARA ALUNOS/AS APÓS A LEITURA DAS CARTAS

- 1) O que essas cartas têm em comum entre elas? (Reclamação)
- 2) Como essa reclamação é feita pelos emissores das cartas? (Argumentação)
- 3) Quem escreveu? Para quem? Quando (momento histórico)? Por quê?
- 4) Qual é o objetivo das cartas?
- 5) Qual é a situação-problema?
- 6) Quais argumentos foram utilizados para apresentar a situação-problema?
- 7) Qual é a sugestão para superar esse problema?

DISCUSSÃO: QUESTÕES ORAIS PARA ALUNOS/AS PARA CONSTRUÇÃO DOS ARGUMENTOS

- 1) O que tem causado esse problema? (pombos)
- 2) Como esse problema se iniciou?
- 3) Quais consequências graves esse problema pode trazer aos alunos da escola? (doenças, etc.)

APÊNDICE E

Atividade para a Oficina 3

1) Leia as cartas a seguir, cole-as em seu caderno e responda:

a) Que tipo de cartas são? Use **1** para a carta 1, **2** para a 2, e **3** para a 3:

() Carta de reclamação () Carta pessoal () Carta do leitor

b) O que te auxiliou nesse reconhecimento? Escreva abaixo:

c) Relacione as cartas com suas respectivas descrições:

Carta 1:

Redução de vítimas derruba argumentos contra Lei Seca



CARTA 1: TOLERÂNCIA ZERO

Sou favorável à moralização do trânsito neste país, até porque somos campeões mundiais em acidentes, porém é fundamental entender que os problemas no trânsito brasileiro são de origem estrutural. Não temos mais o trem. Estive na Suíça em 2007. Lá o trem percorre todos os recantos de um país de apenas sete milhões de habitantes em um território menor que o do RS. Na Itália não é diferente, quase não se vê carretas nas rodovias. Aqui no Brasil, a maioria dos acidentes envolve um grande caminhão. As estradas são do tempo do presidente Vargas, como é o caso da BR 116. Parece que a campanha tem outras finalidades. E os impostos, os pedágios, para onde vai tanto dinheiro? Só não vendem a ideia de que é para o trânsito! Induzir a sociedade e os meios de comunicação que o álcool é o vilão é um grande exagero; a realidade é bem outra. Da mesma forma que se combate o álcool no volante, é preciso perceber a origem dos problemas no trânsito brasileiro.

G.T. (Veranópolis, RS)

Fonte: Köche et al. (2017, p. 69).

Carta 2:

Indaiatuba, 13 de julho de 2011.

Cara Ana Julia:

Olá! Espero que essa carta encontre você bem e feliz.

Na última carta você me pediu pra mandar e-mail pra você, cogitou até a ideia de ter um perfil numa rede social. Você vai me desculpar, mas não levo jeito pra essas modernidades não.

Meu filho tem orkut e já insistiu para que eu tivesse também. Mas não permito e nem tenho vontade de mexer. Prefiro a comunicação via carta.

Gosto de escrever. Gosto do ritual de colocar a carta dentro do envelope, ir até o correio, comprar selo, selar a carta e aguardar a resposta.

Mudando de assunto. Que bom que vamos nos encontrar no casamento da Alice! Já mandei fazer o vestido. Você sabe como eu sou. Prefiro mandar costurar do que ficar na loja experimentando um monte de roupas. Não tenho paciência.

Vou terminando por aqui. Deixei o feijão cozinhando. Vou acabar de preparar a janta.

Até mais.

Um abraço

da sua amiga Silmara

Fonte: <http://www.infoescola.com/literatura/generos-textuais/>

Carta 3:

Bento Gonçalves, 15 de setembro de 2008.

Excelentíssimo Ministro da Educação

1 O preocupante panorama educacional brasileiro que vislumbramos angustia a todos os segmentos da sociedade. Ante essa situação, dirijo-me a Vossa Excelência para manifestar minha opinião e solicitar providências.

