

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM LETRAS

EMMANUELLA DE ALBUQUERQUE MARANHÃO IMBELLONI

**UMA ANÁLISE PROPOSITIVA DA ABORDAGEM DO GÊNERO CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA
PORTUGUESA – 7º ANO**

Recife

2021

EMMANUELLA DE ALBUQUERQUE MARANHÃO IMBELLONI

**UMA ANÁLISE PROPOSITIVA DA ABORDAGEM DO GÊNERO CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA
PORTUGUESA – 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de concentração: Linguagens e letramentos.

Orientador(a): Prof(a) Dr(a) Fatiha Dechicha Parahyba.

Recife

2021

Catálogo na fonte
Bibliotecária Lílian Lima de Siqueira Melo – CRB-4/1425

I32a Imbelloni, Emmanuella de Albuquerque Maranhão
Uma Análise Propositiva da abordagem do gênero carta de reclamação no livro didático geração alpha língua portuguesa – 7º Ano / Emmanuella de Albuquerque Maranhão Imbelloni. – Recife, 2021.
117p.: il.

Orientadora: Fatiha Dechicha Parahyba.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. Centro de Artes e Comunicação. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras, 2021.

Inclui referências, apêndices e anexos.

1. Linguagens e letramentos. 2. Livro didático . 3. Interacionismo Sociodiscursivo. I. Parahyba., Emmanuella de Albuquerque Maranhão (Orientadora). II. Título.

400 CDD (22. ed.) UFPE (CAC 2021-162)

EMMANUELLA DE ALBUQUERQUE MARANHÃO IMBELLONI

**UMA ANÁLISE PROPOSITIVA DA ABORDAGEM DO GÊNERO CARTA DE
RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO GERAÇÃO ALPHA LÍNGUA
PORTUGUESA – 7º ANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras na Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Letras.

Aprovada em: 19/05/21

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Fatiha Dechicha Parahyba (Orientadora)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Hérica Karina Cavalcanti de Lima (Examinadora interna)

Universidade Federal de Pernambuco

Prof .Dr. Gustavo Henrique da Silva Lima (Examinador externo)

Universidade Federal do Agreste de Pernambuco

AGRADECIMENTOS

Agradecer é reconhecer a presença de Deus em nossas vidas, essa fonte que gera e renova as nossas energias em todas as situações. Sem a presença de Deus, não conseguiria chegar até aqui, por isso não me canso de agradecê-lo.

Além desse manancial de inspiração e de sabedoria, gostaria de agradecer também à minha família, meu marido Leonardo, meu pai Pascoal, minha mãe Ana Andréa por sempre me incentivarem a ser uma pessoa melhor.

Às minhas irmãs Brunna e Nathália, por servirem de exemplo para mim a cada passo que eu dou na minha vida.

À minha sogra Cristina, meu sogro Ruy e meus cunhados Danilo e Gabriela, por também serem um exemplo de luta e dedicação.

Às minhas avós queridas Catarina e Prazeres, que já partiram, mas continuam me ensinando com os seus gestos e palavras de motivação. Ao meu vovô Chico, por ter feito parte da minha infância, e ser sempre muito brincalhão, zeloso e afetuoso comigo. E, finalmente, aos meus sobrinhos queridos.

Agradeço também a minha orientadora Fatiha Parahyba pelo seu envolvimento nesse projeto, pelo seu auxílio diário ao sanar minhas dúvidas quando mais precisava, pelo seu vasto conhecimento na área e pela sua inestimável competência.

À coordenadora da turma 6 Ana Lima, aos professores Frederico José Machado, Hérica Karina Cavalcanti de Lima, Roseane Xypas, Dilma Tavares Luciano e Maria Clara Catanho pelo profissionalismo e pelas aulas.

À todos os meus colegas do curso Ed Tavora, Leidiane Lima, Davi, Ada Juliana, Regina Celly, Rafael Lins, Claudia, Israel Júnior, Sheyse, Niedja Tavares, Gustavo Henrique, Cláudia Paulino, Lidiane e Bethânia por me auxiliarem nos trabalhos, dúvidas e exercícios na sala de aula.

Aos diretores, secretários, professores, coordenadores e funcionários da limpeza da escola em que trabalho, pelo apoio recebido desde o início do Mestrado.

A todos que diretamente e indiretamente contribuíram para o desenvolvimento e finalização desse trabalho! Agradecida!

Apenas a existência de uma argumentação, que não seja nem coerciva nem arbitrária, confere um sentido à liberdade humana, condição de exercício de uma escolha racional. Se a liberdade fosse apenas adesão necessária a uma ordem natural previamente dada, excluiria qualquer possibilidade de escolha; se o exercício da liberdade não fosse fundamentado em razões, toda escolha seria irracional e se reduziria a uma decisão arbitrária atuando num vazio intelectual. Graças à possibilidade de uma argumentação que forneça razões, mas razões não coercivas, é que é possível escapar ao dilema: adesão a uma verdade objetiva e universalmente válida, ou recurso à sugestão e à violência para fazer que se admitam suas opiniões e decisões (PERELMAN; TYTECA, 2014, p. 581)

RESUMO

O propósito deste trabalho é o de investigar se a abordagem do gênero carta de reclamação na obra didática *Geração Alpha Língua Portuguesa: 7º ano* auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno na produção escrita do referido gênero. Ancorados no marco teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) de Bronckart ([1999] 2009), assumimos para essa investigação um trabalho aprofundado com as capacidades de linguagem do gênero carta de reclamação na produção escrita, que motive o aluno a se posicionar criticamente diante de problemas de variada ordem, lutar pelos seus direitos e respeitar a opinião alheia. Paralelamente, esta dissertação examina se o livro didático trabalha com o contexto de produção do gênero carta de reclamação. Ao mesmo tempo, analisa se a referida obra didática trabalha com a arquitetura geral da carta de reclamação, com vistas a verificar se a proposta de produção escrita contribui para o desenvolvimento das capacidades discursiva e linguístico-discursiva do aluno na produção desse gênero. Como procedimentos metodológicos, foi realizada uma pesquisa documental, desenvolvida por meio da análise qualitativa do capítulo 2 (dois) da unidade 7 (sete), “Atitude cidadã”, que trata do gênero na mencionada obra coletiva. Os resultados obtidos revelam que a coleção não desenvolveu um trabalho aprofundado com os mecanismos textuais e enunciativos, baseado no modelo de análise textual de Bronckart. Dessa maneira, considerando as lacunas observadas no livro didático, desenvolvemos uma sequência didática (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) como proposta para o ensino e aprendizagem do gênero carta de reclamação e desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas.

Palavras-chave: livro didático; carta de reclamação; capacidades de linguagem; Interacionismo Sociodiscursivo.

ABSTRACT

The objective of this work is to investigate if the approach of the letter of complaint proposed by the textbook *Geração Alpha Língua Portuguesa: 7º ano* helps in the development of the students' language capacity in writing. Based on the Socio-Discursive Interactionism theory of Bronckart ([1999] 2009), the assumption held in this research is that a detailed work with the student's language capacity in writing can motivate them to learn how to write a letter of complaint and be critical in the face of a controversial subject, be aware of their rights and respect other people's opinion. In parallel, this work aims at analyzing if the textbook addresses the production context of a letter of complaint. At the same time, it examines whether the textbook proposes activities related to the general architecture of the letter of complaint in order to verify if the proposal of writing activity contributes to the development of the student's discursive and linguistic-discursive capacity. The adopted methodological procedure consisted of a documental research was carried out, which was developed through the qualitative analysis of chapter 2 (two) of unit 7 (seven) *Atitude cidadã*, which addresses the genre letter of complaint. The results have revealed that the textbook does not work deeply the textual and enunciative mechanisms based on Bronckart's model of textual analysis ([1999] 2009). Therefore, considering the gaps observed in this textbook, a didactic sequence (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004) has been developed in the present work as a proposal for the teaching and learning of the genre letter of complaint and the development of the learner's language capacity.

Keywords: didactic material; letter of complaint; language capacity; Socio-discursive Interactionism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Texto “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra”.....	58
Figura 2	O subtópico “Para entender o texto”.....	61
Figura 3	Texto “Sobre o reclame aqui”.....	63
Figura 4	Subtópico “A linguagem do texto”.....	64
Figura 5	Subtópico “Comparação entre textos”.....	65
Figura 6	O subtópico “Objeto direto e indireto do tópico Língua em estudo”.....	67
Figura 7	Subtópico “Pronomes pessoais como objetos do tópico Língua em estudo”.....	69
Figura 8	Atividades para a fixação da aprendizagem do tópico Língua em estudo”.....	70
Figura 9	O subtópico” Os objetos e o contexto” no tópico “A língua na real”.....	71
Figura 10	O subtópico “Mas e Mais; Há e A; Afim e A fim de” do tópico “Escrita em pauta”.....	73
Figura 11	O tópico “Investigar”.....	76
Figura 12	A seção “Atividades integradas”.....	78
Figura 13	O tópico “Ideias em construção”.....	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Sequências textuais, efeitos pretendidos e fase.....	23
Quadro 2	A primeira camada da arquitetura interna do texto.....	43
Quadro 3	A segunda e terceira camada da arquitetura interna do texto.....	45
Quadro 4	As lacunas deixadas pelo livro didático.....	89
Quadro 5	Sequência didática alternativa.....	90
Quadro 6	Atividade de coesão referencial sugerida para os alunos do 7º ano.....	110

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CDC	Código de Defesa do Consumidor
FAE	Fundação de Assistência do Estudante
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação
GLD	Guia do Livro Didático
ISD	Interacionismo Sociodiscursivo
MEC	Ministério da Educação
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCPE	Parâmetros Curriculares de Pernambuco
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PROFLETRAS	Mestrado Profissional em Letras

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	ARGUMENTAÇÃO	19
2.1	O QUE É ARGUMENTAR?	19
2.2	A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA	21
2.3	AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS ARGUMENTATIVAS.	22
2.3.1	Os atos de convencer e persuadir nas sequências argumentativas	24
2.3.2	O esquema de uma sequência argumentativa simplificada e ampliada	25
3	O ISD E OS GÊNEROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA	27
3.1	A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ISD	27
3.2	OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA	30
3.3	OS GÊNEROS NA ÓTICA DE BRONCKART	32
3.3.1	Gênero como instrumento e objeto de ensino e aprendizagem	33
3.3.2	As sequências didáticas	35
3.4	O PAPEL DA ESCRITA NA VIDA DO ALUNO	38
3.4.1	Os conhecimentos linguísticos do aluno antes e depois da aquisição da escrita	40
3.4.2	O agir social e consciente do aluno antes da produção escrita	41
3.5	O GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO	42
3.5.1	A arquitetura textual do gênero carta de reclamação	43
4	O LIVRO DIDÁTICO	49
4.1	LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO	49
4.2	LIVRO DIDÁTICO COMO UM ENUNCIADO EM UM GÊNERO DISCURSIVO	50
4.3	LIVRO DIDÁTICO COMO UM ENUNCIADO EM UM GÊNERO DISCURSIVO	51
4.4	O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO	52
5	METODOLOGIA	53
5.1	A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	53
5.2	O <i>CORPUS</i> DA PESQUISA	55

5.3	A ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO	56
6	A ANÁLISE DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO	57
6.1	O TEXTO TRABALHADO NO CAPÍTULO “ATITUDE CIDADÃ”	57
6.1.1	O tópico “Texto em estudo”	60
6.1.2	O tópico “Língua em estudo”	66
6.1.3	O tópico “A língua na real”	71
6.1.4	O tópico “Escrita em pauta”	72
6.1.5	O tópico “Agora é com você!”	75
6.1.6	O tópico “Investigar”	76
6.1.7	O tópico “Atividades integradas”	77
6.1.8	O tópico “Ideias em construção – Unidade 7”	80
6.2	A ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO <i>GERAÇÃO ALPHA</i>	81
6.3	A ANÁLISE DA ARQUITETURA GERAL DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO <i>GERAÇÃO ALPHA</i>	82
6.4	A ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA, LOCALIZADA NA SEÇÃO “AGORA É COM VOCÊ” DO LIVRO DIDÁTICO <i>GERAÇÃO ALPHA</i>	85
7	UMA PROPOSTA DIDÁTICA ALTERNATIVA	88
7.1	SEQUÊNCIA DIDÁTICA	88
8	CONCLUSÃO	95
	REFERÊNCIAS	98
	APÊNDICE A – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1	104
	APÊNDICE B – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2	109
	APÊNDICE C – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 3	113
	APÊNDICE D – ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 4	114
	ANEXO A – INTRODUÇÃO DA UNIDADE 7	115
	ANEXO B - PROPOSTA DA SEÇÃO “AGORA É COM VOCÊ”	116
	ANEXO C - PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO TEXTUAL	117

1 INTRODUÇÃO

Os alunos do ensino público, quando são solicitados para produzirem um texto escrito, quase sempre se queixam, mostrando-se irresolutos frente à oportunidade de expressarem suas ideias no papel. Geralmente, eles questionam sobre a relevância do trabalho de produção, afirmando que escrever é cansativo. Além disso, constata-se frequentemente que os alunos apresentam dificuldades na utilização dos mecanismos textuais e enunciativos na construção de frases, orações, períodos e parágrafos e, conseqüentemente, problemas de coesão e coerência nas suas tentativas de elaborarem um texto.

Levando-se em consideração o quadro apresentado, este trabalho foi desenvolvido tendo em mente a produção escrita na ordem do argumentar, especificamente do gênero carta de reclamação. Este gênero textual pode promover no aluno o desenvolvimento do discurso argumentativo, o respeito à opinião alheia e a reflexão crítica sobre um assunto controverso do seu cotidiano, de tal maneira que ele não se omita diante de questões relevantes e não se sinta desmotivado. Por fim, é relevante que a escola proponha discussões saudáveis sobre temas polêmicos e socialmente percebidos.

Conforme Leal e Morais (2015), para que o aluno alcance o sucesso esperado na escrita desse gênero argumentativo, é necessário o desenvolvimento de certas habilidades pelos estudantes. Entre elas, a de defesa de um ponto de vista, de entendimento aprofundado sobre os níveis de complexidade das estruturas de um texto argumentativo e de familiaridade com o modelo de texto.

Outras habilidades necessárias são aquelas relacionadas às operações cognitivas, imprescindíveis para a atividade de produção escrita. Na perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), a base teórica desse trabalho, de acordo com Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), o indivíduo, durante o processo da escrita, deve ser capaz de selecionar os dados, categorizá-los, indicar as relações a serem estabelecidas entre esses dados, inferir elementos não implícitos no texto, adicionar novos componentes à sua produção e, finalmente, construir sentidos.

Consoante esse paradigma, outra capacidade precisa estar desenvolvida no momento da materialização da linguagem argumentativa: a de conhecer as condições de produção de textos em que se busca argumentar. Para isso, o sujeito requer saberes aprofundados sobre o lugar social (do locutor, interlocutor e da interação), a finalidade do texto que será escrito, o contexto social e histórico, o objetivo que se pretende atingir, os próprios interlocutores e o conteúdo temático abordado no objeto de ensino. Os conhecimentos sobre esses elementos

definidores das características da situação, relacionados às capacidades de ação do sujeito, ao serem aprimorados pelo aluno, fazem-no iniciar com mais segurança os primeiros escritos. Além disso, essa capacidade, aperfeiçoada pelo aluno, é responsável também pela escolha, articulação e adoção do gênero à base da orientação discursiva. Por fim, o docente, ao entender a necessidade do desenvolvimento da capacidade de ação do aluno, potencializa no próprio estudante, conseqüentemente, as capacidades discursivas (infraestrutura textual do gênero a ser produzido) e as linguístico-discursivas (domínio dos mecanismos linguísticos) (BRONCKART, 2006).

A corrente teórico-metodológica do ISD explicita que, por meio do ensino sério e detalhado do gênero adotado na sala de aula, considerando essas capacidades, o estudante poderá apropriar-se dele, entretanto, é necessário planejamento do educador. Através da planificação, o professor pode verificar os conhecimentos prévios dos alunos, aferir suas capacidades e expor as dificuldades deles acerca do gênero (BRONCKART, 2006).

Em conformidade com a importância em conceber o gênero como objeto de ensino e aprendizagem na sala de aula visando à sua apropriação, o ISD e os documentos prescritivos, como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), entendem a importância em perceber a língua como elemento concreto de comunicação e interação social, em contraposição aos antigos modelos de ensino. Considerando essa concepção de língua e gênero, portanto, o professor deve ensinar o aluno o uso da linguagem nas diversas situações reais comunicativas, permitindo a este a aprendizagem e ampla reflexão acerca do objeto de ensino (BRASIL, 1998; BRASIL, 2018; BRONCKART, 2006).

O ensino e aprendizagem do gênero carta de reclamação inicia a partir da análise de Pécora (1999), de que toda linguagem não é neutra, pois ela manifesta no seu conteúdo a vontade explícita ou implícita de provocar algum efeito. Assim, qualquer pessoa pretende, ao enunciar um texto oral ou escrito, declaradamente ou não, produzir um efeito de sentido, ou convencer alguém da validade do seu discurso.

Conforme Gregório e Cecílio (2006), na carta de reclamação, a relevância no ato de argumentar e a finalidade explícita de convencer ou persuadir o leitor manifestam-se no seu mais alto grau, em comparação com outros textos argumentativos, como a dissertação, o artigo de opinião, a carta de solicitação ou a resenha crítica. Por isso, nesse gênero, que apresenta um modelo complexo, construído na sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição, o autor expressa claramente a sua insatisfação em relação a algum produto ou serviço oferecido, buscando a resolução definitiva daquilo que o incomoda.

Tomando por base o referido objeto de pesquisa, este trabalho inicialmente deveria ser uma proposta de intervenção no ambiente escolar, onde seria feita a coleta de dados para posterior análise, como estava previsto no início do curso de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), entretanto, devido ao contexto da pandemia da Covid-19, a gestão do Profletras entendeu que não haveria condições de aplicá-la na escola. Levando em consideração essa situação, a coordenação solicitou que os mestrandos desenvolvessem um produto didático alternativo em casa, a partir da análise de um possível problema na escola em que leciona. Esta proposta sugestiva enfocada na prática de ensino deve ser elaborada tendo em vista uma melhor interação professor-aluno em sala de aula, construção de conhecimentos e aquisição dos saberes.

Conforme a orientação recebida pela gestão do Profletras, a autora desta dissertação escolheu para análise o livro didático de língua portuguesa do 7º ano “A”, a turma em que ela leciona na Escola Municipal Vereador Antônio Januário, localizada no município de Jaboatão dos Guararapes-PE. A autora realizou uma investigação sobre a abordagem do gênero carta de reclamação no capítulo 2 (dois) da unidade 7 (sete) desse material didático à luz do ISD com o objetivo de auxiliar os alunos dessa série no desenvolvimento das suas capacidades de linguagem, relevantes para a apropriação e produção desse objeto de ensino em sala de aula.

A partir dessa pesquisa, o livro didático de língua portuguesa da citada escola foi selecionado para investigação, pois é uma ferramenta que pode facilitar no ensino e aprendizagem do gênero em sala de aula. Esse material apresenta unidades, com os seus procedimentos didáticos específicos que, quando bem orientados pelo docente, podem trazer excelentes resultados na área educacional. Ademais, haja vista os problemas enfrentados no ensino público, o livro de língua portuguesa sempre esteve presente como principal instrumento didático disponível para os alunos e professores.

Ademais, a pesquisadora realizou o trabalho com o livro didático, pois compreende que esta proposta didática alternativa pode respaldar profissionais da área, que estejam desenvolvendo projetos similares ou que queiram aplicá-la em sala de aula. Por fim, a autora entende que o trabalho desenvolvido poderá servir de base para futuros projetos.

Como pergunta de pesquisa para a proposta apresentada, a abordagem do gênero carta de reclamação na obra coletiva intitulada *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano* auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, relevantes para a produção escrita desse objeto de ensino em sala de aula? Para que o objeto de ensino seja melhor elaborado e apropriado pelos estudantes no ambiente

pedagógico, é importante compreender como o livro didático propõe trabalhar com as capacidades de ação, discursiva e linguístico-discursiva do aluno.

De acordo com Rojo (2000), o material didático da mencionada disciplina, utilizado conforme as normas do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), necessita dispor de informações enunciativas-discursivas detalhadas sobre o citado gênero, articuladas a um ensino sistemático e aprofundado do professor em sala de aula, para que as capacidades de linguagem sejam desenvolvidas, e o objeto de ensino concretizado com êxito pelo aluno.

Conforme a citada autora, as informações quanto aos aspectos enunciativos-discursivos estão relacionadas, primeiramente, à capacidade de ação do sujeito, ou seja, à organização enunciativa da situação de produção real e concreta de comunicação. Sendo essa a primeira hipótese deste trabalho acadêmico para a solução da problemática acima. Em consequência disso, as capacidades concernentes ao modelo textual e aos mecanismos linguísticos do gênero carta de reclamação, a segunda e terceira hipóteses respectivamente, em que se percebem os movimentos do justificar/sustentar, refutar e negociar, e se evidenciam os operadores discursivos, também serão aprofundadas progressivamente.

Portanto, a proposta didática alternativa, que foi elaborada face a coleta e análise dos dados do capítulo 2 (dois), na unidade 7 (sete) do referido livro, pretende dar suporte ao possível problema de pesquisa apontado acima, e constituirá a verificação empírica das hipóteses elencadas.

Para este trabalho, foram elaborados previamente o objetivo geral e os objetivos específicos a serem alcançados. O objetivo geral é o de investigar se a abordagem do gênero carta de reclamação no livro didático *Geração Alpha Língua Portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano* auxilia no desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos, relevantes para a produção escrita desse objeto de ensino.

Os objetivos específicos, aqueles que detalham o objetivo que se pretende alcançar, são: a) analisar se e como o livro didático trabalha com o contexto de produção do gênero carta de reclamação, responsável pela escolha e articulação do mencionado objeto de ensino à base de orientação da ação discursiva; b) verificar se e como o livro didático propõe trabalhar com a arquitetura geral da carta de reclamação, responsável pela infraestrutura textual do gênero e mecanismos linguísticos encontrados no citado objeto de ensino; c) averiguar se, e como, a proposta de produção escrita do livro didático colabora para o desenvolvimento de todas as capacidades de linguagem do aluno.

Para o alcance desses objetivos, este trabalho foi subdividido em 7 (sete) seções. A primeira seção realiza a introdução do trabalho, apresentando brevemente o objeto de

pesquisa, as justificativas para a concretização dele, a pergunta de pesquisa, as hipóteses e os objetivos a serem alcançados.

A segunda seção, intitulada “Argumentação”, conceitua o ato de argumentar, apresenta as bases teóricas da lógica formal e da argumentação, expõe em que momento ocorre a argumentação na vida da criança e como a argumentação se desenvolve na escola. Segue com a descrição das fases do texto argumentativo, com base no modelo proposto por Machado (2005), que tem como pressupostos teóricos Bronckart (1999/2006) e Adam (2009a, 2009b e 2009c) e, por fim, detalha a sequência argumentativa, apresentando os esquemas de sequência argumentativa simplificada e ampliada, baseados nos modelos de Adam (2009) e Barroso (2011), respectivamente.

A terceira seção, “O ISD e os gêneros no processo de ensino e aprendizagem na escola”, destaca a importância da tríade indissociável *ensinar, aprender e refletir* na apropriação do objeto de ensino em sala de aula e revela as estratégias didáticas para o domínio do gênero como a autogestão e autorreflexão do aluno. Apresenta, em seguida, o desenvolvimento das capacidades de linguagem do gênero e as sequências didáticas, com base em Dolz e Schneuwly (2004), Schneuwly (1985, p. 187-201 apud PARAHYBA; LEURQUIN, 2018, p. 210), Schneuwly (1988, p. 50-51 apud PARAHYBA; LEURQUIN, 2018, p. 209 -210) e Bronckart (2010). Além disso, apresenta os gêneros na ótica de Bronckart (2008), Schneuwly e Dolz (2004) e desvela, com base em Vigotsky (1987/1998), que o aluno antes de entrar na escola já demonstra um *saber-fazer*. Finalmente, apresenta a relevância do contexto de produção para a materialização do gênero carta de reclamação e examina a infraestrutura e mecanismos linguísticos desse gênero, com base no modelo de análise de texto de Bronckart ([1999] 2009) e na própria BNCC (2018).

A quarta seção, “O livro didático”, destaca as concepções de livro didático como instrumento, baseado em Vigotsky (1987/1998), Schneuwly e Dolz (2004) e Oliveira (2013) e enunciado, com base em Bunzen (2005) e Bakhtin (1997), descreve o processo de produção, avaliação, escolha e uso do livro didático e explica a relação entre o docente e o livro didático, levando em consideração os trabalhos de Bunzen (2005) e Macedo (2005).

A quinta seção, “Metodologia”, contextualiza a pesquisa, apresenta o *corpus* da pesquisa e, por fim, exhibe a organização metodológica do trabalho.

A sexta seção “A análise da proposta do livro didático”, examina o capítulo “Atitude cidadã” e, por último, todas as categorias de análise, com base no modelo proposto por Bronckart ([1999] 2009) de análise de textos. Os resultados obtidos revelaram que a coleção

não desenvolveu um trabalho aprofundado com os mecanismos textuais e enunciativos, concernentes as capacidades linguístico-discursivas do aluno.

A sétima e última seção, “Uma proposta didática alternativa”, apresenta uma sequência didática para avaliação, regulação e intervenção, levando em consideração as lacunas deixadas pelo material didático, observadas na análise do capítulo que trata do gênero e categorias de análise.

2 ARGUMENTAÇÃO

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), é bem verdade que a lógica racional contribuiu e ainda contribui significativamente para a humanidade, mas não é suficiente para explicar o provável e o verossímil, campos da argumentação que fogem da evidência. Por isso, mesmo que o ideal cartesiano tenha influenciado o público em geral com os seus axiomas e teoremas comprovados cientificamente, mostra-se limitado nas questões polêmicas, necessitando da Retórica e Dialética para complementá-lo e aprofundá-lo.

No contexto pedagógico, consoante o ISD, a escola tem o papel de despertar no aluno a sua capacidade de argumentar através dos gêneros escritos, tendo por base a solidez da razão aliada às premissas, justificativas e conclusões consistentes, essenciais para uma boa argumentação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Dessa forma, mediante o ensino sistemático e aprofundado dos variados gêneros escritos de natureza argumentativa na escola pelo docente, entre eles a carta de reclamação, o aluno autônomo e consciente poderá proferir a sua opinião com segurança acerca de um tópico, contribuindo sobremaneira para a adesão do público-alvo. Por fim, além da autonomia para lidar com os diversos assuntos, o estudante poderá desenvolver habilidades e capacidades latentes nele, ampliando a sua consciência e produzindo conhecimentos novos.

2.1 O QUE É ARGUMENTAR?

A argumentação, segundo Koch (2011), surgiu nos primórdios da humanidade, desde que o homem começou a se relacionar com a natureza e seus semelhantes intencionalmente e intersubjetivamente através de símbolos. Naquela época, a linguagem como instrumento semiótico, carregada de intenções veladas ou explícitas, foi capaz de mediatizar as relações humanas, estabelecendo acordos, uniões e dissensões.

Nos dias atuais não é diferente, pois até hoje as relações homem-natureza e homem-homem se estruturam simbolicamente. Houve o avanço tecnológico inquestionável, mas o ser humano ainda necessita, na atualidade, interagir socialmente por intermédio da linguagem, que apresenta como base a argumentação, para promover a adesão do outro, conduzindo-o a um determinado comportamento ou aceitação de uma opinião.

Entretanto, segundo Koch (2011), o discurso emitido pelo autor numa situação de comunicação determinada, necessita obedecer às condições de progresso, coesão e coerência,

por meio das articulações argumentativas, para produzir a comunicação desejada e possibilitar a anuência do outro:

a argumentação constitui atividade estruturante de todo e qualquer discurso, já que a progressão deste se dá, justamente, por meio das articulações argumentativas, de modo que se deve considerar a orientação argumentativa dos enunciados que compõem um texto como fator básico não só de coesão, mas, principalmente, de coerência textual (KOCH, 2011, p. 21)

Por isso, em um jogo de representações estabelecido pelos interlocutores, através do texto argumentativo escrito, coeso e coerente produzido por eles, no qual subjaz uma ideologia, os homens se apropriam da língua, expõem informações e, primordialmente, interagem socialmente e intencionalmente.

Conforme Perelman e Tyteca (2014), a argumentação está relacionada ao verossímil, plausível e provável, na medida em que este último se separa das certezas do cálculo matemático e do inquestionável fato científico. Portanto, ela esbarra nas evidências do raciocínio da lógica formal e cartesiana, aclamado por Descartes e Kant, que propunha um modelo científico necessário, inevitável e imposto a todos os seres racionais. Esse raciocínio *more geométrico*, que tinha a razão como percussora e a matemática como protótipo universal, não se enquadrava totalmente no âmbito da argumentação, porque esta era baseada na arte de persuadir por meio de sentimentos, emoções, opiniões do senso comum, bem como experiências pessoais.

Segundo Perelman e Tyteca (2014), uma argumentação eficiente, fundamentada no plano das possibilidades:

é a que consegue aumentar essa intensidade de adesão, de forma que se desencadeie nos ouvintes a ação pretendida (ação positiva ou abstenção) ou, pelo menos, crie neles uma disposição para a ação, que se manifestará no momento oportuno (PERELMAN E TYTECA, 2014, p.50)

Essa adesão de que preceitua os autores acima é variável, pois o estudo não pode se limitar a um grau particular de aceitação, e não é possível considerar que o grau de adesão a uma tese à sua probabilidade são proporcionais.

Assim, a argumentação, proveniente da retórica, no que concerne ao advento da persuasão, e da dialética, no que diz respeito ao valor da verdade, sob o domínio das opiniões e das probabilidades, não tem o propósito de negar a lógica formal, da qual ela também compartilha os conceitos sólidos da razão, mas entrar em um consenso com ela, aprofundar o

objeto de estudo, e preencher as lacunas deixadas pela limitada ciência matemática, a fim da busca de uma verdade possível.

2.2 A ARGUMENTAÇÃO NA ESCOLA

Tomando por base o que foi exposto no primeiro subcapítulo, argumentar é apresentar justificativas, ou seja, razões, para que o interlocutor adira à tese ou apresente um comportamento favorável, levando-se em consideração o contexto comunicativo, as ideologias, as intenções e objetivos.

De acordo com Leal e Moraes (2015), no ambiente escolar e familiar é visível que as crianças são capazes, mesmo que não tenham plena consciência disso, de argumentar, expondo desde cedo suas opiniões e justificando sua posição ou contraposição acerca de um assunto. Esse processo é desencadeado pelas necessidades e exigências que a vida nos impõe, por sermos considerados falantes competentes linguística e argumentativamente.

Os artigos que atestam a capacidade argumentativa em crianças na idade precoce, indicam que crianças entre 3 a 4 anos de idade são capazes de interagir em situações nas quais são motivadas a convencer alguém, utilizam estratégias argumentativas e já conseguem justificar seus pontos de vista (BANKS-LEITE, 1996; CLARK E DELIA, 1976; EISENBERG E GARVEY, 1981; GENISH E DI PAOLO, 1982; MILLER, 1987; ORSOLINI, 1994 e WEISS E SACHS, 1991, apud LEAL E MORAIS, 2015, p.32).

Entre as estratégias encontradas pelas crianças para defenderem a sua posição temos: 1) proposição de um acordo; 2) proposição de uma condição para que o desejo do outro seja atendido; 3) proposição de uma solução diferente da proposta pelo parceiro; 4) apresentação de uma justificativa para que sua vontade seja satisfeita.

Apesar dos estudos científicos evidenciarem que as crianças são aptas para argumentarem em contextos específicos utilizando as estratégias acima, isso ocorre com mais facilidade na oralidade, em detrimento da produção escrita. Ademais, as dificuldades observadas em crianças quanto à escrita de textos argumentativos, estendem-se para os adolescentes e adultos escolarizados (DE BERNARDI; ANTOLINI, 1996; GOLDER; COIRIER, 1996, apud LEAL E MORAIS, 2015, p. 35-36).

Levando em consideração as dificuldades citadas, Dolz e Schneuwly (2004) compreendem a urgência em saná-las, propondo que os docentes ensine os alunos a:

dominar a língua em situações variadas, fornecendo-lhes instrumentos eficazes; desenvolver neles uma relação com o comportamento discursivo, consciente e voluntário, favorecendo estratégias de autorregulação; ajudá-los a construir uma representação das atividades de escrita e fala em situações complexas, como produto de um trabalho e de uma lenta elaboração (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.49).

Baseado nesse raciocínio pertinente dos autores, à luz do ISD, no que diz respeito ao trabalho com os gêneros argumentativos escritos em sala de aula, é relevante que sejam oferecidas para as crianças condições propícias para o estudo aprofundado e sistemático do gênero em foco, bem como o contato com uma ampla variedade de textos argumentativos. Dessa maneira, elas poderão ampliar suas capacidades comunicativas nas diversas situações exigidas, materializar a língua na forma de textos orais e escritos e buscar os efeitos de sentido pretendidos (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004).

Por fim, além disso, conforme os mesmos autores, o benefício de ensinar os gêneros escritos argumentativos na escola é o de respaldar os estudantes na resolução de conflitos, na tomada de decisões, no discurso público, na discussão de problemas com os outros, na busca de opiniões, reorganizando o assunto discutido, na apresentação da situação polêmica e na antecipação estratégica de possíveis respostas relacionadas à ela.

2.3 AS SEQUÊNCIAS TEXTUAIS ARGUMENTATIVAS

Toda postura teórica aqui desenvolvida insere-se nos quadros da hipótese sócio-interativa da língua. É neste contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sócio discursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. (MARCUSCHI, 2005, p.22)

Considerando a citação acima e a corrente teórico-metodológica do ISD, para a concepção de gênero, “predominam critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático, estilo e composicionalidade” (MARCUSCHI, 2005, p.24). Sendo assim, essa corrente parte do pressuposto de que todo gênero textual é produto de uma atividade linguageira situada, e visa adaptar a sua configuração textual e mecanismos linguísticos às exigências das atividades em geral (BRONCKART, 1999).

Conforme Bronckart (1999), todo texto é uma unidade comunicativa ou interativa global, que no seu interior apresenta uma mensagem organizada e direcionada para alguém, com um propósito, e em um determinado tempo e espaço. Ademais, todo texto pertence a um gênero específico. A escolha do gênero textual particulariza o texto, devido às especificidades quanto à infraestrutura global, mecanismos textuais e enunciativos desse gênero serem sempre únicas e em função do contexto de produção particular.

Os textos organizados pelos gêneros textuais apresentam sequências textuais típicas, de acordo com Bronckart (1999), baseado no modelo de Adam (2009a, 2009b e 2009c): narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, injuntiva e dialogal. Essas sequências podem se combinar no texto, como é visto no gênero carta de reclamação, porém sempre existirá a sequência predominante. Conforme Leal (2003), esse gênero apresenta sequências descritivas, narrativas e argumentativas, contudo, estas últimas subordinam as demais, caracterizando a natureza argumentativa desse objeto de pesquisa.

Este trabalho adota a proposta que Machado (2005) desenvolveu acerca das sequências textuais típicas. Essa autora elaborou um quadro (quadro 1), que se aproxima das concepções de Bronckart (1999/2003) e do modelo proposto por Adam (2009a, 2009b e 2009c), esclarecendo cada tipo de sequência, demonstrando as sequências textuais típicas, suas representações dos efeitos pretendidos e respectivas fases:

Quadro 1 – Sequências textuais, efeitos pretendidos e fases

SEQUÊNCIAS	EFEITOS PRETENDIDOS	FASES
Descritiva	Fazer o destinatário ver em pormenor elementos de um objeto do discurso, conforme a orientação dada a seu olhar pelo produtor.	Ancoragem; Aspectualização; Relacionamento; Reformulação.
Explicativa	Fazer o receptor compreender um objeto do discurso, visto pelo autor como incontestável, mas também como de difícil compreensão para o destinatário.	Constatação inicial; Problematização; Resolução Conclusão/avaliação.
Argumentativa	Convencer o destinatário da validade de posicionamento do produtor diante de um objeto do discurso visto como contestável (pelo produtor e/ou pelo destinatário).	Estabelecimento de: - Premissas; - Suporte argumentativo; - Contra-argumentação; - Conclusão.
Narrativa	Manter a atenção do destinatário, por meio da construção de suspense, criado por uma tensão e subsequente resolução.	Apresentação de: - Situação inicial; - Complicação; - Ações desencadeadas; - Resolução; - Situação final.

Injuntiva	Fazer o destinatário agir de certa maneira ou direção.	Enumerações subsequentes
Dialogal	Fazer o destinatário manter a discussão na interação proposta	Abertura; Transações; Fechamento.

Fonte: MACHADO, 2005

Considerando esse esquema, na produção escrita da carta de reclamação, gênero vinculado ao discurso argumentativo, o autor tem o propósito de convencer o destinatário da validade de sua proposta, vista como contestável, através do estabelecimento de premissas, do suporte argumentativo da tese defendida, contra-argumentações e conclusão.

2.3.1 Os atos de convencer e persuadir nas sequências argumentativas

Um discurso argumentativo (...) se coloca sempre em relação a um contradiscurso efetivo ou virtual. A argumentação é, por isso, indissociável da polêmica. Defender uma tese ou uma conclusão é sempre defendê-la contra outras teses ou conclusões, do mesmo modo que entrar em uma polêmica não implica somente um desacordo [...], mas, sobretudo, a posse de contra-argumentos. Esta propriedade que a argumentação tem de ser submissa à refutação me parece ser uma de suas características fundamentais e a distingue nitidamente da demonstração ou da dedução, que, no interior de um sistema dado, se apresentam como irrefutáveis (MOESCHLER, *apud* ADAM, 2009c, p.147).

Um discurso ou sequência argumentativa, conforme a citação apresentada, é um jogo de argumentações e contra-argumentações. Nessa arena de forças, há uma polêmica instaurada, em que o locutor toma a palavra do outro em um contradiscurso efetivo ou virtual, defendendo a sua tese e, ao mesmo tempo, tentando *convencer* ou *persuadir*, implicitamente ou explicitamente, o interlocutor, que pode aderir ou não a ela.

Embora apresentem significados semelhantes, *convencer* e *persuadir* possuem distinções que necessitam ser assimiladas previamente nas sequências argumentativas. Conforme Bernardes (2020), *convencer* é o movimento que o locutor realiza em direção ao interlocutor, quando este está descrente ou em uma posição de oposição em relação a algo dito por aquele, necessitando, assim, de informações mais concretas. Por isso, muitas vezes, o autor precisa usar uma linguagem objetiva, expondo técnicas de convencimento ou provas

evidentes, que comprovem a veracidade dos fatos. Em contrapartida, persuadir, bastante evidente no discurso argumentativo, como foi verificado no início desta seção, se configura como um movimento que o locutor concretiza em direção ao interlocutor, no sentido de que este aceite passivamente aquilo que está sendo posto por aquele, através da emotividade, subjetividade, experiências pessoais e opiniões do senso comum.

De acordo com Perelman e Tyteca (2014), ambos os movimentos se sustentam também nas concepções aristotélicas da Grécia antiga. O primeiro movimento relaciona-se à lógica formal, no raciocínio lógico, na demonstração de provas evidentes e indiscutíveis, que reforçam o seu ponto de vista. O segundo, refere-se à retórica, mediante provas baseadas nas próprias vivências, entretanto, discutíveis.

Levando em consideração as concepções iniciais dos atos de *convencer* e *persuadir*, os parâmetros contextuais aristotélicos sobre os dois atos e este trabalho, o autor, ao escrever a sua carta de reclamação, poderá *persuadir* o interlocutor a solucionar uma problemática vivenciada por ele, baseada em questões ou experiências pessoais, ou *convencê-lo* por meio de provas concretas a fidedignidade dos fatos.

2.3.2 O esquema de uma sequência argumentativa simplificada e ampliada

A carta de reclamação é materializada pelo autor quando este encontra-se insatisfeito em relação a algum produto ou serviço, tomando a palavra para si em direção ao outro e contra ele. Esse gênero, meio utilizado por aquele que vai emitir a mensagem, molda e define o seu comportamento no dizer, e carrega essa vontade declarada ou intenção do que se pretende no processo comunicativo.

Conforme Adam (2009a, 2009b, 2009c), o autor do texto, ao argumentar o seu ponto de vista com o interlocutor, pode utilizar uma sequência argumentativa simplificada, quando ele perceber que o interlocutor já está convencido ou persuadido daquilo que defende, não havendo dessa maneira a necessidade de negociação. Na estrutura desse tipo de sequência, há sempre uma tese ou posição assumida pelo locutor acerca de uma determinada polêmica instaurada e uma justificativa, composta por argumentos, para sustentá-la.

Adam (2009a, 2009b, 2009c), acrescenta na sequência argumentativa simplificada, além da tese e justificativa, as premissas e conclusão. As premissas são as informações essenciais e iniciais que servem de base para um raciocínio ou tese, para *persuadir* ou *convencer* o interlocutor antes da argumentação ser construída. Conforme o teórico, o locutor estabelece um vínculo com essas informações iniciais para, posteriormente, incorporá-las à

tese defendida durante a argumentação. Quanto melhor as premissas forem construídas pelo autor da tese, mais facilmente ele consegue *convencer* ou *persuadir* o interlocutor da validade de seus argumentos, sem a obrigatoriedade de uma negociação. Por fim, a conclusão, nessa sequência, é o fechamento da discussão do locutor/autor após a exposição dos seus argumentos, bem como um convite à reflexão daquilo que foi enunciado para o interlocutor/ouvinte.