2 Nos últimos anos, houve avanços na contenção da evasão escolar e na erradicação do analfabetismo. Segundo dados do IBGE (2008), entre 2006 e 2007 ocorreu uma queda do analfabetismo de 10,4% para 10% em pessoas com mais de quinze anos. Esse é um dado relevante, pois demonstra melhoria na qualidade de vida. Apesar disso, cerca de 14,1 milhões de brasileiros ainda são analfabetos. Creio, Senhor Ministro, que tal fato precisa ser encarado com seriedade.

3 Quero lembrá-lo de que o artigo 205 da Constituição Federal preconiza ser a educação “direito de todos e dever do Estado”. No entanto, dados da Confederação Nacional da Indústria (CNI/2008) revelam que 61% dos operários que trabalham em fábricas no Brasil não têm educação básica completa, e 31% não concluíram o Ensino Fundamental. Assim, a realidade mostra que a legislação não está sendo efetivada.

4 No que se refere à formação docente, ainda há muito a ser feito. Investimentos significativos estão sendo realizados na educação continuada dos professores, com o intuito de qualificá-los e estimular o ingresso e a permanência na carreira. No entanto, o Censo Escolar/2007 constatou que 31,5% dos professores que atuam no Ensino Fundamental e Médio não têm curso universitário.

5 Observa-se que a preparação deficitária dos professores afeta diretamente o rendimento dos alunos. Estes, geralmente, memorizam o conteúdo, mas têm dificuldades em estabelecer relações com as situações do cotidiano. O desempenho insatisfatório evidencia-se nos resultados de 2007 do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). Apesar de a média nacional, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, numa escala de 0 a 10, ter subido de 3,8 pontos, em 2005, para 4,2, em 2007, dos 5.485 municípios avaliados, 53% obtiveram nota abaixo dessa média. Nas séries finais, o desempenho é ainda mais alarmante: a nota de 60% das cidades não alcançou os 4,2 pontos da média nacional.

6 Assim, os índices apontados revelam a precária qualidade do ensino, bem como a necessidade de mais investimentos na qualificação dos profissionais da educação, a fim de melhorar a formação dos estudantes. Portanto, solicito a Vossa Excelência que atente para as minhas considerações e implante com urgência medidas que recuperem o sistema educacional brasileiro.

Cordialmente,

Odete Maria Benetti Boff
Professora da UCS

Fonte: Köche et al. (2017, p. 47).

Descrição das cartas:

() É um gênero textual utilizado na comunicação entre sujeitos que mantêm um vínculo de relacionamento; é carregada por subjetividade e traduz a expressão pessoal do emissor; sua finalidade discursiva pode transitar por objetivos diversos – fazer um convite, prestar agradecimentos, relatar algum fato ocorrido, solicitar informações, dentre outros (SILVA; GOMES, 2017). É um gênero dotado de uma heterogeneidade tipológica, podendo apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Apresenta a estrutura: *local e data, vocativo, captação de benevolência, corpo do texto e despedida* (MARCUSCHI, 2002).

() “É um gênero textual que reclama, solicita ou emite uma opinião; pertence à ordem do argumentar, com intenção persuasiva; emprega a linguagem comum ou cuidada; utiliza, predominantemente, o presente do indicativo; apresenta a estrutura: *local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura*” (KÖCHE, et al, 2017, p. 46).

() “Possibilita o diálogo dos leitores com a equipe da revista ou do jornal, ou com os demais leitores; é um gênero textual no qual o leitor geralmente manifesta sua opinião sobre determinada matéria publicada; pertence à ordem do argumentar; emprega a dissertação como tipologia de base; apresenta a seguinte estrutura: *local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura*; usa geralmente a linguagem comum” (KÖCHE, et al, 2017, p. 68).

d) Qual foi a finalidade ou objetivo da:

Carta 1: _____

Carta 2: _____

Carta 3: _____

APÊNDICE F

Atividades para a Oficina 4

1) Leia a carta de reclamação que se segue, cole-a em seu caderno e responda às seguintes perguntas:

SOLICITAÇÃO DE LIMPEZA E CONSERVAÇÃO DE PRAÇAS PÚBLICAS Exmo. Senhor Prefeito do Município de Uraí. Senhor Prefeito, Os abaixo-assinados, a seguir identificados, vêm à presença de V.Exa. expor e solicitar o que segue: As praças públicas Botafogo, Rua Souza Naves e a Santos Dumont à Rua Tiradentes encontram-se praticamente destruídas e abandonadas e transformadas em ponto de encontro de marginais, fatos estes que impedem a sua utilização pelo cidadãos desta Cidade. Certos de que V.Exa. saberá respeitar os direitos dos cidadãos de nossa Cidade, os abaixo-assinados solicitam imediatas providências destinadas à reconstrução e devida preservação dos bens públicos acima nomeados. Cleide da silva /Auxiliar de cozinha/R.Tiradentes 302 Ana Barbosa/ morador/ R.Souza naves 123 João Ribeiro/estudante/ R. Pedras 15

Fonte: Silva (2016, p. 22).

- a) Quem é o emissor da carta?
- b) A quem a carta se destina?
- c) Como o autor inicia o texto?
- d) Como ele finaliza?
- e) O que ele está reclamando?
- f) Quais argumentos ele utilizou em sua reclamação?
- g) Que linguagem foi utilizada, a coloquial ou a formal?

2) Leia a carta de reclamação novamente e identifique suas principais estruturas. Para isso, insira flechas para o lado e coloque os nomes/funções de cada parte listadas abaixo:

- a) assunto
- b) saudação inicial ou vocativo;
- c) descrição/relato do problema;
- d) ponto de vista sobre o problema (tese);
- e) argumentos utilizados;
- f) solicitação de resolução do problema;

- g) saudação final ou despedida;
- h) identificação do emissor.

3) Sobre os argumentos utilizados na carta de reclamação, você acha que foram adequados? Se você fosse o autor da carta, quais outros argumentos poderia acrescentar?

APÊNDICE G

Atividades para a Oficina 5

- 1) Leia a carta de reclamação a seguir e identifique algumas informações relacionadas à argumentação do emissor. Para isso, transcreva o trecho que identificar da carta no quadro referente à informação exigida:

	Problema discutido	Ponto de vista do emissor (tese)	Argumentos / contra-argumentos do emissor	Tipo de argumento (exemplos, citações, dados, especialistas na área a fim, etc.)
CARTA 1				
CARTA 2				

- Carta de reclamação próxima ao modelo didático do gênero:

Bento Gonçalves, 16 de julho de 2008.

Excelentíssimo Secretário da Saúde do Estado do Rio Grande do Sul

O rápido crescimento do consumo de *crack* em nosso Estado preocupa a população, e constitui um dos seus piores problemas de saúde pública. Assim, decidi escrever-lhe para enfatizar a necessidade de tomar medidas urgentes, a fim de enfrentar e reverter esse preocupante quadro.

Uma pesquisa divulgada pelo jornal *Zero Hora*, em 6 de julho de 2008, revela que a disseminação do uso dessa droga no RS ocorreu nos últimos dois anos. A reportagem mostra que o número de dependentes dobrou de 2005 para cá, chegando a 50 mil, o equivalente a 0,47% da população gaúcha. Ou seja, há cerca de cinco usuários para cada grupo de mil habitantes.

Informações sobre apreensões de *crack* no Estado, publicadas naquele periódico, corroboram esses dados: em 2005, a polícia recolheu 20 quilos da pedra; em 2007, o volume atingiu 120 quilos. Estima-se que, até o final de 2008, a quantidade chegará a 200 quilos.

À medida que avança o consumo de *crack* no RS, aumenta também a criminalidade entre os jovens. Um levantamento efetuado para o jornal *Zero Hora*, pelo Departamento Estadual da Criança e do Adolescente, mostra que, em 2005, entre os garotos com registros de ocorrências ligadas a drogas, menos de 2% eram usuários de *crack*. Em 2008, o índice já chegou a 55%.

Como se observa, estamos diante de uma situação epidêmica que requer a urgente implementação de medidas voltadas ao tratamento dos viciados e à prevenção ao uso do *crack*. Entre essas ações, ressalta-se a necessidade de viabilizar um serviço público e gratuito de qualidade para o atendimento do dependente químico, pois geralmente a internação deve ser imediata e por longos períodos. É importante, ainda, propiciar acompanhamento e apoio aos usuários da droga, com informações e um programa que os insira em grupos de ajuda mútua, como os *Narcóticos Anônimos*.