De acordo com Barroso (2011), esse modelo não se enquadra no gênero carta de reclamação, devido à complexidade da sua estrutura composicional, caracterizada pelo jogo de argumentações e contra-argumentações, o que pressupõe não só a defesa de um ponto de vista, mas a negociação de tomadas de posição. Nesse caso, há um interlocutor que não está convencido dos argumentos do locutor, apresentando assim argumentos contrários, e angulando a questão polêmica.

Levando em consideração o que foi explanado no parágrafo anterior, é perceptível que, a este esquema complexo, é acrescentado um contradiscurso ou contraposição e a justificativa da justificativa, composta pela contra-argumentação. Neste modelo típico do mencionado gênero, portanto, o locutor não somente toma a palavra para si, mas também a compartilha e a negocia com o interlocutor.

3 O ISD E OS GÊNEROS NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM NA ESCOLA

De acordo com Paviani (2011), a tríade *ensinar, aprender e refletir* devem não só fazer parte da proposta pedagógica do docente em sala aula, mas também atuarem de maneira conjunta, proporcionando a construção de novos conhecimentos e ampliação da consciência no aluno. Desse modo, não se ensina sem aprender, e não se aprende sem refletir.

Levando em consideração esse pensamento, o ISD entende, com base também na concepção de língua como elemento concreto de comunicação, a relevância da aprendizagem compartilhada, na medida em que o aluno e professor aprendem e refletem mutuamente com a atividade real sobre os gêneros empreendida no espaço escolar (BAKHTIN, 1997; BRONCKART, 2006).

A carta de reclamação, instrumento e objeto de ensino e aprendizagem compartilhada pelo docente e aluno, até os dias atuais, é bastante utilizada pelas diversas camadas sociais com o intuito de garantir os supostos direitos do autor acerca de alguma injustiça que ele tenha sofrido. Segundo Leal (2003), ela apresenta na sua estrutura um modelo complexo, pois admite a palavra de quem argumenta e do seu oponente. Porém, para que este gênero seja escolhido, articulado e produzido pelos interlocutores, é necessário estar inserido em um determinado contexto formal de produção.

Conforme o ISD, a partir do trabalho com o contexto específico de produção, representado pelos interlocutores, papéis sociais, finalidades, objetivos e conteúdo temático, o estudante se prepara para a construção do seu texto com o auxílio do docente. Após isso, o aluno necessita desenvolver a configuração típica de uma carta de reclamação, bem como utilizar a linguagem corretamente. Por meio das sequências didáticas, o professor poderá trabalhar criteriosamente todos esses elementos com os alunos, de modo que eles consigam dominá-los (BRONCKART, 2010; SCHNEUWLY; DOLZ; NOVERRAZ, 2004).

3.1 A APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DO ISD

Antes de avançar nos estudos acerca da didática em sala de aula, quanto ao ensino e aprendizagem dos gêneros escritos na visão do ISD, é imprescindível compreender o que essa teoria, estabelecida por Bronckart (2006), esclarece acerca da concepção de ensino e aprendizagem no período de escolarização.

Atualmente é visível o docente desvincular o ato de *ensinar* do de *aprender* em sala de aula, entretanto, *aprender* precisa estar vinculado ao *ensinar*, não separado dele.

Primeiramente, de acordo com essa teoria, frequentemente, quando se ensina língua portuguesa na escola, o professor entende que o estudante deve aprendê-la por si mesmo, eximindo-se da sua responsabilidade como educador. Entretanto, o papel na realização do *aprender* é também do professor, que não deve delegar essa responsabilidade apenas para o estudante (BRONCKART, 2006).

Em segundo lugar, é necessário depreender de que *ensinar* e *aprender* devem estar associados também ao *refletir*. O ISD preceitua que não adianta apenas o professor fazer com que o discente aprenda se ele não é capaz de *refletir* sobre aquilo que aprendeu (SCHNEUWLY, 1985, p. 187-201 apud PARAHYBA; LEURQUIN, 2018, p. 210).

Portanto, é fundamental a percepção de que não somente o aluno aprende no ambiente escolar, mas o professor também. De acordo com Paulo Freire (2004), ao professor é conferido do mesmo modo o papel de educando, quando ele consegue reflexionar sobre suas próprias práticas educativas e sobre o conhecimento que o aluno lhe oferece no dia-a-dia escolar. Desse modo, como afirma Freire (2004, p.25), na perspectiva de uma relação não vertical entre professor e aluno, “quem ensina aprende ao ensinar, e quem aprende ensina ao aprender”.

Depois de compreender o conceito de aprendizagem no contexto escolar, como deve ser ensinada, aprendida e reflexionada a prática da escrita dos gêneros diversificados na perspectiva do ISD? Notadamente, faz-se necessário previamente entender a língua como fenômeno social, efetivada, desse modo, em uma situação concreta e real (BAKHTIN, 1997).

Nesse paradigma enunciativo e discursivo da língua, cada produção escrita reflete o seu propósito comunicativo, ideologia, visão de mundo, conjuntura histórica, em uma alternância e dinamicidade dos sujeitos, inseridos obrigatoriamente no processo comunicativo. Tendo em vista isso, é compreensível que os estudos de Bakhtin (1997) contribuíssem significativamente para uma revisão das teorias de ensino e aprendizagem, e das concepções de língua.

Aliando essa concepção de língua com tudo o que foi abordado aqui sobre o *ensinar*, *aprender* e *refletir*, a didática em sala de aula, à luz do ISD, destaca num primeiro momento a autogestão do aluno, no que concerne ao sistema de produção da linguagem escrita, depois ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre ela. Em seguida, o desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno e, finalmente, as sequências didáticas (SCHNEUWLY, 1985, p 187- 201 apud PARAHYBA; LEURQUIN, 2018, p 210; SCHNEUWLY, 1988, p. 50-

51 apud PARAHYBA; LEUQUIN, 2018; DOLZ; SCHENUWLY, 2004; BRONCKART, 2006).

A autogestão da escrita, neste caso, para a produção da carta de reclamação, acontece após o aluno transformar o sistema da linguagem oral, com o qual ele já estava habituado, no da linguagem escrita, um sistema mais complexo, e que, ao mesmo tempo, provém do primeiro. Quando o estudante está consciente desse processo na escola é capaz de realizar duas etapas relevantes para a gestão e controle da escrita: planificação do texto e a relação mediada com a situação material de produção. A primeira está relacionada com o planejamento da atividade escrita, já a segunda, trata-se da relação estabelecida pelo estudante entre a sua produção textual escrita e uma situação de comunicação real, ou que poderia ser vivenciada por ele (SCHNEUWLY, 1988, p. 50-51 apud PARAHYBA; LEUQUIN, 2018).

A possibilidade de autorreflexão da linguagem escrita é o aprofundamento da autogestão e autocontrole da escrita. Neste caso, quando aluno é capaz de refletir sobre o gênero carta de reclamação produzido por ele, é porque já planificou e construiu o seu texto, e conseguiu estabelecer um distanciamento com a sua própria produção, desenvolvendo dessa maneira o controle sobre a sua conduta de produção da linguagem escrita e do seu agir da linguagem (SCHNEUWLY, 1985, p. 201 apud PARAHYBA; LEUQUIN, 2018).

As capacidades de linguagem do educando são os saberes que ele possui acerca dos gêneros textuais. Nessa situação, quanto mais conhecimentos ele detém sobre o gênero carta de reclamação, mais facilmente se apropriará dele, potencializando dessa maneira as suas capacidades de linguagem (DOLZ; SCHENUWLY, 2004; BRONCKART, 2006).

Levando em consideração o processamento das capacidades de linguagem, conforme os autores, colaboradores de Bronckart (2006):

aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação), mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas) e dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 29).

Tomando por base a citação acima, nas primeiras operações de produção textual escrita, de acordo com os autores supracitados, é preciso interpretar previamente a situação de produção que culminará na primeira produção textual, para depois desenvolver os conteúdos temáticos em função do gênero. Todos esses conhecimentos prévios e necessários para que o aluno inicie a produção escrita dizem respeito às capacidades de ação.

Por fim, dando prosseguimento à explicação, após a contextualização, têm-se a arquitetura textual (estrutura composicional e recursos linguísticos). Nesse momento, as capacidades discursivas e linguístico-discursivas deverão ser mobilizadas conjuntamente pelo estudante, com vistas a estruturar coerentemente as partes do texto escrito e os mecanismos linguísticos.

Finalizando essa parte, as sequências didáticas, no que tange ao ensino e aprendizagem dos gêneros escritos, apresentam-se como um dispositivo didático de intervenção, que tem como propósito o domínio dos gêneros em geral, através da preparação e experimentação deles pelos alunos com o auxílio do docente, de modo que os estudantes superem as dificuldades verificadas acerca do objeto de ensino. Elas, conforme os seus idealizadores, “desenvolvem no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

3.2 OS GÊNEROS NA PERSPECTIVA BAKHTINIANA

No entendimento das concepções de gênero, fator determinante para a construção do texto e efetivação da linguagem, será necessário assumir uma postura dialógica, que surgiu da mudança de conceito de língua e texto. Bakhtin (1994) percebeu que os gêneros, assim como a língua e o texto, deveriam responder aos anseios da sociedade, por isso reavaliou também o conceito de gêneros, que ele chamou de gêneros do discurso.

O gênero do discurso foi definido por Bakhtin (1994) em três dimensões:

- a) os conteúdos (conversa, carta, palestra, entrevista, resumo, notícia, etc);
- b) a estrutura/ forma específica dos textos (narrativo, argumentativo, descritivo, explicativo ou conversacional);
- c) as configurações específicas das unidades de linguagem (estilo).

Ainda, conforme Bakhtin (1994), para que essas dimensões do gênero sejam colocadas em prática, os interlocutores, essenciais no discurso, devem interagir através do contexto de produção do gênero, definido pelo lugar social de interação (sociedade, instituição, esfera cultural, tempo histórico), lugares sociais dos interlocutores (relações hierárquicas, relações interpessoais, relações de poder e dominação, etc.) e finalidades da interação (intenção comunicativa do enunciado).

Os diálogos construídos pelos interlocutores, levando em consideração as dimensões dos gêneros e o contexto de produção, organizam-se na forma de enunciados, um elo na

cadeia de comunicação verbal, que depende do conteúdo do objeto de sentido (problemas de execução) (BAKHTIN, 1994).

Bakhtin (1997) apresenta como características do enunciado:

- a alternância dos sujeitos do discurso: cada enunciado, como unidade, possui um início e um fim absolutos, que o delimitam dos outros enunciados. As fronteiras de cada enunciado se delimitam pela alternância dos sujeitos do discurso, que, numa situação específica, dentro dos seus propósitos discursivos, constituem-se pelo fato de que o falante concluiu o que objetivava dizer (dixi conclusivo), termina o seu enunciado, para passar a palavra ao outro, para dar lugar a sua compreensão ativa, a sua postura de resposta (verbal ou não, imediata, retardada, silenciosa etc.);
- a expressividade: o enunciado é a instância da expressão da posição valorativa do seu autor frente ao objeto do seu discurso e aos outros participantes da comunicação discursiva e seus enunciados (já-ditos, pré-figurados). O momento expressivo está presente em todos os enunciados, pois não pode haver enunciado neutro; a expressividade é uma característica do enunciado, não é uma propriedade da língua (sistema);
- a conclusividade: representa a manifestação da alternância dos sujeitos discursivos vista do interior do enunciado. O interlocutor toma uma postura de resposta em relação ao enunciado do outro porque percebe o dixi conclusivo do falante, “calculado” a partir de três fatores interligados: o tratamento exaustivo do objeto e do sentido (o que pôde ser dito naquela situação), a intencionalidade do falante (projeto discursivo) e os gêneros do discurso (grifo meu). (BAKHTIN, 1997, 294-310)

Bakhtin (2010, p. 262) acrescenta a isso que, “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados”. Esses tipos mais ou menos estáveis são os gêneros. Porém, segundo o autor, mesmo que os gêneros possuam certa estabilidade, o que presume observância às regras, leva em consideração o alto grau de complexidade deles:

A riqueza e a variedade dos gêneros do discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 1992, p.179).

Considerando o que foi mencionado sobre essa concepção de gênero, quando se compreende que os gêneros são estruturados na forma de enunciados em um enfoque discursivo-interacionista, o leitor amplia o conceito de texto. Bronckart (1999), apesar de adotar a noção de gênero de texto ou textual, entende a relevância da dimensão discursiva, produzida e construída na interação verbal, realidade essencial da própria língua. Ademais, conforme o autor, a dimensão textual está subordinada à dimensão discursiva.

3.3 O GÊNERO SOB A ÓTICA DE BRONCKART (2008)

A discussão sobre o conceito de gênero, conforme Bronckart (2008), inicia a partir do entendimento sobre o processamento da linguagem. O sujeito se apropria do gênero, e se constitui no mundo em que vive, desde a confecção da linguagem pelo próprio gênero até a interação social, momento este em que ela, a linguagem, é materializada na forma de textos orais ou escritos (práticas languageiras situadas).

Segundo o ISD, a produção do texto representa o estatuto ativo da linguagem, ou seja, a linguagem como atividade social e dinâmica, agindo sobre o mundo e no mundo, e atividade significativa, marcada pela alteridade. Além disso, os textos/discursos provenientes dos gêneros, que os particularizam, traduzem a atividade humana da linguagem, “elemento principal e fundamental do ambiente humano” (BRONCKART, 2008, p. 112).

A linguagem em funcionamento no quadro das atividades sociais, uma das investigações propostas pelo ISD, pode se apresentar nas formas mais diversas possíveis, devido ao seu alto grau de complexidade e variabilidade (BRONCKART, 2006). Ademais:

qualquer produção de texto implica [...] escolhas relativas à seleção e à combinação dos mecanismos estruturantes, das operações cognitivas e de suas modalidades de realização linguística. Nessa perspectiva, os gêneros de textos são produtos de configurações de escolhas entre esses possíveis, que se encontram momentaneamente “cristalizados” ou estabilizados pelo uso (BRONCKART, 2006, p. 143 - grifos do autor).

Essas escolhas estão condicionadas ao trabalho que “as formações sociais da linguagem desenvolvem para que os textos sejam adaptados às atividades que eles comentam, em um dado meio comunicativo” (2006, p. 143-144). Isto ocorre devido aos gêneros serem também variáveis, não apresentarem formas fixas, estarem relacionados ao tempo e a história das formações sociais, estarem sujeitos frequentemente às avaliações e a outros fins, e, finalmente, não apresentarem uma classificação estável e definitiva. Portanto, Bronckart (2006, p. 145), tomando por base a citação anterior, afirma que os gêneros são “configurações possíveis dos mecanismos estruturantes da textualidade, portadores de indexações sociais e constituem os quadros obrigatórios de qualquer produção verbal”.

O ISD propõe um esquema em três níveis, com base no trabalho com os gêneros no campo da didática das línguas, em conformidade com as operações da linguagem. O primeiro nível apresenta um “modelo teórico das condições de funcionamento e da estrutura interna dos gêneros de textos disponíveis no ambiente languageiro” (BRONCKART, 2006, p. 193).

Os resultados do primeiro nível demonstram que o texto, como elemento concreto, corresponde a um agir linguageiro, e está articulado ao agir não-verbal ou geral. O segundo, trata “das condições de emprego dos diferentes gêneros de textos pela criança”, além do domínio de regras e estruturação interna (BRONCKART, 2006, p. 193). Por fim, o terceiro, e último nível, trata da preparação e experimentação dos gêneros textuais, por meio das chamadas sequências didáticas (SCHNEUWLY; DOLZ, 1999).

Tem-se então, a partir da corrente teórico-metodológica do ISD, no que concerne à análise do conceito de gêneros sob a perspectiva de Bronckart (2006/2008), uma proposta didática que permite ao aluno realizar práticas de linguagem, nas sequências didáticas, a partir de situações enunciativas reais, com o respaldo do professor, possibilitando dessa forma a aprendizagem e ampla reflexão dos gêneros escritos, neste caso a carta de reclamação.

3.3.1 Gênero como instrumento e objeto de ensino e aprendizagem

Vygotsky (1987/1998), embasando a abordagem psicológica da linguagem, trabalha com o conceito de instrumento, utilizado por Schneuwly e Dolz (2004), e posteriormente, na concepção de gênero, contribuindo sobremaneira para o quadro do ISD.

De acordo com Vygotsky (1987/1998), o desenvolvimento psicológico, assim como as relações de trabalho ocorrem devido à utilização do instrumento psicológico e técnico em uma dimensão coletiva, respectivamente. O ISD, tomando por base a teoria de desenvolvimento vygotskiana, define os gêneros como instrumentos empregados pelos sujeitos através da interação social, para a verbalização dos pensamentos e ampliação da consciência. Ademais, segundo os teóricos genebrinos Schneuwly e Dolz (2004), o sujeito, utilizando esse instrumento como meio para alcançar esses objetivos, ao mesmo tempo, tem o seu comportamento moldado pelo próprio gênero.

No ambiente escolar, consoante essa concepção, o aluno, que é requerido para uma atividade de produção escrita, mobiliza os conhecimentos prévios sobre o gênero com o professor, construindo novos conhecimentos, que serão integrados aos que o educando já possui. Dessa forma, quando o aluno for chamado novamente para a mesma atividade, poderá realizá-la sozinho (SCHNEUWLY, DOLZ 2004; VYGOTSKY, 1987/1998).

Vygotsky (1987/1998), ao estabelecer a zona de desenvolvimento proximal, explica coerentemente esta questão. O autor entende que o instrumento é utilizado pelo sujeito para transformar o conhecimento que está por vir (prospectivo), em algo real e concreto (retrospectivo).

Desse modo, com base nessas concepções, o aluno ao produzir o gênero carta de reclamação com o auxílio do docente, se preparará para novas situações comunicativas, em que ele terá que reproduzir conscientemente o mesmo gênero ou gêneros afins.

A noção de gênero como objeto de ensino e aprendizagem, conforme os PCN's (BRASIL, 1998), estabelece que o texto produzido pelo aluno permite a aprendizagem efetiva e interação social nas diversas situações comunicativas, entretanto, para que isso ocorra, o aluno precisa dominar o gênero.

No ambiente escolar, conforme Dolz e Schneuwly (2004), observa-se, contudo, que muitos professores, quando solicitam para os alunos a produção de textos escritos, não tematizam os gêneros, não os desenvolve em sala de aula, a fim de que estes consigam estudá-los com mais profundidade ou apreciá-los melhor. Por isso, o docente necessita planejar melhor as suas aulas, de modo que o objeto de ensino seja compreendido com clareza pelo aluno em sala de aula. Em relação a esse tópico, conforme esses autores (2004, p. 80):

- toda introdução de um gênero na escola é o resultado de uma decisão didática que visa a objetivos precisos de aprendizagem, que são sempre de dois tipos: trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor reproduzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassam o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. Isso implica uma transformação, pelo menos parcial, do gênero para que esses objetivos sejam atingidos e atingíveis com o máximo de eficácia: simplificação do gênero, ênfase em certas dimensões etc.;
- pelo fato de que o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado, ele sofre, forçosamente, uma transformação. Ele não tem mais o mesmo sentido; ele é, principalmente, sempre – nós acabamos de dizê-lo – gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar. (...) Trata-se de colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próximas possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros.

Assim sendo, para Schneuwly e Dolz (2004, p.76), “quanto mais precisa a definição das dimensões ensináveis de um gênero, mais ela facilitará a apropriação deste como instrumento”. A síntese das dimensões ensináveis de um gênero é o modelo didático dele, e deve servir de orientação para as intervenções didáticas em sala de aula.

Conforme esses autores, são três os princípios que devem nortear o modelo didático de um gênero:

- princípio da legitimidade (referência aos saberes teóricos ou elaborados por especialistas);
- princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e objetivos da escola, aos processos de ensino e aprendizagem);

- princípio da solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados) (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p 81-82).

Este modelo, orientado por esses princípios, necessita ser tomado como alicerce para a planificação de ensino, elaboração das sequências didáticas e na organização da progressão. Acrescenta-se a isso o fato de que a apropriação dos gêneros, levando em consideração seu modelo didático, possibilita também o desenvolvimento das capacidades de linguagem associadas a ele.

Portanto, os gêneros, como instrumento de comunicação, objeto de ensino e aprendizagem e instrumento de desenvolvimento de capacidades, utilizados, apropriados e desenvolvidos pelos alunos por meio da realização das sequências didáticas, os tornam mais capazes e autônomos para a realização da língua nas diversas situações comunicativas.

3.3.2 As sequências didáticas

A sequência didática, concebida na Unidade de Didática das Línguas na Universidade de Genebra e desenvolvida principalmente por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004) é um dispositivo didático de intervenção, que tem como propósito principal o domínio textual e linguístico, na produção e recepção dos gêneros textuais, tendo em vista a alta complexidade dos textos e práticas de linguagem novas ou dificilmente assimiláveis pelos estudantes.

Tomando como ponto de partida os gêneros textuais orais ou escritos para o alcance da finalidade a que se propõe, as sequências didáticas, de acordo com esses teóricos, são organizadas sistematicamente em atividades planejadas de escuta, leitura, escrita e reescrita dos textos. Nesse modelo, o docente seleciona o gênero, o objeto de ensino escolhido para o trabalho na sala de aula, e adapta-o às propriedades do sistema didático envolvido.

Tendo em vista as primeiras considerações acerca deste tópico, esses são os seguintes objetivos mediante as sequências didáticas, de acordo com Bronckart (2010), explicitados no modelo didático:

- objetivos referentes a uma determinada atividade de linguagem: saber analisar as características de uma determinada situação de comunicação (ou de um contexto); saber reconhecer e saber produzir um gênero de texto adaptado a essa situação;
- objetivos referentes ao conteúdo temático que pode ser expresso em um determinado gênero textual: saber procurar e explorar os conhecimentos relevantes levando-se em conta a situação; saber organizá-los e planejá-los segundo as regras do gênero adotado;

- objetivos referentes à escolha e à gestão dos tipos de discurso que entram na composição de um texto e que condicionam sua infraestrutura global;
- objetivos referentes ao domínio dos diversos mecanismos de textualização, que conferem coerência temática e interativa ao texto (conforme exposto acima) (BRONCKART, 2010, p 172-173).

Essa corrente teórico-metodológica, como parte integrante e essencial do ISD, objetivando a preparação e experimentação dos gêneros, bem como o domínio linguístico e textual, contrapõe-se ao modelo clássico, que visa à apropriação e domínio do código (estruturação gramatical) por meio da transmissão e memorização dos conteúdos. Este modelo, baseado na concepção de língua como elemento abstrato, apesar de ser visualizado com frequência no sistema de ensino, encontra-se ultrapassado, necessitando, por isso, de um modelo didático alicerçado à concepção de língua como elemento concreto de comunicação, que tem como propósito a construção de conhecimentos, através da interação social e aprofundamento no contexto de produção e arquitetura interna textual do gênero.

Toda sequência didática, de acordo com Schneuwly, Dolz e Noverraz (2004), deve ser organizada sistematicamente nas seguintes etapas: apresentação da situação, produção inicial, módulos subsequentes e produção final. Na primeira etapa é compartilhada a proposta de trabalho com os alunos, realizada a sondagem sobre o conhecimento prévio dos alunos acerca do gênero (finalidade, para quem é produzido, onde e como é produzido, qual o tipo de linguagem utilizada, etc.), feita a leitura de textos do gênero escolhido, identificadas as marcas do gênero na leitura (verificar no texto lido os aspectos do gênero levantados na sondagem) e efetivada a busca de informações sobre a temática.

A segunda etapa, de acordo com os autores, revela para o professor as reais potencialidades dos estudantes, bem como os problemas vivenciados por eles na primeira versão. A partir das observações realizadas pelo docente nesta parte, através da avaliação formativa, que busca verificar se os objetivos da primeira etapa foram alcançados, serão organizados os módulos.

Em seguida, a primeira versão do texto escrito será trabalhada na sessão dos módulos, a terceira etapa, levando em consideração os erros e acertos observados. Portanto, nesses módulos, o estudante será instrumentalizado, de modo a superar os problemas vivenciados na segunda etapa.

A produção final, última etapa, surge após uma acurada revisão pelo professor, com foco nos problemas da escrita apresentados, e reescrita dos alunos. Em seguida, o professor avalia o progresso quanto à escrita definitiva da carta de reclamação, por meio da avaliação

somativa, atribuindo notas ou conceitos para o estudante. Por fim, os estudantes fazem uma autoavaliação do que se ensinou e do que se aprendeu, com a finalidade de incentivar a reflexão crítica.

Os PCN's (BRASIL, 1998) afirmam sobre a importância de um trabalho empreendido em sala de aula por meio de uma avaliação inicial, para o planejamento do educador, e uma avaliação final, que inclui a investigação sobre os avanços alcançados pelos estudantes na aprendizagem antes, durante e após as sequências didáticas.

De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), o professor deve analisar e avaliar os conhecimentos que os alunos já possuem, ou seja, aquilo que eles já sabem sobre o que está sendo ensinado, de modo a desenvolverem as suas capacidades de linguagem. Em contrapartida, a avaliação final ocorre após a produção final, com a revisão crítica e reflexiva do produto.

Os Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) não citam as sequências didáticas, entretanto, esclarecem 5 (cinco) tipos de avaliações em geral:

- I. Formativa: tem como objetivo verificar se tudo aquilo que foi proposto pelo professor em relação aos conteúdos está sendo atingido durante todo o processo de ensino-aprendizagem;
- II. Cumulativa: permite reter tudo aquilo que se vai aprendendo no decorrer das aulas e possibilita ao professor, por poder acompanhar o estudante dia a dia, usá-la quando necessário;
- III. Diagnóstica: auxilia o professor a detectar ou fazer uma sondagem daquilo que se aprendeu ou não, e assim retomar os conteúdos que o estudante não conseguiu aprender, replanejando suas ações, suprimindo as necessidades e atingindo os objetivos propostos;
- IV. Somativa: tem o propósito de atribuir notas e conceitos para o estudante ser promovido ou não de uma classe para outra, ou de um curso para outro, sendo normalmente realizada durante o bimestre;
- V. Autoavaliação: pode ser realizada tanto pelo estudante quanto pelo professor, para se ter consciência do que se aprendeu ou se ensinou e assim melhorar a aprendizagem (PERNAMBUCO, 2018, p. 22).

Tendo em vista esses 5 (cinco) tipos de avaliação, as sequências serão desenvolvidas neste trabalho levando em consideração a avaliação formativa, somativa e autoavaliativa. Durante as sequências didáticas, na produção inicial, a segunda etapa, será efetivada a avaliação formativa, com os propósitos de verificar se aquilo que foi planejado está sendo bem executado, e de analisar as dificuldades apresentadas. Por fim, após a produção final, será desenvolvida a avaliação somativa, objetivando atribuir notas e conceitos para o estudante daquilo que ele realizou, e autoavaliativa, possibilitando ao estudante a reflexão sobre a produção escrita (PERNAMBUCO, 2018).

Quanto à BNCC (BRASIL, 2018), não há também referência às sequências didáticas. Contudo, ao gênero carta de reclamação, pertencente ao campo de atuação da vida pública,

conforme essa legislação e a PCPE (PERNAMBUCO, 2018), no currículo do 7º ano do ensino fundamental, é sugerida a atividade de textualização, revisão e edição de textos escritos na seção objetos de conhecimento. Esses objetos, ao serem concretizados, farão os estudantes:

produzirem, revisarem e editarem textos reivindicatórios ou propositivos sobre problemas que afetam a vida escolar ou da comunidade, justificando pontos de vista, reivindicações e detalhando propostas (justificativa, objetivos, ações previstas etc.), levando em conta seu contexto de produção e as características dos gêneros em questão (BRASIL, 2018, p.146).

É visível que as propostas acima são compatíveis com a nova concepção de língua, com os pressupostos teóricos do ISD e, também, com o modelo didático. Dessa maneira, tomando por base esse paradigma, os supracitados currículos e as sequências didáticas, o aluno poderá ser capaz de compreender efetivamente o real sentido da língua, bem como intervir no mundo através do gênero carta de reclamação.

3.4 O PAPEL DA ESCRITA NA VIDA DO ALUNO

Como foi visto na subseção anterior, por meio da escrita, o aluno pode expressar suas ideias não verbalizadas, aquelas que não tiveram a oportunidade de serem manifestas em diferentes contextos sociais. A escola, ambiente propício para a produção e recepção dos conhecimentos em geral, tem o papel fundamental na mediação da aprendizagem da escrita diversificada e desenvolvimento dos pensamentos.

No ensino fundamental, o estudante, ao se deparar inúmeras vezes com atividades de produção escrita, pode relatar eventos, narrar acontecimentos, expressar sentimentos e emoções, responder questões em sala de aula ou, até mesmo, persuadir e opinar. Essas habilidades demonstradas na escola o orientarão não somente no cotidiano escolar, mas na vida pessoal, profissional e acadêmica.

Todavia, para que o estudante domine a escrita nas diversas situações comunicativas e obtenha o sucesso esperado, a escola deve despertar a autonomia nele. Para que isso ocorra, conforme Fonseca (1992), a sala de aula deve ser o lugar para consciencialização e treinamento intencional da escrita intermediado pelo docente. Sem uma finalidade específica e consciência crítica sobre a atividade proposta em sala de aula, que incite a independência do educando, a escrita, ao invés de ser produzida, significada, ressignificada e reflexionada, será apenas reproduzida mecanicamente.

Segundo Kleiman (2007), o reconhecimento dos aspectos formais relacionados ao domínio de regras preestabelecidas para a boa escrita é relevante, assim como os componentes coesivos de ligação das partes de um texto escrito, porém não são os únicos que garantirão uma produção escrita eficaz. Se eles contribuírem apenas para cópia de um texto ou reprodução mecânica de normas sem uma reflexão crítica acurada, não proporcionarão o desempenho esperado do aluno. A autora explica a importância do sentido que o educando atribui ao texto neste trecho:

Para poder ler e escrever, o aluno precisa reconhecer e usar componentes relativos ao domínio do código, como a segmentação em palavras e frases, as correspondências regulares de som-letra, as regras ortográficas, o uso de maiúsculas, assim como componentes relativos ao domínio textual, tais como o conjunto de recursos coesivos de conexão, de relação temporal, de relação causal. Nada disso seria relevante se o aluno não conseguisse também atribuir sentidos aos textos que lê e escreve segundo os parâmetros da situação comunicativa (KLEIMAN, 2007, p.06)

Outro ponto relevante relativo à escrita diz respeito ao contexto sociocultural em que o aluno está inserido, o qual, muitas vezes, a escola rejeita. Consoante Terzi (2006), o gênero textual ensinado na sala de aula, que será produzido e reproduzido, necessita atender aos anseios daquela comunidade, na qual o aluno se encontra, para que ele tenha condições de utilizá-lo nas situações do cotidiano que forem exigidas:

A oportunidade de entender as situações sociais de interação que têm o texto escrito como parte constitutiva e as significações que essa interação tem para a comunidade local e que pode ter para outras comunidades. Em suma, significa ensinar o aluno a usar a escrita em situações do cotidiano como cidadão crítico (TERZI, 2006, p. 05).

Por isso, o educador, aquele que representa a escola na mediação dos conteúdos, deve valorizar as potencialidades do aluno, pois este não é um mero aprendiz, depositário de informações, mas construtor do próprio conhecimento desenvolvido na sala de aula. As atividades de ensino, produção e recepção dos gêneros textuais argumentativos na ótica do ISD devem então estimular o educando para que ele seja capaz de refletir criticamente acerca não só do gênero carta de reclamação, mas, sobretudo, da escrita (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004).

3.4.1 Os conhecimentos linguísticos do aluno antes e depois da aquisição da escrita

Vygotsky (1987/1998) explica que, antes da criança ser introduzida na escola, ela já possui conhecimentos prévios sobre a linguagem ou detém algum saber-fazer na área da linguagem, mas não tem consciência sobre isso. Por exemplo, na pronúncia de palavras rotineiras, essa criança já demonstra facilidade e domínio de maneira involuntária, mesmo sem conhecer as letras de que compõem essas palavras. De acordo com esse autor, nesse caso, a aprendizagem ainda não se efetivou, pois faz-se necessária a presença de um adulto, ou professor, para que ela tenha consciência de suas potencialidades e as desenvolva. Por isso, o ensino e aprendizagem da escrita na escola permite que o educando adquira essa consciência. Na escola, durante as atividades que objetivem a aquisição e a produção escrita, o aluno compreende sobre o funcionamento e domínio da linguagem, inclusive a oral, que determina a formação da linguagem escrita.

Através dos seus estudos sobre a zona de desenvolvimento proximal, Vygotsky (1987) explica detalhadamente esse processo de tomada de consciência do aluno, que provoca transformações nele, antes e durante a atividade escolar:

- (...) a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (Vygotsky, 1987, p. 97)
- Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (op. cit., p.101)

Conforme a citação acima, para Vigotsky (1987), a zona de desenvolvimento proximal é responsável por transformar o que está por vir (conhecimento prospectivo) em algo concreto ou real (conhecimento retrospectivo), ampliando a consciência e os saberes do sujeito. Por exemplo, mediante essa teoria, a criança em algum momento necessitará do docente para a realização das atividades escolares que ela não domina, acionando o nível de desenvolvimento potencial (o que está por vir). Em seguida, já tomando consciência desse *saber-fazer*, realiza posteriormente a mesma atividade sozinha, sem o auxílio de um adulto.

Assim, os estudos desse teórico renomado sobre a aprendizagem e o desenvolvimento do indivíduo determinaram que o domínio psicológico da criança está em constante mudança,

e a escola é o espaço ideal para que esse processo se desenvolva, mediante a intervenção de um adulto e interação social com os demais.

3.4.2 O agir social e consciente do aluno antes da produção escrita

Escrever é uma ação que permite, sobretudo, o desenvolvimento dos pensamentos, e, ao mesmo tempo, fornece um meio para que esses pensamentos se concretizem. Entretanto, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004), é imprescindível conhecer tudo o que determinará a sua produção, o seu agir social: o contexto de produção escrita.

Conforme esses autores, as condições de produção, imprescindíveis para a ação inicial do sujeito sobre a linguagem, estão relacionadas com o contexto social, os interlocutores, a finalidade, os objetivos, papéis sociais dos interlocutores, conteúdo temático e a escolha e adaptação do gênero, instrumento do qual a linguagem se serve para que ela seja materializada. Portanto, trata-se de um agir consciente perante o mundo que o cerca, um mundo que se encontra na escola e fora dos seus limites.

A instituição escolar, responsável pela promoção da aprendizagem do aluno e pela tomada de consciência do *saber-fazer* e agir social dele, tem um papel preponderante antes da produção escrita. Por meio do ensino aprofundado do gênero escrito e do seu contexto de produção, a produção escrita consciente do estudante pode se efetivar nas diversificadas situações.

Nos PCN's, o texto escrito aparece como unidade de trabalho em uma abordagem enunciativa e discursiva, sempre relacionado ao contexto de produção. Ele também, conforme os PCN's, pertence a um gênero discursivo, que circula nas diferentes esferas e campos sociais de atividade de comunicação e uso da linguagem (BRASIL, 1998).

Corroborando com o parágrafo anterior, a BNCC (BRASIL, 2018) e Parâmetros Curriculares de Pernambuco (PCPE) (PERNAMBUCO, 2018) reconhecem que o contexto de produção contribui sobremaneira para a participação reflexiva do estudante e para a prática da escrita nos diversos gêneros textuais. Conforme os dois documentos prescritivos, a condição de produção é uma das dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão da produção escrita. Desse modo, o gênero carta de reclamação, o objeto dessa presente pesquisa, deve ser formulado em concordância com o contexto ou situação social e histórica (condições de produção dos textos), e estabelecendo relações de intertextualidade para a sustentação de posições e argumentos (dialogia e relação entre textos).

3.5 O GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO

A carta de reclamação, conforme Alves e Serafim (2014), variante do gênero carta, que tem na sua estrutura textual a predominância das sequências argumentativas, é muito utilizada atualmente, quando se pretende formular e formalizar uma reclamação sobre algo.

Este tipo de carta, de acordo com Barroso (2011), incorpora uma sequência argumentativa ampliada, pois demonstra no seu próprio conteúdo a negociação estabelecida pelos interlocutores através das argumentações e contra-argumentações, abrindo, assim, espaço para o interlocutor expressar os seus pontos de vista acerca da temática e interagir com o locutor.

Leal (2003) entende que a relevância no ato de argumentar e contra-argumentar pressupõe:

Um assunto que dê margens a um debate; uma ideia a ser defendida (proposição; declaração; tese); proposições que justifiquem e/ou refutem a declaração (através de evidências, justificativas, contra-argumentações); um antagonista (alguém que duvide da afirmação, contradizendo-a ou apresentando resistências), podendo ser tal antagonista uma pessoa ou um grupo de pessoas (reais ou virtuais) (LEAL, 2003, p. 10)

Esta autora ressalta que, além da importância do argumentar e contra-argumentar, a versatilidade e variabilidade estão presentes na carta de reclamação. Este gênero, tomando por base essa variedade tipológica:

pode se constituir de sequência argumentativa, como tipo principal, e de sequências narrativas e/ou descritivas, subordinadas ao tipo principal, articuladas por encaixamento ou fusão. Essas sequências narrativas podem ser usadas como estratégia para corroborar um determinado argumento através de um exemplo que comprove a tese defendida e as sequências descritivas para apresentar uma cena que evidencie a gravidade de um determinado problema (LEAL, 2003, p. 33).

A carta de reclamação, mesmo possuindo essa diversidade de sequências e contextos, corroborando com a referida autora, tem no seu texto uma intenção própria, que sempre será o de garantir a adesão do outro no processo do argumentar através do convencimento ou persuasão.

Outro ponto relevante é a definição do contexto formal, no qual se inserem os interlocutores. Ele define o gênero e os papéis sociais assumidos pelos interlocutores, sendo assim, imprescindível para o sucesso na comunicação. Com base na BNCC (BRASIL, 2018) e

PCPE (PERNAMBUCO, 2018), as leituras realizadas dos gêneros reivindicatórios para o 7º ano do Ensino Fundamental, levando em consideração esse contexto, objetivam:

- identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros;
- explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos;
- identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa;
- realizar levantamento de questões, problemas que requeiram a denúncia de desrespeito a direitos, reivindicações, reclamações, solicitações que contemplem a comunidade escolar ou algum de seus membros e examinar normas e legislações (BRASIL, 2018, p 167).

Por conseguinte, conforme a BNCC (BRASIL, 2018), é necessária a exploração desses elementos presentes nos textos reivindicatórios, antes do estudante produzir a sua carta de reclamação. O trabalho prévio e exaustivo, realizado pelo professor juntamente com o aluno, sobre esses itens, poderá proporcionar o êxito esperado na comunicação que se pretende realizar.

3.5.1 A arquitetura textual do gênero carta de reclamação

Antes de verificar os aspectos linguísticos da carta de reclamação, será fundamental, primeiramente, discutir sobre os aspectos estruturais do gênero carta, do qual ela se origina, levando em consideração a primeira camada da arquitetura interna do texto, proveniente do método de análise de textos de Bronckart ([1999] 2009), localizado no quadro 2 (dois):

Quadro 2 - A primeira camada da arquitetura interna do texto

Infraestrutura textual: plano geral do texto, tipos de discurso, tipos de sequências, formas de planificação.

Fonte: BRONCKART ([1999] 2009)

Para este trabalho, fazendo referência a esse método, no que concerne à essa camada, apenas o plano geral do texto desse gênero será explicado, pois conforme a BNCC (2018), esta parte é a requerida para o aluno do 7º ano do ensino fundamental:

analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) (BRASIL, 2018, p. 167).

No plano geral do gênero carta, conforme Gomes (2002) descreve, tem-se: local, data, saudação inicial, corpo do texto, saudação final, assinatura e pós-escrito. O local e data, colocados em um primeiro momento pelo autor da carta, tem o propósito de localizá-lo e, ao mesmo tempo, situar o destinatário quanto à produção da informação. Aquele que emite a mensagem, localizando-a e datando-a, deseja, do mesmo modo, recuperar o diálogo face a face com quem a recebe.

Na saudação inicial, por meio do vocativo, é verificado, de antemão, o grau de formalidade e informalidade da carta, bem como a relação de proximidade e distanciamento estabelecida entre o remetente e destinatário. Pode-se entender nessa saudação também o primeiro contato e o pacto firmado entre ambos, que poderá se concretizar na saudação final.

O corpo do texto é o elemento principal de uma carta, pois sem ele a comunicação não ocorrerá. O objeto do discurso que motivou a escrita da carta será desenvolvido neste momento pelo autor, e o leitor saberá, efetivamente, do que se trata, especialmente quando não conhece o remetente.

A saudação final, como foi enunciado previamente, é a possível finalização do pacto estabelecido na saudação inicial. Neste item, o mencionado autor, de igual modo, pode, em função do propósito, reforçar ou reflexionar aquilo que foi exposto no corpo do texto.