Gostaria de lembrar, Senhor Secretário, que cabe ao poder público, em parceria com os diversos segmentos da sociedade, planejar ações para enfrentar essa epidemia que se alastra pelo Rio Grande do Sul.

Portanto, peço a Vossa Excelência que implante com urgência um projeto de prevenção e combate ao consumo de *crack* no Estado, e lidere iniciativas que ataquem de frente esse problema.

Atenciosamente,

Adiane Fogali Marinello
Professora da UCS

2) Leia a carta de reclamação do seu colega de classe que recebeu (PI) e identifique novamente as informações relacionadas à argumentação do emissor e transcreva-as no mesmo quadro (carta 2).

APÊNDICE H

Atividades para a Oficina 6

1) Assistam ao vídeo “Reportagem RECORD – Salas de aula com câmeras” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=vu8VWv5ufXo> e debatam sobre o seguinte assunto: “Você é contra ou a favor do uso de câmeras nas salas de aula? Por quê?”. Para tanto, dividam-se em dois grupos, os que são a favor da medida (argumentação) e os que são contra (contra-argumentação).

2) O grupo da argumentação (a favor) apresenta seus argumentos à sala, escrevendo-os no quadro. Em seguida, o grupo correspondente ao contra-argumento (contra), deve se pronunciar e registrar a contra-argumentação no quadro. Após, o professor discute com a sala qual seria o melhor posicionamento.

APÊNDICE I

Atividade para a Oficina 7

- 1) Em roda, discutam sobre o problema do cocô dos pombos na quadra poliesportiva da escola. Citem as consequências que esse problema pode trazer aos alunos.

DISCUSSÃO: QUESTÕES ORAIS PARA ALUNOS/AS
1) Quais doenças os pombos podem transmitir aos humanos? 2) Que riscos estas doenças podem nos trazer? 3) É importante praticar educação física com o uso da quadra? Por quê? 4) Que consequências os alunos podem ter se não puderem utilizar a quadra poliesportiva da escola?

- 2) No laboratório de informática, pesquisem sobre cada uma das perguntas debatidas na sala de aula e anatem as informações encontradas no caderno.

APÊNDICE J

Atividade para a Oficina 8

- 1) No caderno, escreva qual é o seu ponto de vista sobre o problema do cocô dos pombos na quadra poliesportiva da escola. Procure elaborar argumentos que deixem bem claro sua opinião utilizando as informações adquiridas na aula anterior. Lembre-se que os argumentos podem vir acompanhados de exemplos, citações, dados, especialistas na área a fim, etc. Não se esqueça de utilizar uma linguagem formal e polida.

APÊNDICE K

Atividades para a Oficina 9

- 1) Leia a carta de reclamação a seguir e sublinhe as palavras que você considera serem as “organizadoras de ideias”, ou seja, os operadores argumentativos do texto.

Apucarana, 29 de Setembro de 2008.

*Prezada Senhora Micaela da Fonte Sanches Prestes
Atual diretora do Colégio Cerávolô.*

Referente: Gincana e reforma do Colégio.

Eu, Ariadne dos Santos Antunes, moradora da rua Santo André, n.13, núcleo Dom Romeu Alberti, cursando o 1.º do Ensino Médio, venho através desta, pedir uma explicação coerente sobre a gincana e a reforma do colégio.

No começo do ano letivo de 2008, os alunos foram informados que não haveria gincana, pois haveria uma reforma no colégio. Mas se passaram nove meses e nada foi feito, a reforma não aconteceu e a nossa gincana foi esquecida.

Muitos alunos acham injusto essa decisão, portanto, acho que deveria ter uma maneira mais eficaz para resolver o problema, como por exemplo uma festa da Primavera só para os alunos.

Não podemos deixar passar em branco, pois todos os colégios de Apucarana tiveram essa festa, menos o nosso que foi “esquecido”.

Peço à senhora que analise bem o caso e possa dar uma explicação mais concreta.