Concluindo esta parte, a assinatura tem a finalidade de localizar o remetente e evidenciar novamente o grau de proximidade entre os interlocutores. O pós-escrito, embora facultativo, torna-se relevante quando se pretende enfatizar os propósitos comunicativos e preencher algumas lacunas informacionais acerca do corpo do texto.

Silva (2002), resumindo o que foi elaborado por Gomes (2002), denomina 4 (quatro) fases referentes ao gênero epistolar: a abertura do evento (local, data e saudação inicial), corpo do texto, encerramento do evento (saudação final e assinatura) e pós-escrito.

De acordo com o modelo composicional do gênero carta mostrado por Gomes (2002), a carta de reclamação apresenta uma estrutura similar. Barbosa (2005) afirma que este gênero

textual possui no seu plano geral a data, identificação do destinatário e do cargo que ocupa, identificação do motivo da carta e do remetente, explicações sobre o pedido, relatos, argumentações, que sustentem o pedido, formas de despedidas típicas e, por último, nome e/ou assinatura do remetente.

Conforme o plano geral da carta desenvolvido por Gomes (2002), e da carta de reclamação elaborado por Barbosa (2005), o gênero carta de reclamação é organizado em 3 (três) fases, consoante Alves e Serafim (2014):

1. abertura do evento: cabeçalho, vocativo e saudação;
2. corpo da carta: identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação, argumentos e conclusão;
3. encerramento do evento: despedida, assinatura e pós-escrito.

De acordo com Alves e Serafim (2014), na primeira fase da carta de reclamação, o remetente data a carta, identifica-se (nome e endereço completo), detecta o destinatário (nome, endereço completo e cargo que ocupa) e dirige os cumprimentos iniciais. Na segunda fase, o corpo da carta, o autor expõe o motivo da reclamação, apresenta a reclamação (tese/posição do autor), explicações e justificativas que sustentem a reclamação e conclui os fatos. Por fim, na terceira fase, no encerramento do evento, o locutor se despede do leitor com uma saudação final, assinatura e pós-escrito. No pós-escrito, o autor pode colocar informações adicionais ao corpo do texto, como provas ou evidências, que comprovem o fato, ou apenas reforçar o que foi escrito no corpo.

Quanto à segunda e terceira camada da arquitetura interna, têm-se os mecanismos textuais e enunciativos, conforme é mostrado no quadro 3 (três), elaborado por Bronckart ([1999] 2009):

Quadro 3 - A segunda e terceira camada da arquitetura interna do texto

<i>Mecanismos de textualização:</i> conexão, coesão nominal e coesão verbal.
<i>Mecanismos enunciativos:</i> vozes e marcação das modalizações presentes em um texto.

Fonte: BRONCKART ([1999] 2009)

Os mecanismos de textualização contêm os organizadores hierárquicos, lógicos e temporais de um texto, e são estruturados em 3 (três) grupos: a conexão, a coesão nominal e coesão verbal (BRONCKART, [1999] 2009).

A conexão organiza o plano geral do texto, os tipos de discurso e as frases de uma sequência. Esse organizador textual é subdividido em 4 (quatro) categorias, de acordo com o autor: advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico; um subconjunto de sintagmas preposicionais; conjunções ou locuções coordenativas; as conjunções ou locuções subordinativas. Para esse gênero, apenas os advérbios, locuções adverbiais, conjunções e locuções conjuntivas são requeridas para o 7º ano do ensino fundamental, tendo em vista o gênero:

- analisar efeitos de sentido causados pelo uso de vocabulário técnico, pelo uso do imperativo, de palavras e expressões que indicam circunstâncias, como advérbios e locuções adverbiais, de palavras que indicam generalidade, como alguns pronomes indefinidos, de forma a poder compreender o caráter imperativo, coercitivo e generalista das leis e de outras formas de regulamentação;
- identificar, em textos lidos ou de produção própria, advérbios e locuções adverbiais, que ampliam o sentido do verbo núcleo da oração;
- Identificar, em textos lidos ou de produção própria, períodos compostos nos quais duas orações são conectadas por vírgula, ou por conjunções que expressem soma de sentido (conjunção “e”) ou oposição de sentidos (conjunções “mas”, “porém”) (BRASIL, 2018, p 147-173).

A coesão nominal realiza a introdução de temas, personagens e garante a referenciação e a progressão textual. Ela é constituída por duas categorias conforme o autor: anáforas pronominais: pronomes pessoais, relativos, demonstrativos, possessivos, reflexivos e elipse; anáforas nominais: sintagmas nominais de diversos tipos. Tanto as anáforas pronominais como nominais são exigidas para o 7º ano, tendo em vista o referido gênero:

- reconhecer recursos de coesão referencial: substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos);
- estabelecer relações entre partes do texto, identificando substituições lexicais (de substantivos por sinônimos) ou pronominais (uso de pronomes anafóricos – pessoais, possessivos, demonstrativos), que contribuem para a continuidade do texto (BRASIL, 2018, p. 173).

A coesão verbal assegura a organização temporal e/ou hierárquica do texto, e é realizada pelos sintagmas verbais, ou seja, os tempos verbais. Bronckart ([1999] 2009) diferencia dois tipos de abordagem relacionadas ao papel dos verbos, que tem por finalidade manter a coesão do texto: a temporalidade e a aspectualidade. O primeiro tipo se refere aos determinantes dos verbos, tempos verbais; o segundo, à propriedade interna ou não relacional de um processo (sua duração, frequência, grau de realização etc.). Os sintagmas verbais são solicitados como pré-requisito para a citada série, no que concerne ao mencionado gênero:

- utilizar, ao produzir texto, conhecimentos linguísticos e gramaticais: modos e tempos verbais, concordância nominal e verbal, pontuação etc.;
- reconhecer, em textos, o verbo como o núcleo das orações;
- identificar, em orações de textos lidos ou de produção própria, verbos de predicação completa e incompleta: intransitivos e transitivos (BRASIL, 2018, p. 173).

Os mecanismos enunciativos, conforme Bronckart ([1999] 2009), colaboram para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos encontrados no texto (julgamentos, opiniões e sentimentos), estabelecendo a coerência pragmática. São eles as vozes expressas no texto e modalizadores.

As vozes podem ser as do autor empírico, aquele que produz o texto, bem como comenta e avalia o conteúdo temático. Elas também podem ser denominadas vozes sociais, ou seja, de pessoas ou instituições sociais, que são mencionadas na produção textual, por realizarem avaliações sobre o conteúdo temático. E, finalmente, elas se apresentam como as vozes dos personagens, que têm relação direta com os acontecimentos, como a voz do protagonista em uma história. Para a referida série, esse tipo de mecanismo não é requisitado para esse gênero.

Os modalizadores contribuem para a coerência pragmática ou interativa, e para respaldar o interlocutor quanto à interpretação do conteúdo temático. Conforme Bronckart ([1999] 2009), há 4 (quatro) funções de modalização: modalizações lógicas, deônticas, pragmáticas e apreciativas. A modalização lógica consiste na avaliação do conteúdo temático, no que diz respeito à certeza, possibilidade, probabilidade, improbabilidade, necessidade, etc. As deônticas avaliam o conteúdo temático à luz dos valores sociais. Nas pragmáticas, são atribuídas ao agente do discurso as intenções e razões em relação ao seu texto, através da introdução de um julgamento. Por último, as apreciativas avaliam subjetivamente o conteúdo temático, do ponto de vista de quem avalia. No que concerne ao 7º ano, os modalizadores também integram o seu currículo, de acordo com a BNCC (2018):

- identificar, em textos, os efeitos de sentido do uso de estratégias de modalização e argumentatividade;
- observar os mecanismos de modalização adequados aos textos jurídicos, as modalidades deônticas, que se referem ao eixo da conduta (obrigatoriedade/possibilidade) como, por exemplo: Proibição: “Não se deve fumar em recintos fechados.”; Obrigatoriedade: “A vida tem que valer a pena.”; Possibilidade: “É permitido a entrada de menores acompanhados de adultos responsáveis”, e os mecanismos de modalização adequados aos textos políticos e propositivos, as modalidades apreciativas, em que o locutor exprime um juízo de valor (positivo ou negativo) acerca do que enuncia. Por exemplo: “Que belo discurso!”, “Discordo das escolhas de Antônio.” “Felizmente, o buraco ainda não causou acidentes mais graves (BRASIL, 2018, 149-175)

Concluindo essa parte, percebe-se que a BNCC (2018) apresenta habilidades contempladas no modelo de análise proposto por Bronckart ([1999] 2009), e que foram investigadas neste trabalho. A partir do material didático de língua portuguesa do 7º ano, no capítulo que trata do gênero carta de reclamação, serão observados o trabalho com o contexto de produção, a infraestrutura textual (o plano geral do texto), os mecanismos textuais (organizadores textuais, coesão nominal e coesão verbal) e os mecanismos enunciativos (os modalizadores).

4 O LIVRO DIDÁTICO

Esta seção trata inicialmente de conceituar o livro didático com base no conceito instrumento desenvolvido por Vigotsky ((1985 [1930]), apud OLIVEIRA, 2013, p.47). Ademais, outros teóricos também são citados por ela para a conceituação de livro didático, como Schneuwly e Dolz (2004), através da noção de gênero como um instrumento. Finalmente, a teórica acrescenta nos seus estudos a definição de livro didático como tecnologia da escrita e artefato que produz conhecimentos.

Além disso, o capítulo demonstra que pesquisas desenvolvidas acerca do livro didático do mesmo modo o definem como um enunciado em um gênero discursivo (BUNZEN, 2005). Esse conceito, tomando por base a dialogia, enunciado e polifonia formulados por Bakhtin (1997), amplia a nossa visão a respeito do livro didático.

Após isso, tem-se a explicação sobre como se dá o processo de produção, avaliação, escolha e uso dessa ferramenta de trabalho e, enfim, é examinada a relação entre o livro didático e o docente após sua formação profissional, com base em estudos realizados por Bunzen (2005) e Macedo (2005).

4.1 LIVRO DIDÁTICO: UM INSTRUMENTO

O livro didático pode ser definido como instrumento, a partir do conceito de instrumento psicológico, do qual decorrem as funções psíquicas superiores do sujeito (memória lógica, atenção voluntária) e instrumento técnico (de trabalho), desenvolvidos por Vigotsky ((1985 [1930]), apud OLIVEIRA, 2013, p.47). Conforme o autor, ambos instrumentos medeiam a ação do sujeito sobre seu objeto, contudo, o primeiro age na atividade psíquica do sujeito, já o segundo atua no mundo exterior a ele. Portanto, embasado no referido teórico, o livro didático é visto como um instrumento psicológico e técnico, por meio do qual o professor age.

O livro didático pode ser percebido, também, como instrumento, tomando por base a noção de gênero como instrumento, desenvolvida por Schneuwly e Dolz (2004 apud OLIVEIRA, 2013, p. 47-49). Acrescenta-se a isso que, conforme Schneuwly (2000 apud Oliveira, 2013, p. 47-49), para a concepção de instrumento, é necessário compreender a sua natureza triádica: todo instrumento é transformador, mediador e semiótico. É transformador, porque é capaz de modificar o sujeito e o próprio objeto, é mediador, pois medeia a ação do

sujeito sobre o objeto, contribuindo por sua vez para o desenvolvimento do sujeito e, por fim, é semiótico por abordar o objeto de ensino e pontuar as suas dimensões.

Ademais, o livro didático, de acordo com Oliveira (2013), deve ser visto como uma tecnologia da escrita, que possui conhecimentos e procedimentos didáticos, regidos por determinadas regras de uso. Esses conhecimentos e métodos não só podem produzir resultados satisfatórios, mas também, acima de tudo, criam concepções e conhecimentos, capazes de transformar o homem e a sociedade em que vive.

Por isso, deve-se analisar esta ferramenta de uma maneira mais ampla, ou seja, como um instrumento de trabalho, psicológico, transformador, semiótico, mediador e tecnológico, capaz de modificar os sujeitos envolvidos no processo, o próprio objeto, bem como a toda a sociedade.

4.2 LIVRO DIDÁTICO COMO UM ENUNCIADO EM UM GÊNERO DISCURSIVO

Bunzen (2005, p. 130-131) concebe o livro didático como um enunciado em um gênero discursivo, construído em uma determinada esfera de produção e circulação. Desta situação histórica de produção, esse gênero “retira seus temas, formas de composição e estilo”

Baseado em Bakhtin (1997), nesse enfoque social, histórico e cultural, o querer-dizer do emissor se realiza na materialização do gênero discursivo, sob a forma de enunciados escritos ou orais. Por isso, o livro didático, como enunciado, apresenta os temas (objetos de ensino), as formas de composição, a interlocução (professores e alunos das escolas públicas e privadas, o editor, os avaliadores do PNLD) e o estilo didático próprio pertencentes ao gênero ao qual ele está vinculado.

Entendendo que o livro didático é um enunciado, apresenta o recurso da polifonia, ou seja, várias vozes, que se entrecruzam e dialogam a todo momento dentro deste grande projeto. São as vozes dos autores, editores, designers, colaboradores, dos autores de textos postos no livro e dos teóricos. Essa característica do enunciado reflete o pensamento de Bakhtin (1997) a respeito da polifonia, quando este afirma que os enunciados:

não são indiferentes uns aos outros nem são autossuficientes; conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos recíprocos que lhes determinam o caráter. O enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunicação verbal. O enunciado deve ser considerado acima de tudo como uma resposta a enunciados anteriores dentro de uma dada esfera (a palavra “resposta” é empregada aqui no sentido lato): refuta-os, confirma-os, completa-os, baseia-se

nestes, supõe-nos conhecidos e, de um modo ou de outro, conta com eles (BAKHTIN, 1997, p. 316).

Finalmente, o livro didático, quando utilizado em sala de aula, passa a ser considerado além de um enunciado dentro de um gênero, um instrumento pedagógico, pois “reflete as várias tradições, inovações e utopias de uma época”. Para tanto, o livro didático, objeto de investigação complexo, precisa se adequar aos interesses das diversas correntes ideológicas que perpassam o ambiente escolar, no qual ele foi inserido (BUNZEN, 2005, p. 18).

4.3 A PRODUÇÃO, AVALIAÇÃO, ESCOLHA E USO DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Antes de 1996, conforme Rojo e Batista (2003), o livro didático apresentava falhas, e precisava ser melhor gerenciado pelo Governo Federal, de modo que todos pudessem ser beneficiados. Naquela época, o envolvimento do Ministério da Educação (MEC) se limitava apenas à Fundação de Assistência do Estudante (FAE), executora do Programa Nacional do Livro didático (PNLD), até a sua extinção em 1997. A partir daquele ano, o MEC procurou suprir duas necessidades que comprometiam o ensino em sala de aula através dessa ferramenta gerenciada pela FAE: o problema relacionado à qualidade do livro didático, pois o educador dispunha de livros desatualizados e não-recomendados, e às condições políticas e operacionais, envolvidas no processo de escolha, aquisição e distribuição do livro didático.

Tendo em vista as problemáticas acima, em 1997, a operacionalização eficaz do novo executor do PNLD, o Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação (FNDE), quanto às medidas que visavam avaliar sistemática e continuamente os livros didáticos, e ao debate com órgãos relacionados aos processos de produção e recepção, foi crucial para a implementação do novo projeto do MEC. Ademais, o FNDE ficou responsável pela captação de recursos, criando condições favoráveis ao desenvolvimento do PNLD, e ampliando a execução desse programa.

Atualmente, segundo Rojo e Batista (2003), a participação sistemática do MEC no processo de avaliação e escolha do livro didático é realizada com a publicação do edital feita pelo PNLD, e acessada no FNDE. Este edital determina os critérios e normas que devem ser obedecidos pelas editoras ao inscreverem suas obras. Após as editoras obedecerem às medidas exigidas, o Ministério da Educação (MEC) avalia essas obras, aceitando-as ou não.

Finalmente, depois da avaliação feita pelo MEC, o FNDE publica não só os livros recomendados, como também o Guia do Livro Didático (GLD), com resenhas críticas de

avaliadores que possuem prerrogativas para este fim, auxiliando gestores, coordenadores e professores na escolha final do livro didático, neste caso, de língua portuguesa.

4.4 O PROFESSOR E O LIVRO DIDÁTICO

O papel do docente deve ser o de reconhecer o livro didático como o propulsor no processo de ensino e aprendizagem e de adaptá-lo aos seus saberes heterogêneos. Consoante Tardif (2002), esses conhecimentos do professor, oriundos dos cursos de graduação e pós-graduação, da formação continuada, e das suas múltiplas experiências fora e dentro das instituições de ensino, aliados ao bom uso do material didático, são imprescindíveis para a produção de um trabalho que amplie o aprendizado do aluno e faça com que o próprio educador tenha uma nova visão de mundo.

Mesmo o docente apresentando variados saberes que, quando bem adaptados ao material didático, podem auxiliar os alunos no seu desenvolvimento cognitivo, os instrumentos de avaliação oficiais, responsáveis por aferir o desempenho dos estudantes brasileiros, nos últimos anos, comprovam o baixo rendimento, no que concerne ao domínio da leitura e da escrita. Como é sabido, os resultados negativos quanto a essas habilidades ditas essenciais, podem impactar profundamente na vida do estudante, seja no avanço dos estudos, na inserção ao mercado de trabalho ou na participação plena na sociedade (OECD, 2018).

Esses resultados negativos podem ser confirmados nas próprias pesquisas, que atestam a não utilização frequente do livro didático pelo professor, um dos elementos básicos da organização do seu trabalho (BUNZEN, 2005). Outro ponto relevante, conforme Macedo (2005), que explica a problemática, é o fato de o professor não seguir a sequência linear proposta pelo livro de língua portuguesa, no que se refere aos objetos de ensino. Os docentes ao organizarem os saberes presentes no livro didático, ressignificam-os de acordo com as suas prerrogativas, orientadas pelas suas experiências de ensino e pela concepção de letramento e ensino da leitura e escrita, tanto no que diz respeito às unidades quanto atividades.

Levando em consideração o que foi mencionado, é imprescindível a boa utilização desse instrumento fundamental de educação no processo de ensino e aprendizagem, auxiliando o profissional de educação com informações teórico-metodológicas relacionadas à língua, e no ensino sistemático e aprofundado do gênero. Dessa maneira, o professor contribuirá para o bom desempenho dos estudantes e progresso educacional.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta uma breve descrição da coleção “Geração Alpha língua portuguesa”, composta por 4 (quatro) volumes, e aprovada pelo governo federal para os anos 2020, 2021, 2022 e 2023. Dessa obra coletiva, apenas o 2º volume, relativo ao 7º ano, foi abordado neste trabalho (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Nesse livro, especificamente, o capítulo 2 (dois) da unidade 7 (sete), “Atitude cidadã”, que trata do gênero carta de reclamação, foi investigado, de acordo com o possível problema de pesquisa. Além disso, embasado no ISD, o estudo desse capítulo referente à unidade foi feito tendo em vista a necessidade do livro apresentar informações detalhadas acerca das capacidades de linguagem do gênero, com vistas à apropriação do objeto de ensino.

Para uma melhor compreensão dessa problemática, foi desenvolvida uma pesquisa documental, que buscou analisar os dados qualitativamente, com o propósito de atingir os objetivos pretendidos: 1) o contexto de produção do gênero carta de reclamação no livro didático *Geração Alpha*; 2) a arquitetura textual do gênero carta de reclamação nesse livro didático; 3) a atividade de produção textual escrita realizada no referido material didático.

5.1 A CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

O livro didático de língua portuguesa, cujo título é “Geração Alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), desenvolvido pela Editora SM Educação, foi escolhido através de uma reunião pedagógica realizada pela gestão escolar, coordenadores e professores da Escola Municipal Vereador Antônio Januário, após a avaliação positiva do MEC e FNDE a respeito dessa coleção, no último processo seletivo dos materiais didáticos.

Essa obra coletiva, que integra o PNLD, é utilizada desde o início de 2020 pela pesquisadora deste trabalho, integrante do grupo de professores efetivos de língua portuguesa do ensino fundamental da citada escola desde 2017. Até o ano de 2023 a coleção deverá ser parte integrante dos trabalhos desenvolvidos pelos docentes de língua portuguesa. O estudante dessa instituição, após utilizar a coleção, precisará devolvê-la em boas condições, mantendo o material limpo, sem rabiscos, rasgos ou recortes.

A coleção “Geração Alpha Língua Portuguesa”, pertencente à citada editora, apresenta 4 (quatro) volumes para o ensino fundamental: 6º ano, 7º ano, 8º ano e 9º ano. Ela foi organizada estruturalmente da mesma forma para todos os volumes, apesar dos objetos de

ensino abordados nos livros serem diferentes para cada série, bem como os objetos de conhecimento e habilidades, obedecendo a legislação vigente e o que propõe a BNCC (BRASIL, 2018), exposta no Manual do Professor.

É visível nos livros didáticos das séries mencionadas a articulação no seu conteúdo dos diferentes eixos de ensino de Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Ademais, são verificados em todos os anos o manual do professor, o manual do professor digital, além do material audiovisual, trazendo vídeos que auxiliam a abordagem de determinados conteúdos, sobretudo, os que se referem aos gêneros digitais.

O manual do professor contém sugestões de atividades, bibliografia, orientações didáticas e respostas, competências e habilidades abordadas, pressupostos teóricos que darão suporte aos exercícios, dicas de leitura para os professores e alunos e textos complementares, que contribuem para a formação do professor e para a preparação da aula. Finalmente, também é verificado nesse manual, o suporte para a ampliação e desenvolvimento das práticas didático-pedagógicas, que o docente pode fazer o uso, como o plano de desenvolvimento, sequências didáticas, propostas de acompanhamento didático e material digital audiovisual.

A obra coletiva foi produzida com base nas múltiplas formas de linguagem, na enorme quantidade de informações veiculadas nos mais variados meios de comunicação para o público jovem e nas ferramentas tecnológicas disponíveis no século XXI. Além disso, ela foi pensada e desenvolvida com o propósito de respaldar o adolescente no enfrentamento de desafios com responsabilidade e criticidade, e elaborada de acordo com temáticas relacionadas à justiça, ao respeito, à solidariedade, à responsabilidade, à honestidade e à criatividade.

A coleção dessa obra didática de língua portuguesa apresenta sempre 8 (oito) unidades, cada unidade contém de 2 (dois) a 3 (três) capítulos, e cada capítulo se refere a um gênero específico.

No início de cada capítulo, há um texto de leitura do gênero a ser trabalhado pelo docente e aluno, juntamente com o boxe “O que vem a seguir”, que apresenta informações sobre o texto para iniciar a sua leitura.

Em seguida, são constatadas as seções “Texto em estudo” (leitura, compreensão textual e características do gênero), “Língua em estudo” (reflexão e construção do seu conhecimento sobre língua portuguesa), “Língua na real” (ampliação dos conhecimentos sobre língua portuguesa através das diversas situações de uso da língua), “Escrita em pauta”

(ampliação dos conhecimentos acerca da ortografia, acentuação e pontuação) e, finalmente, a sessão “Agora é com você” (produção textual do gênero proposto).

O capítulo ainda pode apresentar a seção “Investigar”, “Atividades integradas”, “Ideias em construção” e “Interação”. A primeira seção é o momento em que o aluno entra em contato com diferentes metodologias, modos de coleta e análise de dados de pesquisa, além de praticar diferentes formas de comunicação e compartilhar os resultados concernentes às suas investigações. Na segunda, há a integração dos assuntos abordados nos capítulos, e uma questão de valor para retomar a reflexão iniciada na unidade. Na terceira seção, o aluno realiza uma autoavaliação sobre o seu aprendizado e, concluindo, na última, é proposto um projeto coletivo por semestre voltado para a comunidade escolar.

5.2 O *CORPUS* DA PESQUISA

O *corpus* deste trabalho, o capítulo “Atitude cidadã”, que trata do objeto de análise, o gênero carta de reclamação, inicia no capítulo 2 (dois) da unidade 7 (sete). Entretanto, antes do aluno iniciar o capítulo, ele é incitado a compreender essa carta, a partir da comparação entre ela e a carta do leitor (anexo A). O estudante precisa verificar, através dessa comparação, as similaridades e diferenças entre os dois gêneros argumentativos e aciona os conhecimentos prévios sobre eles, para começar o capítulo que trata do gênero carta de reclamação (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Quanto às similitudes, conforme o livro, os gêneros apresentam as tipologias textuais argumentativas e descritivas como dominantes, o espírito crítico e a iniciativa para o exercício da cidadania, seja para elogiar ou criticar um texto jornalístico, ou reclamar de um produto ou serviço. Além disso, ambas as cartas podem ser enviadas pelo correio, e-mail ou redes sociais.

Finalmente, em relação às diferenças, de acordo com o material didático, na carta do leitor, o leitor critica ou elogia textos jornalísticos nos mais variados meios de comunicação, como revistas, jornais e sites e a linguagem utilizada pelo leitor pode ser formal ou informal, dependendo, neste caso, da intenção do remetente. Na carta de reclamação, a linguagem é formal e o autor pretende criticar uma empresa pública ou privada acerca de um produto ou serviço oferecido.

5.3 ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA DO TRABALHO

Para que os objetivos pretendidos neste trabalho acadêmico sejam alcançados com êxito, é necessário que na investigação científica os procedimentos utilizados sejam eficazes. Por isso, de acordo com Gil (2018), a metodologia desta pesquisa pretende analisar qualitativamente os dados para identificar o possível problema no livro didático e, conseqüentemente, trazer uma proposta didática alternativa para a problemática.

A pesquisa será documental, pois os dados já existentes no livro didático serviram de base para a explicação da problemática, que deu início à investigação tornando-a mais explícita e as hipóteses mais claras.

Para este trabalho, com base no ISD, foram apresentadas 3 (três) categorias de análise, que serão verificadas no capítulo seguinte do livro didático: 1) o contexto de produção do gênero carta de reclamação; 2) a arquitetura textual do gênero carta de reclamação; 3) a atividade de produção textual escrita.

Após as análises do livro, capítulo “Atitude cidadã” e das categorias de análise, foi desenvolvida uma proposta didática alternativa, na forma de um quadro propositivo de planificação de sequências didática para avaliação, regulação e intervenção. (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

A pesquisadora deste trabalho realizou a análise da obra coletiva *Geração Alpha*, assim como a proposta alternativa, embasando-se na teoria vygotskiana (1987/1998), no que diz respeito ao desenvolvimento e aprendizagem da linguagem na escola. Como norteador, também foram utilizados os pressupostos teóricos de Bakhtin (1929/1952/1986) sobre as concepções de texto, língua e linguagem e as contribuições de Bronckart (2003/2006), Schneuwly e Dolz (2004) acerca da didática em sala de aula no ensino e na aprendizagem dos gêneros textuais e desenvolvimento das capacidades da linguagem.

6 A ANÁLISE DA PROPOSTA DO LIVRO DIDÁTICO

Inicialmente, nesta parte, o capítulo Atitude cidadã (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), com seus tópicos e subtópicos, são descritos, levando em consideração, o problema de pesquisa e as hipóteses.

Posteriormente, é discutido como o mencionado material trabalhou com a primeira categoria de análise. É compreendido nesta parte, baseado nos preceitos de Bronckart ([1999] 2009) e Bakhtin (2006), a relevância na análise da situação de comunicação, a dimensão ativa e prática das condutas humanas, justificando que, através dela, a linguagem é produzida na forma de texto, sua realização empírica.

Em seguida, na segunda categoria de análise, é investigado como o livro trabalha com a arquitetura interna do texto. Depreende-se nesta parte, que tem por base o ISD, a importância da arquitetura do texto para as atividades de linguagem observadas no livro didático, tanto no que concerne ao trabalho com a infraestrutura textual, quanto aos trabalhos desenvolvidos com os mecanismos linguísticos, os de textualização e enunciativos.

Por fim, na terceira categoria de análise, analisa-se a atividade de produção textual da carta de reclamação desenvolvida pelo material de língua portuguesa na seção “Agora é com você”.

6.1 O TEXTO TRABALHADO NO CAPÍTULO “ATITUDE CIDADÃ”

O capítulo 2 (dois) da unidade 7 (sete) propicia que o aluno previamente reflita e formule hipóteses sobre o texto retirado do *site* Reclame AQUI, visualizado na figura 1, a partir do seu título “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Essa atividade é encontrada no primeiro box “O que vem a seguir” do referido capítulo, que também indica as causas da escrita da carta de reclamação pelo reclamante. Ao lado da carta escrita, há um glossário e, abaixo dela, a resposta do destinatário, que podem ser verificados também na citada figura.

Os nomes das pessoas envolvidas na história relatada são fictícios para a preservação da identidade deles. Os nomes da empresa de turismo e companhia aérea também estão sob sigilo.

Figura 1 - Texto “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra”

Capítulo
2 ATITUDE CIDADÃ

O QUE VEM A SEGUIR
A carta de reclamação que você vai ler a seguir foi publicada no site Reclame AQUI. Em cartas como essa, o reclamante apresenta a insatisfação com algum produto ou serviço. Leia o título do texto abaixo e reflita: Que situação pode ter levado o reclamante a escrever essa carta de reclamação? Converse com os colegas e formulem hipóteses sobre o conteúdo da carta.

TEXTO

VALOR DAS PENALIDADES DE CANCELAMENTO É QUASE O DOBRO DO VALOR DA COMPRA

Viajar

São Paulo - SP ID: 15911246 16/12/15 às 12h49

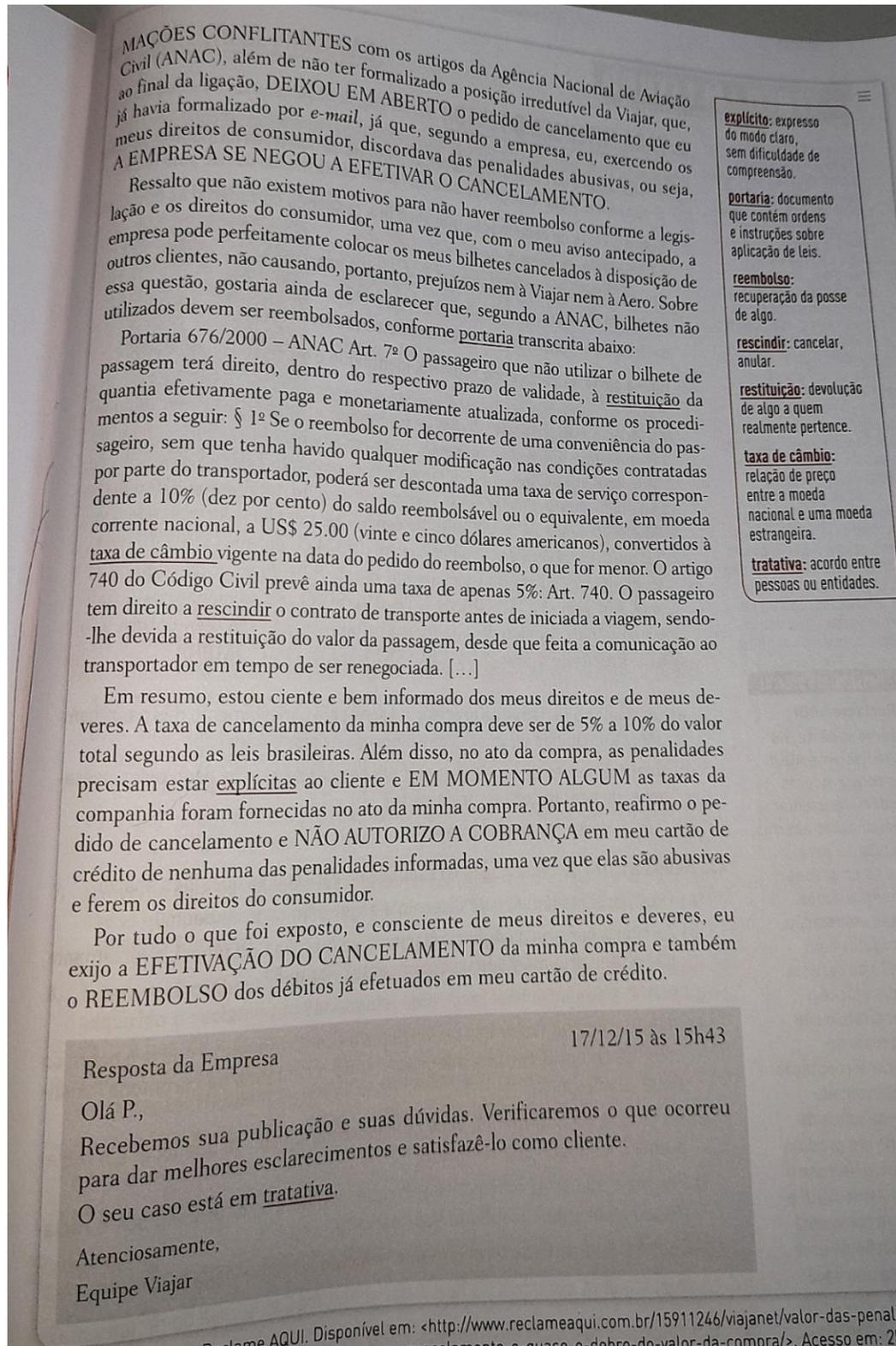
Conforme *e-mail* enviado à Viajar (sac@viajar.com.br) em 15/12/2015, resalto o pedido de CANCELAMENTO de compra de três passagens aéreas com data de ida para 15 de janeiro de 2016. Portanto, com 30 dias de antecedência, uma vez que por motivos profissionais não poderei mais fazer a viagem.

Nesse *e-mail*, a atendente L. respondeu a uma ligação minha informando que as penalidades para o cancelamento da compra seriam no valor de 200 dólares + 50 dólares para a companhia aérea Aero, além de 40 dólares para a Viajar. Tudo isso por passageiro, totalizando 870 dólares (3.488,71 reais) de penalidades de cancelamento. Considerando que o valor total de compra dos três bilhetes foi de 974,66 dólares (3.908,40 reais), as penalidades para o cancelamento são de 89% do valor da compra, ou seja, um valor EXTREMAMENTE ABUSIVO. Se adicionarmos a tudo isso o fato de ter sido declarado que os bilhetes não são reembolsáveis, o meu prejuízo é quase O DOBRO DO VALOR DA COMPRA.

A Viajar não respondeu ao *e-mail*, então eu tive que ligar no telefone 4XXX-XXXX. Expus o caso à atendente M., que disse que as únicas taxas que podem ser abatidas das penalidades de cancelamento são as de 40 dólares da Viajar e a de 50 dólares da Aero, mas que continuará sendo cobrada a penalidade de 200 dólares, tudo isso por pessoa (totalizando portanto 68% do valor da compra, o que CONTINUA SENDO EXTREMAMENTE ABUSIVO). Ao final da ligação, pedi que me fosse enviada a formalização por escrito da posição final da Viajar. A atendente E. enviou um *e-mail* [com as] regras tarifárias e penalidades da Viajar com cláusulas que apresentam INFOR-

em réplica

240



Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 240-241)

A carta publicada no *site* do Reclame AQUI, no dia 16/12/15, no município de São Paulo, demonstra a total insatisfação do cliente P, que enviou um *e-mail* para a empresa Viajar, no dia 15/12/15, solicitando o cancelamento da compra de 3 (três) passagens aéreas

com data de ida para 15/01/16, e reembolso dos débitos, contudo, sem êxito. O cliente alegou, inicialmente, no texto, que, segundo as atendedoras da empresa, *L* e *M*, as penalidades de cancelamento seriam de 89% do valor da compra e que, posteriormente, após acordos, poderia diminuir para 68%, o que continuaria sendo, segundo o reclamante, extremamente abusivo (RECLAME AQUI, 2015).

P utiliza de provas concretas e verídicas na carta para tentar convencer a mencionada empresa de estar correto quanto às suas alegações. A primeira delas, exposta no texto, diz respeito às informações conflitantes entre as regras tarifárias e penalidades da empresa *Viajar* com os artigos da Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC). A ANAC prevê, no artigo 7º da sua legislação específica, da Portaria 676/2000, a restituição da quantia efetivamente paga e monetariamente atualizada, com um desconto correspondente a 10% do saldo reembolsável. A segunda prova concreta utilizada pelo cliente insatisfeito é encontrada no artigo 740 do Código Civil, que afirma o direito de rescisão do contrato e restituição do valor da passagem, com a diferença de que nesta legislação, está prevista uma taxa de apenas 5% do valor reembolsável.

No final do texto deste capítulo, há a resposta curta da empresa postada no dia 17/12/15, prometendo verificar o que realmente ocorreu para dar melhores esclarecimentos e satisfazê-lo como cliente.

6.1.1 O tópico “Texto em estudo”

O tópico “Texto em estudo” inicia com questões de interpretação textual no subtópico “Para entender o texto”, conforme a figura 2. Por meio dessa seção, os alunos iniciam a identificação das características do gênero e exploram as informações comumente encontradas nesse tipo de carta.

Através não só da leitura da carta feita anteriormente, mas também das atividades realizadas nesse subtópico, o estudante é incentivado a reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de valores e ideologias. Trata-se, então, dos primeiros passos do aluno do 7º ano rumo à escrita da sua carta no final do capítulo.

Figura 2 - O subtópico “Para entender o texto”

EM ESTUDO

PARA ENTENDER O TEXTO

- Após a leitura da carta de reclamação, retome as hipóteses formuladas no boxe *O que vem a seguir* e verifique se elas foram confirmadas ou não pelo texto.
- Sobre a carta de reclamação que você leu, responda no caderno às questões.
 - A quem a carta se dirige?
 - Qual problema enfrentado por P. o levou a escrever essa carta?
 - Qual é o prejuízo sofrido pelo reclamante?
 - Com que objetivo essa carta de reclamação foi escrita?
- Releia parte da carta e, no caderno, identifique o que é solicitado a seguir.

Nesse e-mail, a atendente L. respondeu a uma ligação minha informando que as penalidades para o cancelamento da compra seriam no valor de 200 dólares + 50 dólares para a companhia aérea Aero, além de 40 dólares para a Viajar. Tudo isso por passageiro, totalizando 870 dólares (3.488,71 reais) de penalidades de cancelamento. Considerando que o valor total de compra dos três bilhetes foi de 974,66 dólares (3.908,40 reais), as penalidades para o cancelamento são de 89% do valor da compra, ou seja, um valor **EXTREMAMENTE ABUSIVO**. Se adicionarmos a tudo isso o fato de ter sido declarado que os bilhetes não são reembolsáveis, o meu prejuízo é quase **O DOBRO DO VALOR DA COMPRA**.

 - Qual valor o reclamante precisaria pagar pelo cancelamento das passagens aéreas, incluindo os valores das empresas Viajar e Aero?
 - Qual é a porcentagem desse valor em relação ao que foi pago pelas passagens, de acordo com autor da carta?
 - Qual é o prejuízo do reclamante?
- Releia a carta de reclamação e responda no caderno às questões abaixo.
 - Qual porcentagem P. está disposto a pagar pelo cancelamento?
 - Ao citar a portaria da Agência Nacional de Aviação Civil (Anac), o reclamante tornou seu argumento mais convincente? Por quê?
 - Qual é a exigência final feita pelo reclamante?
 - O título da carta “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra” resume adequadamente o conteúdo da carta toda? Justifique sua resposta.
 - Ao ler o texto novamente, você consegue identificar de que local é o reclamante? Justifique sua resposta.
 - Por meio da carta, você consegue saber a data e o horário em que a reclamação foi escrita? Justifique sua resposta.
 - Qual é a data em que o reclamante enviou o e-mail à Viajar?
 - Qual é a data em que a equipe Viajar respondeu ao e-mail do reclamante?
- Em relação à resposta da empresa Viajar, responda:
 - Em sua opinião, a empresa Viajar responde de modo satisfatório à reclamação de P.? Comente sua resposta.

Nessa parte, são realizadas perguntas iniciais para os alunos sobre o destinatário da carta, o problema enfrentado por *P*, que o levou a escrever essa carta, o prejuízo sofrido pelo reclamante e o objetivo da carta (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Em seguida, mais questionamentos são feitos para os educandos a respeito da carta, sobre o valor que o reclamante precisaria pagar pelo cancelamento das passagens (incluindo os valores da empresa e companhia aérea) e acerca da porcentagem desse valor em relação ao que foi pago pelas passagens de acordo com *P*.

Posteriormente, esse subtópico continua com mais exercícios de interpretação do texto lido, com perguntas relacionadas à porcentagem que *P* está disposto a pagar pelo cancelamento, às provas concretas utilizadas por *P* para que a sua argumentação tenha credibilidade, ao título do texto, ao local onde o reclamante escreveu a carta e à data e horário em que a carta foi publicada. Finalmente, é feita uma pergunta neste subtópico para os alunos referente à resposta dada pela empresa *Viajar a P*.