*Atenciosamente,
Ariadne dos Santos Antunes*

Produção Final: Ariadne, nº 04, 1ª série do Ensino Médio.

Fonte: Barros (2012, p. 351).

- 2) Agora, procure classificar os operadores argumentativos sublinhados quanto à sua função na frase. Para isso, complete o quadro abaixo:

ADIÇÃO	EXCLUSÃO	EXEMPLIFI- CAÇÃO	EXPLICAÇÃO	OPOSIÇÃO	CONCLUSÃO

OPERADORES ARGUMENTATIVOS				
ADIÇÃO	FINALIDADE	CAUSA E CONSEQUÊNCIA	EXPLICAÇÃO	OPOSIÇÃO
e, também, ainda, nem, além de, etc.	a fim de (que), com o intuito de, para, para que, com o objetivo de, etc.	porque, pois, visto que, já que, devido a, por motivo de, por causa de, como, por isso que, etc.	porque, pois, já que, etc.	mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto, embora, apesar de, etc.
CONDIÇÃO	TEMPO	ESCLARECIMENTO	CONCLUSÃO	PROPORÇÃO
caso, se, contanto que, a não ser que, desde que, etc.	quando, em pouco tempo, logo que, antes que, etc.	ou seja, quer dizer, isto é, etc.	portanto, então, assim, logo, por isso, de modo que, etc.	à medida que, tanto quanto, tanto mais, etc.

Fonte: Adaptado de Köche et al. (2017).

3) Na tabela a seguir temos diversos enunciados. Cada um deles apresenta **tese**, **operadores argumentativos**, os quais introduzem um tipo de **argumento**. Entretanto, os operadores argumentativos foram ocultados. Complete cada enunciado com o operador argumentativo mais adequado. Para isso, consulte a tabela acima.

TESE	OPERADORES ARGUMENTATIVOS	ARGUMENTO
A quadra poliesportiva da escola deve estar em bom estado de uso,		a prática de esportes possa acontecer sem prejuízos.
Os alunos estão sem utilizar a quadra da escola por um longo tempo,		o cocô dos pombos tem impossibilitado o uso da mesma.
A diretoria da escola prometeu resolver o problema do cocô dos pombos na quadra,		se passaram meses e isso não aconteceu.
O cocô dos pombos na quadra da escola pode trazer doenças aos alunos,		mau cheiro que causa desconforto a quem frequenta o lugar.
Os alunos têm sido prejudicados com o mau uso da quadra da escola,		deveria haver uma solução urgente para esse problema.

Fonte: A autora.

APÊNDICE L

Atividade para a Produção Final (PF)

1) Leia novamente a carta de reclamação que você escreveu. Depois, faça uma análise por meio das perguntas a seguir e complete o quadro.

Há cabeçalho (local e data)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
O assunto da carta foi mencionado no início?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Se sim, o assunto está relacionado ao problema?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há saudação inicial/vocativo (destinatário)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Se sim, foi mencionado de maneira formal?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há relato ou descrição do problema (constatação de partida para a argumentação)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
A opinião do emissor foi claramente defendida (tese em relação ao problema)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há presença de argumentos para a defesa da tese?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Esses argumentos são convincentes? São suficientes?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há uso de elementos articuladores (operadores argumentativos)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Os operadores argumentativos estão empregados de forma correta?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há solicitação da resolução do problema (conclusão da argumentação)?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há saudação final/despedida?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente
Há assinatura e identificação do emissor?	☐ Sim ☐ Não ☐ Parcialmente

Fonte: Adaptado de Barros (2012).

APÊNDICE M**Atividade para a o Processo de Reescrita da PF**

- 1) Com base nas análises realizadas, reescreva, em uma folha de caderno, sua carta de reclamação adequando/corrigindo as falhas detectadas.

APÊNDICE N

Atividade para a o Processo de Envio das Cartas

- 1) Preencha o envelope com os dados do destinatário (autoridades competentes) e do remetente (seu endereço), cole o selo e lacre o envelope com sua carta de reclamação dentro para que ela possa ser postada na agência dos Correios e, assim, enviada às autoridades competentes.