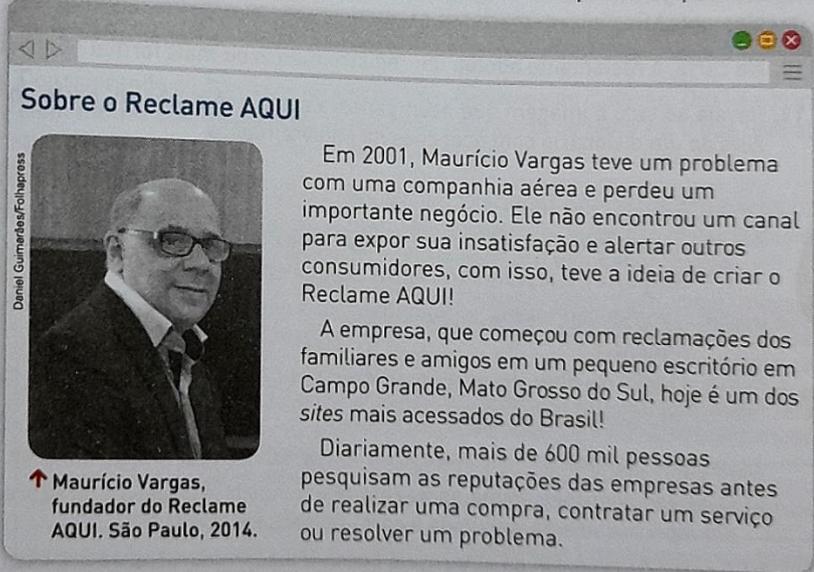
Ao lado do subtópico “Para entender o texto”, existe o boxe “Passaporte digital”. Nesta parte, há informações básicas acerca da finalidade do site Reclame AQUI. No final deste boxe, o educando é convidado a acessar o citado site para analisar a reputação de uma empresa que ele conhece.

O próximo subtópico é denominado “O contexto de produção”. Este subtópico trata sobre as características da situação, determinantes para a escolha e articulação do gênero que, conseqüentemente, orientará o processo comunicativo. Nele, estão contidos exercícios de interpretação textual referentes ao texto “Sobre o Reclame AQUI”, encontrado na figura 3 abaixo, em que é apresentada a história sobre a fundação do referido site, sobre o fundador Maurício Vargas e sobre o sucesso do seu empreendimento. Nesse texto é relatado o problema pelo qual o fundador passou com uma companhia aérea, que culminou na criação do seu site e o crescimento do negócio com a ajuda de familiares e amigos. Diariamente, conforme o a história de Maurício, mais de 600.000 pessoas pesquisam sobre as reputações de várias empresas prestadoras de serviços no Reclame AQUI, um dos sites mais acessados do Brasil.

Figura 3 - Texto “Sobre o reclame aqui”

O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

6. Leia parte da apresentação do site Reclame AQUI e responda às questões.



Sobre o Reclame AQUI

Em 2001, Maurício Vargas teve um problema com uma companhia aérea e perdeu um importante negócio. Ele não encontrou um canal para expor sua insatisfação e alertar outros consumidores, com isso, teve a ideia de criar o Reclame AQUI!

A empresa, que começou com reclamações dos familiares e amigos em um pequeno escritório em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, hoje é um dos sites mais acessados do Brasil!

Diariamente, mais de 600 mil pessoas pesquisam as reputações das empresas antes de realizar uma compra, contratar um serviço ou resolver um problema.

Disponível em: <<https://www.reclameaqui.com.br/institucional/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 243)

O subtópico seguinte, “A linguagem do texto” (Figura 4), aborda estritamente aspectos e características do registro formal observado no gênero em foco. Esta parte é apresentada, assim como nos subtópicos precedentes, na forma de exercícios, para que o estudante fixe a aprendizagem sobre como a linguagem deve ser empregada na carta.

As questões relacionadas ao emprego de letras maiúsculas na carta de reclamação, linguagem denotativa, efeitos das expressões usadas no texto como “em tratativa” e “Equipe Viajar”, formas de tratamento ao cliente como “Olá, P” e o uso correto dos verbos são contempladas neste subtópico. Além disso, esse subtópico destaca a importância do alto grau de informação do referido texto, o que dá credibilidade ao relato.

Portanto, o reclamante, ao redigir uma carta de reclamação deve utilizar a linguagem correta de modo detalhado e preciso, utilizar os argumentos que justifiquem e sustentem a sua reclamação, e a empresa precisa se posicionar coerentemente, de modo a solucionar as questões apresentadas pelo autor.

Figura 4 - Subtópico “A linguagem do texto”

A LINGUAGEM DO TEXTO

9. O emprego da letra maiúscula na carta enfatiza ou suaviza a exigência do reclamante? Explique o uso desse recurso.

10. Na carta, o reclamante adotou um registro menos ou mais formal? Explique.

11. Reveja ao lado a imagem que acompanha a carta e leia, abaixo, parte do verbete de um dicionário com acepções da palavra *réplica*.

1. Ação ou resultado de replicar.
2. Argumento us. para refutar uma afirmação.
3. Resposta ou argumento contra alguma crítica recebida.
4. Reprodução muito parecida com o original: uma réplica do Cristo Redentor.
5. Cópia de obra de arte: Essa estatueta é uma réplica da que está no museu.

Aulete digital. Disponível em: <<http://www.aulete.com.br/r%C3%A9plica>>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Qual das acepções acima apresenta o significado da palavra na expressão *em réplica*, que está vinculada à carta de reclamação de P.?

b) A partir da resposta da empresa é possível dizer que o problema foi solucionado? Por quê?

c) O que a expressão do *emoticon* representa?

d) O canal Reclame AQUÍ incluiu esse *emoticon* para indicar o estado em que se encontra a reclamação de P. quanto à resposta. O que ele sinaliza?

12. Na resposta da empresa Viajar, o atendente adotou um registro mais informal ou mais formal? Explique.

13. Na resposta da empresa Viajar, há a seguinte frase: “O seu caso está em *tratativa*”. Com base nessa informação, responda:

- Qual é o efeito de sentido da expressão *está em tratativa*: indicar que a resolução será mais acelerada ou mais devagar?

14. A empresa responde e assina “Equipe Viajar”. Em relação a esse tipo de assinatura, responda às questões:

a) Esse tipo de assinatura particulariza ou generaliza o atendente?

b) Essa pode ser uma mensagem automática? Por quê?

c) Se no lugar da assinatura “Equipe Viajar” constasse o nome específico de alguém, como “R. Rodrigues – Gerente de Atendimento ao Cliente”, que mudança de sentido ocorreria? Explique sua resposta.

d) A carta da empresa Viajar está escrita com os verbos flexionados na primeira pessoa do plural (*recebemos, verificaremos*). Se estivesse escrita com os verbos flexionados na primeira pessoa do singular (*recebi, verificarei*), qual mudança de sentido ocorreria? Por quê?

ANOTE AÍ!

Na carta de reclamação, o reclamante deve utilizar **argumentos** que justifiquem e sustentem sua reclamação. Ele deve apresentar o problema ocorrido de **modo detalhado e preciso**, apontando as falhas da empresa ou instituição que forneceu o produto ou serviço. Já a empresa deve **responder aos argumentos** do reclamante e espera-se que ela **solucione** o problema apresentado.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 244)

No último subtópico, “Comparação entre textos”, é exibido um quadro comparativo (ver figura 5), com perguntas sobre as cartas de opinião publicadas acerca do artigo de opinião de Karin Hueck, publicado na revista Superinteressante em 2015, intitulado “Botem as mulheres no lugar. No lugar em que se tomem as decisões”, abordado no capítulo 1 (um), e a carta de reclamação de P:

Figura 5 - Subtópico “Comparação entre textos”

COMPARAÇÃO ENTRE OS TEXTOS

15. No capítulo 1 desta unidade, você leu cartas do leitor. Neste, você leu uma carta de reclamação. No caderno, anote as semelhanças e as diferenças entre esses dois gêneros.

16. Considerando os dois gêneros em estudo, responda no caderno: Qual é o principal motivo que leva alguém a escrever uma carta do leitor? E o que leva alguém a escrever uma carta e enviá-la a um site como o Reclame AQUI?

17. Copie, no caderno, o quadro a seguir e compare as cartas do leitor que se referem ao artigo de K. Hueck e a carta de reclamação “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra” lida neste capítulo.

	Cartas do leitor	Carta de reclamação
Qual é o objetivo do texto?		
Em que pessoa verbal estão os textos lidos?		
Há indicação do lugar de onde fala o autor do texto?		
As sensações dos autores estão registradas?		
O registro traz marcas que aproximam o leitor do textos?		
Onde o texto foi divulgado?		
Que registro foi empregado: mais formal ou mais informal?		
O(s) escritor(es) da carta obtiveram resposta do veículo em que publicaram suas cartas?		
Os escritores das cartas são pessoas conhecidas?		

18. Considerando as leituras das cartas do leitor e carta de reclamação feitas nesta unidade, responda no caderno:

a) Antes de explorar esta unidade, você já havia lido cartas de leitor e/ou cartas de reclamação? Comente com os colegas.

b) A partir dessas leituras, você acredita que agora vai se interessar em ler ou escrever outras cartas como essas? Por quê?

POSICIONAR-SE NO MUNDO

A carta de reclamação permite o exercício da cidadania por meio da argumentação.

- Você ou seus familiares já se sentiram insatisfeitos com um produto ou um serviço adquirido? Se sim, que atitude foi tomada? Se não, o que fariam nessa situação?
- Você voltaria a comprar produtos ou a contratar serviços de uma empresa da qual você ou um conhecido tivesse queixas? Comente seu posicionamento.
- Em que outras situações um cidadão pode exigir seus direitos com base na argumentação? Comente.

■ Não escreva no livro.

No final do subtópico anterior, o boxe “Posicionar-se no mundo” (Figura 5) apresenta como temática a importância do exercício da cidadania por meio do gênero carta de reclamação. Este boxe contém exercícios de reflexão crítica que o aluno necessita fazer, como forma de resgatar a relevância do gênero estudado.

6.1.2 O tópico “Língua em estudo”

Este tópico inicia com a atividade 1 (um) do subtópico “Objeto direto e indireto”, sobre a identificação das formas verbais e complementos, e a classificação dos verbos quanto à transitividade (Figura 6). Além disso, são observadas explicações contextualizadas acerca do objeto direto, objeto indireto e objetos direto e indireto, para que o estudante compreenda sobre as características e diferentes usos dos respectivos complementos verbais, de acordo com a situação em que foram produzidos e transitividade dos verbos. Este tópico permite que os alunos, junto com o docente, identifiquem nos textos do mesmo modo a estrutura básica das orações: verbos e complementos (objeto direto e objeto indireto) (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

É necessário que o docente, nesta parte, tire todas as dúvidas que os estudantes apresentaram e amplie as explicações sobre o assunto, trazendo mais exemplos além daqueles retirados do texto. Dessa maneira, os alunos podem ampliar os seus conhecimentos, bem como aplicá-los no seu dia a dia.

A segunda e última questão desse assunto, complementa a primeira questão, pois pede a classificação dos complementos dos verbos “ressaltar”, “responder”, “expor”, “exercer”, “discordar”, “reafirmar” e “autorizar”, identificados previamente.

Portanto, é relevante para o tópico, o entendimento de que existem verbos sem complemento, os ditos intransitivos, os verbos com complementos, não antecidos por preposição, os transitivos diretos, os verbos com complementos, antecidos por preposição, os transitivos indiretos e, por fim, os verbos antecidos e não por preposição, os bitransitivos.

Figura 6: O subtópico “Objeto direto e indireto do tópico Língua em estudo”

LÍNGUA EM ESTUDO

OBJETO DIRETO E OBJETO INDIRETO

1. A seguir, releia trechos da carta de reclamação “Valor das penalidades de cancelamento é quase o dobro do valor da compra”.

I. [...] ressaltou o pedido de CANCELAMENTO [...].
 II. A Viajar não respondeu ao e-mail [...].
 III. Expus o caso à atendente M. [...].
 IV. [...] eu, exercendo os meus direitos de consumidor, discordava das penalidades abusivas [...].
 V. [...] reafirmo o pedido de cancelamento e NÃO AUTORIZO A COBRANÇA em meu cartão de crédito [...].

a) Identifique e copie no caderno as formas verbais dos trechos acima.
 b) Quais são os complementos dos verbos que você identificou?
 c) Classifique cada um desses verbos quanto à transitividade.

Os verbos da atividade 1 exigem complementos, que são chamados **objetos**, e a diferença entre esses complementos é o modo como se ligam a cada verbo, ou seja, se são ou não antecidos de preposição. Leia os exemplos a seguir, que apresentam os verbos transitivo direto, transitivo indireto e bitransitivo, observando os objetos que os complementam.

O homem escreveu a **carta de reclamação**.
 A empresa discordou **do reclamante**.
 A empresa não devolveu **o dinheiro ao reclamante**.

O objeto do verbo transitivo direto *escrever* não necessita de preposição para se ligar a ele; por isso, o chamamos de **objeto direto**. Já o objeto que complementa o sentido do verbo *discordar* se liga a ele por meio de preposição, assim o chamamos de **objeto indireto**. Os objetos “o dinheiro” e “ao reclamante” são denominados **objeto direto** e **objeto indireto**, respectivamente, pois complementam o verbo bitransitivo *devolver*.

2. Agora, classifique os complementos dos verbos da atividade 1 em objeto direto ou objeto indireto.

O complemento dos verbos bitransitivos, ou seja, dos verbos transitivos diretos e indiretos é chamado de **objeto direto e indireto**.

ANOTE AÍ!

O verbo que se liga diretamente ao complemento, isto é, **sem preposição**, recebe o nome de verbo transitivo direto. O complemento que se liga a esse verbo é chamado de **objeto direto**.

O verbo que exige complemento **antecedido de preposição** é chamado de verbo transitivo indireto. O complemento que se liga a esse verbo por meio de uma preposição é chamado de **objeto indireto**.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 246)

O próximo assunto desse tópico aborda os pronomes pessoais na forma de objetos direto e indireto e os pronomes pessoais enquanto sujeitos no subtópico “Pronomes pessoais

como objetos”. Este assunto inicia com a seguinte tirinha do cartunista americano Charles Schulz:



Charles Schultz. *Peanuts*.

Em seguida, são feitas perguntas a respeito da tirinha sobre a que termo se refere o pronome “eles”, qual a função que esse pronome desempenha na oração, se o pronome “me” completa o sentido de algum verbo, e qual seria ele, e qual a função que o pronome oblíquo átono “me” desempenha na oração junto com o verbo.

Esses questionamentos são realizados para promover no aluno a primeira reflexão acerca do referido assunto, para que ele compreenda as explicações seguintes (Figura 6) referentes aos diversos usos dos pronomes oblíquos átonos. Ainda neste tópico, com o propósito dos estudantes compreenderem sobre os pronomes oblíquos átonos nas funções de objeto direto e objeto indireto, são colocados alguns exemplos de como isso acontece (Figura 7). Ademais, alguns dados que complementam e ampliam o assunto exposto, é exibido o boxe *Reto ou Oblíquo?* (Figura 7), com informações sobre a utilização desses pronomes em situações informais de comunicação.

Por isso, os pronomes oblíquos podem desempenhar as funções de objeto direto e objeto indireto, dependendo do contexto da oração, que deve ser avaliado pelo estudante do 7º ano.

Figura 7 – Subtópico “Pronomes pessoais como objetos do tópico Língua em estudo”

Em uma oração, os pronomes pessoais podem desempenhar diferentes funções, entre elas a de objeto. Por exemplo, os pronomes *me*, *te*, *se*, *nos* e *vos* podem exercer a função de objeto direto ou de objeto indireto – é a transitividade do verbo que determina a função do pronome. Veja os exemplos.

Receberam-**nos** com simpatia. Reservaram-**nos** uma boa mesa.

objeto direto objeto indireto objeto direto

Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* cumprem a função de objeto direto. Veja.

Eu vendi **meu carro**. → Eu **o** vendi.

Após verbos terminados em *r*, *s* ou *z*, a letra final do verbo é eliminada e acrescenta-se a letra *l* aos pronomes *o*, *a*, *os* e *as*. Veja os exemplos.

Quero encontrar **meu amigo**. → Quero encontrá-**lo**.

Solicitamos **os documentos**. → Solicitamo-**los**.

O aluno fez **a lição** de casa ontem. → O aluno fê-**la** ontem.

Após verbos terminados em *m*, *ão*, *õe(s)* ou *ãem*, acrescenta-se a letra *n*.

Por favor, põe **a carta** no correio. → Por favor, põe-**na** no correio.

As mães buscaram **as filhas**. → As mães buscaram-**nas**.

Os pronomes *lhe* e *lhes* sempre cumprem a função de objeto indireto. Veja.

Comprou um presente **para o filho**. → Comprou-**lhe** um presente.

ANOTE AÍ!

Em uma oração, os **pronomes oblíquos** podem desempenhar a função de objeto. Os pronomes *o*, *a*, *os* e *as* funcionam como **objeto direto**. *Lhe* e *lhes* funcionam como **objeto indireto**. A função dos demais pronomes oblíquos só pode ser avaliada no contexto da oração.

RETO OU OBLÍQUO?

Você viu que os pronomes pessoais retos desempenham a função de sujeito em uma oração. Contudo, em situações informais de uso da língua, é comum observar o uso desses pronomes como objeto, como em “Eu vendi ele”. De acordo com a norma-padrão, porém, esse uso é inadequado, pois ela prevê que, entre os pronomes pessoais, só os oblíquos devem ser empregados como complemento verbal.

■ Não escreva no livro.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 247)

Para finalizar o tópico “Língua em estudo”, o citado livro requisita aos alunos exercícios para fixação de aprendizagem sobre pronomes pessoais do caso reto e pronomes oblíquos, encontrado na figura 8. Este é o momento para o professor avaliar o desempenho dos alunos quanto aos assuntos abordados no tópico “Língua em estudo”. Caso haja alunos que apresentem dificuldades, o docente pode revisar os pontos mais importantes do conteúdo e propor que eles realizem atividades em duplas heterogêneas. Por fim, o docente pode fazer uma correção coletiva no quadro.

Figura 8: Atividades para a fixação da aprendizagem do tópico Língua em estudo”

ATIVIDADES

1. Leia a fábula de Esopo a seguir, observando os pronomes destacados.

A velha e o médico

Uma velha senhora doente dos olhos mandou chamar um médico. Ele foi atendê-la e, sempre que **lhe** aplicava um unguento, roubava alguma coisa da casa, já que ela estava de olhos fechados. Depois de tratá-la e de levar seus móveis, apresentou-lhe a conta. Como a velha não quis pagá-la, ele abriu-lhe um processo. No tribunal, ela declarou que tinha se comprometido com ele a pagar desde que **ele a** curasse; ora, no momento, ela estava vendo bem menos que antes da cura: “Antes”, disse ela, “eu via todos os móveis de minha casa; agora não vejo mais nenhum”.

Esopo. *Fábulas*. Tradução de Antônio Carlos Vianna. Porto Alegre: L&PM, 1997.

a) Pode-se dizer que a velha senhora foi enganada pelo médico? Explique.
 b) Indique a que termo se refere cada um dos pronomes destacados.
 c) Indique os verbos a que se ligam os pronomes destacados e classifique-os em transitivos diretos ou transitivos indiretos.
 d) Indique se os pronomes têm função de objeto direto ou de objeto indireto.

2. Classifique os pronomes destacados em objeto direto ou em objeto indireto.

a) É preciso estudar regularmente, dizia-me a professora de música.
 b) Ele me viu na festa de fim de ano.
 c) O assunto da palestra não nos interessou.
 d) Ninguém soube nos informar o horário da partida do trem.
 e) Ele nos amava mais do que nunca.
 f) Aquele livro me pertence.
 g) A colega de João emprestou-lhe um livro.
 h) Todos foram encontrá-la antes de ir ao cinema.
 i) Procuraram-nos durante o jogo de basquete.
 j) Ela me mandou um presente lindo.
 k) Todos nós fomos procurá-la pelo supermercado inteiro.
 l) Ele me surpreendeu com flores em plena segunda-feira.

3. Reescreva as frases abaixo no caderno substituindo os complementos em destaque pelo pronome adequado.

a) Ele queria dar aos filhos um presente inesquecível.
 b) Ele queria dar aos filhos um presente inesquecível.
 c) Devem consertar a montanha-russa.
 d) Vamos conhecer aquele parque de diversões?
 e) Os grupos do 7º ano A apresentaram o seminário a outras turmas.
 f) Os grupos do 7º ano A apresentaram o seminário a outras turmas.
 g) A equipe veterinária salvou os cães de rua.
 h) As meninas formaram um time de futebol.
 i) Trouxeram o café para a reunião.
 j) Reservaram aos clientes uma boa mesa.
 k) Trouxeram a pizza para a janta de sábado.

48

Não escr

6.1.3 O tópic “A língua na real”

O tópic “A língua na real” tem como propósito ampliar o assunto trabalhado na seção anterior, através das diversas situações de uso da língua, como é visto no box “Anote aí” (Figura 9). O estudante dessa forma tem a oportunidade de fixar cada vez mais a aprendizagem acerca dos complementos verbais, desenvolvendo a gramática do aluno iniciada no tópic “Língua em estudo” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Na primeira questão encontrada na figura 9 abaixo, as perguntas realizadas procuram fazer um estudo dos verbos “dormir” e “chorar” nas frases “Dicas para o seu bebê dormir o sono dos anjos!” e “Cristiano Ronaldo espera chorar lágrimas de alegria no domingo”:

Figura 9: O subtópic “Os objetos e o contexto” no tópic “A língua na real”

A LÍNGUA NA REAL
OS OBJETOS E O CONTEXTO

1. Leia os títulos abaixo.

Dicas para o seu bebê dormir o sono dos anjos!
Disponível em: <<https://www.jolimome.com.br/dicas-para-o-seu-bebe-dormir-o-sono-dos-anjos/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

Cristiano Ronaldo espera chorar lágrimas de alegria no domingo
Disponível em: <<http://www.jn.pt/desporto/euro-2016/interior/cristiano-ronaldo-eleito-pela-uefa-o-melhor-em-campo-5270125.html>>. Acesso em: 25 set. 2018.

a) Identifique os objetos dos verbos *dormir* e *chorar* nos títulos acima.
b) Classifique esses verbos quanto à transitividade.
c) Que relação de sentido é possível perceber entre cada verbo e o núcleo do respectivo objeto direto?
d) Leia estas versões dos títulos: “Dicas para o seu bebê dormir” e “Cristiano Ronaldo espera chorar”. Qual é a diferença entre elas e os títulos originais?
e) Você consegue citar outras expressões semelhantes às que aparecem nos títulos com os verbos *dormir* e *chorar*?

2. Leia agora o título e o trecho de uma notícia sobre o Carnaval.

Porto da Pedra faz chover confete e serpentina em ensaio ‘especial’
Será, meu bem, que a Porto da Pedra vai voltar? Isso só saberemos na quarta-feira de cinzas. Mas, neste domingo, o Tigre mostrou que virá com garras e dentes para brigar para retomar ★ na elite do carnaval carioca. Em um ensaio “especial”, a escola teve ★ em todos os quesitos e ainda fez o que todos deveriam fazer: brincou Carnaval!
Muitas escolas são perfeitas tecnicamente, mas deixam faltar ★, aquele “algo a mais”. Outras têm ★, mas pecam ★. A Porto da Pedra foi muito bem nas partes técnicas, e ainda contou ★ para realizar o que podemos dizer que foi o melhor ensaio de uma escola da Série A até agora. [...]

Disponível em: <<http://www.carnavalesco.com.br/noticia/porto-da-pedra-faz-chover-confete-e-serpentina-em-ensaio-especial/37378>>. Acesso em: 14 mar. 2017.

a) Copie a notícia no caderno e substitua o símbolo pelos complementos a seguir, conforme se mostrarem mais adequados ao contexto.

- ótimo rendimento
- aquela comoção
- em quesitos importantes
- seu espaço
- animação
- com uma comunidade empolgadíssima

b) Geralmente, o verbo *chover* é acompanhado de objeto? Explique sua resposta.
c) No título dessa notícia, a locução verbal *faz chover* é acompanhada do objeto “confete e serpentina”. Classifique esse objeto e explique seu uso.

ANOTE AÍ!
É preciso analisar o **contexto** para classificar os verbos quanto à transitividade. Em certos casos, um verbo em geral usado como **intransitivo** pode ser **transitivo** e, assim, ser acompanhado de **objeto**, que acrescenta **sentido ao verbo**.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 249)

O citado exame está relacionado às suas transitividades, às relações de sentido entre eles e os núcleos dos objetos vinculados a ele, às diferenças estabelecidas entre eles e às expressões, semelhantes às que aparecem nas duas frases nos diferentes contextos de uso.

No segundo quesito, o texto cujo título é “Porto da Pedra faz chover confete e serpentina em ensaio especial” é mais um pretexto para a aprofundar o tópico “A língua na real”, com questões que focam nos complementos verbais dos verbos, encontrados no texto como “retomar”, “teve”, “faltar”, “têm”, “pecam” e “contou”. Além disso, um novo estudo é realizado, dessa vez acerca do verbo “chover”, verificado no citado título.

6.1.4 O tópico “Escrita em pauta”

“Escrita em pauta” é o último tópico que trata dos aspectos gramaticais, nesse caso da ortografia das palavras nos seus diversos contextos de uso. No boxe “Anote aí”, sintetizando os assuntos trabalhados nesta pauta, atenta o aluno acerca das palavras ou expressões que apresentam o mesmo som, entretanto, grafias diferentes. São elas, “mas” e “mais”, “há” e “a”, “afim” e “a fim de” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

No primeiro momento, são realizados questionamentos sobre os usos do “mas” e “mais” na tirinha de *Liniars* (Figura 10). Acerca da conjunção de oposição “mas” e o advérbio de intensidade “mais”, são questionados também os usos deles em 4 (quatro) frases: “Estou muito cansada, *mas* vou jogar neste final de semana”, “O time queria ter jogado *mais* na partida de ontem”, “Nós treinamos muitas jogadas, *mas* não conseguimos realizá-las no jogo” e “Vamos treinar *mais* para os próximos campeonatos”. A conjunção “mas”, de acordo com a figura 10, nos dois exemplos expostos tem o sentido de contradição ao que foi mencionado anteriormente, enquanto o advérbio “mais” tem o significado de quantidade ou intensidade em relação à ação verbal.

No segundo momento, conforme a figura 10, a respeito das palavras “há” e “a”, o aluno novamente é questionado sobre seus usos. A primeira trata-se de um verbo impessoal do passado, e está no sentido de “existir”, como na frase “Sensação térmica no Rio está há dez dias acima de 40 graus”, verificada neste tópico. A segunda indica tempo futuro, e é usada para expressar distância em relação a algo, como na frase indicada no capítulo “Daqui a cinco anos, uma explosão vai mudar o céu, prevê astrônomo”.

Figura 10 – O subtópico “Mas e Mais; Há e A; Afim e A fim de” do tópico “Escrita em pauta”

ESCRITA EM PAUTA

MASE MAIS; HÁ E A; AFIME A FIM DE

1. Leia a tira a seguir.

Liniers. *Macanudo*. Campinas: Zarabatana Books, 2008. p. 43.

a) Qual é o sentido da palavra *mais* na fala da personagem no primeiro, no segundo e no último quadrinho?

b) No último quadrinho, a palavra *mas* tem o mesmo sentido que o da palavra *mais*? Formule uma explicação para sua resposta.

c) No último quadrinho, a personagem afirma que as pessoas em geral querem que ela seja uma pessoa “mais mediana”, e não “mais normal”. O que você acha que a personagem quis dizer com isso?

2. Observe as palavras destacadas nas orações abaixo e responda às questões.

I. Estou muito cansada, **mas** vou jogar neste final de semana.

II. O time queria ter jogado **mais** na partida de ontem.

III. Nós treinamos muitas jogadas, **mas** não conseguimos realizá-las no jogo.

IV. Vamos treinar **mais** para os próximos campeonatos.

a) Em quais orações o termo destacado tem sentido de oposição?

b) Por quais palavras esse termo poderia ser substituído?

c) Que ideia expressa a palavra destacada nas demais orações?

ANOTE AÍ!

As palavras **mas** e **mais** têm sentidos bem diferentes embora se pareçam na forma e no som. Usa-se **mas** para introduzir uma **oposição**, ou seja, uma contradição em relação ao que foi mencionado. Ela pode, por exemplo, ser substituída por *no entanto*, *porém*, *entretanto*. Já a palavra **mais** indica **quantidade** ou **intensidade**. Seu antônimo é *menos*.

ICAS

ATIVIDADE

Não escreva no livro. ■

3. Leia os títulos das notícias a seguir.

I. **Há 1,5 mil vagas de emprego abertas em Minas, segundo Secretaria do Trabalho**
Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/economia/2017/01/10/internas_economia,838285/ha-1-5-mil-vagas-de-emprego-abertas-em-minas.shtml>. Acesso em: 25 set. 2018.

II. **Sensação térmica no Rio está há dez dias acima dos 40 graus**
Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/sensacao-termica-no-rio-esta-ha-dez-dias-acima-dos-40-graus-20753793#ixzz4VY3aRAK6>>. Acesso em: 25 set. 2018.

III. **Daqui a cinco anos, uma explosão vai mudar o céu, prevê astrônomo**
Disponível em: <<http://observador.pt/2017/01/10/daqui-a-cinco-anos-uma-explosao-vai-mudar-o-ceu-preve-astronomo/>>. Acesso em: 25 set. 2018.

- Qual palavra pode substituir, sem alterar o sentido, o termo *há* no título I? Essa mesma substituição pode ser feita no título II? Explique a diferença de sentido entre as expressões *há dez dias* e *a cinco anos* nos títulos II e III.

ANOTE AÍ!

A palavra **há** expressa um **tempo passado** e também tem o **sentido de existir**.
A palavra **a** expressa **tempo futuro** e também pode ser usada para **expressar distância**.

4. Leia o trecho da notícia a seguir.

SÃO PAULO – Pressionada por moradores, a Prefeitura de São Paulo realiza nesta quinta-feira (12), a partir das 7h, “uma ação emergencial” no rio Pinheiros [...] **a fim de** tentar controlar a proliferação de pernilongos na região. [...]

Disponível em: <<http://www.valor.com.br/politica/4833130/em-sp-pinhoiros-apresenta-quantidade-anormal-de-larvas-de-pernilongos>>. Acesso em: 25 set. 2018.

- Qual é o sentido da expressão *a fim de*, destacada no trecho da notícia?

5. Leia o título do dicionário ao lado e responda: Que palavra poderia substituir *afins* e preservar o mesmo sentido expresso no título do dicionário?

ANOTE AÍ!

A expressão **a fim de** significa **finalidade, objetivo, intenção** e pode ser substituída pela palavra **para**. Essa expressão é utilizada também quando alguém está interessado em algo ou está com vontade de fazer algo, por exemplo: Todos estão *a fim de* jogar vôlei.
A palavra **afim** significa **afinidade, parentesco** ou **semelhança**.

ETC. E TAL

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 250-251)

No terceiro e último momento (figura 10), o estudante trabalhará com o docente sobre as diferenças nos usos das palavras “afim de” e “afim”, através de exercícios. Na primeira questão, o discente é questionado sobre a frase “Pressionada por moradores, a Prefeitura de São Paulo realiza nesta quinta-feira, a partir das 7h, uma ação emergencial no rio Pinheiros *a fim de* tentar controlar a proliferação de pernilongos na região. [...]”. Nessa situação, a citada

expressão indica finalidade, objetivo e intenção. Na segunda questão, o estudante é questionado sobre o uso da palavra “afim” na frase “Pequenos dicionários de ideias *afins*”. Na mencionada frase, a palavra significa afinidade, parentesco ou semelhança.

6.1.5 O tópico “Agora é com você!”

O tópico “Agora é com você” apresenta a “Proposta”, conforme o anexo B. O aluno nessa primeira etapa deverá produzir uma carta de reclamação, para que ela seja posta em um canal de reclamação, caso seja uma situação real, e no mural da sua escola, na hipótese de ser uma situação verdadeira ou imaginária. No primeiro caso, com a finalidade de respaldar as pessoas que pesquisam recomendações de empresas nos meios de circulação e expor a sua insatisfação, já no segundo caso, com o propósito de instruir à comunidade escolar a respeito do gênero e sobre como ela deve agir em situações difíceis. Ao escrever a carta, em ambos os casos, o estudante necessita reclamar dos defeitos de um produto adquirido ou de um serviço insatisfatório, de modo a convencer o leitor (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Na etapa de “Planejamento e elaboração do texto” (anexo C), o aluno é solicitado a definir objetivamente o problema na condição de ser real (ou simplesmente imaginá-lo) e as consequências, quanto aos defeitos do produto ou serviço. Nessa parte, o estudante deve recordar a situação que efetivamente enfrentou ou enfrentaria ao usar tal produto ou serviço, e relatar os fatos, que serão exibidos na carta de reclamação.

Antes da atividade de produção escrita, o material solicita ao aluno pesquisas sobre leis que asseguram a defesa do consumidor e deveres dos fornecedores de produtos em relação ao cliente. Por isso, o estudante é chamado para estudar o Código de Defesa do Consumidor (CDC), promulgado em 11 de setembro de 1990 (BRASIL, 1990), especialmente o artigo 18 da mencionada lei, que trata dos vícios encontrados nos produtos, tornando-os impróprios ou inadequados ao consumo a que se destinam.

A partir desses dados solicitados nessa etapa, que explicitam os vícios de qualidade e quantidade, os vícios decorrentes da disparidade, o tempo estipulado para a solução do problema, com base na lei, e as medidas cabíveis, o aluno poderá estruturar melhor a sua carta. Para suprir o estudante de mais informações, o box “Passaporte digital”, encontrado na citada seção, apresenta dados sobre o site <http://www.consumidor.gov.br>, frequentemente monitorado pelo Ministério da Justiça entre outros órgãos ligados à defesa do consumidor. Este site possibilita aos cidadãos se comunicarem diretamente com as empresas, e traz informações aos clientes sobre os direitos do consumidor.

Em seguida, o estudante poderá iniciar sua primeira elaboração do texto, com base nos dados da etapa “Planejamento e elaboração do texto”, e refletindo sobre a formalidade no registro, local e data da carta, saudação inicial, indicação do destinatário, relato objetivo dos fatos, argumentação detalhada, proposta de solução e saudação de encerramento.

Por fim, na etapa “Avaliação e reescrita do texto”, o estudante deverá reler a sua carta de reclamação, refletir sobre todas as etapas solicitadas previamente, identificar os aspectos que podem ser melhorados na carta e reescrevê-la.

6.1.6 O tópico “Investigar”

Assim como no tópico anterior, na seção “Investigar”, todos os estudantes são solicitados para escreverem uma carta de reclamação, dessa vez para a prefeitura da cidade (Figura 11) (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018):

Figura 11: O tópico “Investigar”

INVESTIGAR

Serviços públicos

Para começar

A comunidade escolar está satisfeita com os serviços públicos oferecidos no bairro da escola? Uma das formas de descobrir a resposta a essa questão é realizar um levantamento de campo. Para fazer esse levantamento na escola em que estudam, vocês deverão interrogar diretamente as pessoas cuja opinião desejam conhecer. Portanto, você e os colegas deverão: observar os serviços públicos oferecidos no bairro, elaborar um questionário, entrevistar as pessoas da comunidade escolar e organizar uma tabela com as respostas coletadas. Depois, vocês vão produzir uma carta aberta à prefeitura da cidade apresentando os resultados da pesquisa.

O PROBLEMA	A INVESTIGAÇÃO	MATERIAL
Como a comunidade escolar avalia os serviços públicos do bairro em que se localiza a escola?	Procedimento: levantamento de campo. Instrumentos de coleta: observação, questionário e entrevista.	<ul style="list-style-type: none"> • caderno • caneta • régua • papel • computador

Procedimentos

Parte I - Planejamento

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 254)

Antes da escrita, os alunos devem definir objetivamente o problema, seja no campo da educação, do transporte público, saúde, saneamento básico, segurança ou lazer e cultura e, depois, questionarem a comunidade sobre a problemática vivenciada da área selecionada. Para isso, devem organizar um levantamento de campo, elaborando um questionário com perguntas

para os moradores do bairro, realizando perguntas, observando os serviços públicos oferecidos no bairro e estruturando uma tabela com as respostas coletadas a partir dos questionários.

Após os estudantes coletarem os dados na comunidade escolar a respeito dos produtos ou serviços oferecidos pela prefeitura do bairro, precisam organizar a tabela de satisfação, incluindo nela as perguntas, as respostas dos entrevistados, e separando-as de acordo com as opções apresentadas no questionário, as avaliações dos produtos ou serviços e o número de entrevistados. Ao produzirem a tabela de satisfação, os alunos devem observar como a comunidade se sente a respeito do produto ou serviço público pesquisado, qual o serviço ou produto mais bem avaliado, qual o serviço ou produto mais mal avaliado e se os próprios alunos concordam com a avaliação realizada pela comunidade, justificando a sua resposta.

A última etapa dessa atividade é a publicação da carta de reclamação coletiva à prefeitura da cidade. Essa carta deve conter a tabela de satisfação da comunidade escolar com os resultados do levantamento de campo relativo aos produtos ou serviços públicos prestados pela prefeitura, o título, o remetente, o assunto, o destinatário, os objetivos, as etapas de pesquisa, o texto que explica a tabela de satisfação organizada pela turma e a conclusão. A mencionada carta pode ser enviada diretamente para a prefeitura da cidade ou publicada no site ou na página de rede social da prefeitura.

6.1.7 O tópico “Atividades integradas”

O tópico “Atividades integradas” é responsável por integrar e revisar os 2 (dois) capítulos da unidade, por meio de exercícios de fixação de aprendizagem. Para isso, o aluno precisará ler inicialmente 4 (quatro) cartas do leitor endereçadas à Folha de S. Paulo, através do Guia Folha, e à revista Superinteressante, encontradas na figura 12 e, responder as questões 1 (um), 2 (dois) e 3 (três):

Figura 12: A seção “Atividades integradas”

ATIVIDADES INTEGRADAS

Você vai ler quatro cartas endereçadas a dois meios de comunicação. A primeira delas foi publicada no *Guia Folha*, suplemento semanal do jornal *Folha de S.Paulo* que traz a programação cultural da capital paulista. As demais cartas foram publicadas na revista *Superinteressante* para comentar uma reportagem da edição de agosto de 2016. Após a leitura, responda no caderno às questões propostas.

Carta 1

Telefone sem fio

Na quarta (25/5), fui ao Espaço Itaú de Cinema – Frei Caneca assistir à pré-estreia do filme “Uma Noite em Sampa”. Logo após a exibição, instalaram-se à frente da plateia Ugo Giorgetti, diretor do filme, e Inácio Araujo, crítico da **Folha**. Sem mediação alguma, o debate ocorreu como um barco à deriva. Sem um microfone, perguntas dos espectadores sentados mais à frente não eram ouvidas pelos de trás. O filme é muito bom, mas, a depender desta apresentação, ele será um fracasso. Pergunto ainda: por que essas pré-estreias não poderiam continuar ocorrendo nos cinemas Itaú Augusta ou Cinearte, de mais fácil acesso?
Ana Maria de Jesus Affonso, 65, aposentada

Assessoria de imprensa do Espaço Itaú de Cinemas

Realmente houve um problema com o microfone para os espectadores, mas havia uma pessoa coordenando a ordem das perguntas. Basicamente composta por alunos de teatro, a plateia teve mais interesse em falar sobre a direção e a atuação do elenco com o diretor, sem gerar debate. Agradecemos a sua sugestão e colocamos nosso *e-mail* à disposição para futuros contatos: atendimento@itaucinemas.com.br

Guia Folha, Folha de S.Paulo, São Paulo, p. 7, 3 a 9 jun. 2016.

Carta 2

A REPORTAGEM É MARAVILHOSA. Mas poderiam fazer uma sobre gatos e seus donos, caso não tenham feito ainda.
Luciana Verissimo

Carta 3

ATÉ QUE ENFIM estão concordando com o que todos nós já sabíamos: os cães nos entendem e se comunicam com a gente!
Jason Jesuel Moreira

Carta 4

FICA A DICA, AMIGOS. Se quiser entender a cabeça do seu cachorro, vale a pena comprar a SUPER desse mês. A reportagem de capa está muito boa e muito próxima do que acreditamos. Boa leitura.
@terapeutadecaes

Superinteressante, São Paulo, Abril, n. 365, p. 69, set. 2016.

Superinteressante

A NOVA APOSTA DO GOOGLE

AU-AU!

SEU CÃO TEM PARA LHE DIZER

Abriu/Arquivo da editora

a revista *Superinteressante* de agosto de 2016, em que foi dada a reportagem comentada pelos leitores.

Não escreva no livro

1. Sobre a carta 1, responda:

- Com que finalidade a autora da carta escreveu ao *Guia Folha*?
- O *Guia Folha* traz a programação cultural da cidade de São Paulo, com os filmes em cartaz nos cinemas. Ciente disso, por que, na sua opinião, a autora da carta escolheu se dirigir a esse meio?
- Quem respondeu à carta da leitora? Quais foram os argumentos empregados na resposta?
- Na sua opinião, por que na resposta da assessoria à autora da carta é fornecido um e-mail de contato? Comente.
- O verbo *assistir* é empregado na carta da leitora. Classifique quanto à transitividade. De que forma esse verbo e seu complemento ajudam a autora a estruturar a abertura da carta adequadamente?

2. Sobre as cartas 2, 3 e 4, responda:

- As cartas publicadas na revista *Superinteressante* dirigem-se a dois interlocutores distintos. Qual(is) dela(s) é(são) destinada(s) à revista? Qual(is) estabelece(m) uma interlocução direta com os leitores da revista? Justifique suas respostas.
- Na carta 2, o verbo *fazer ora* é acompanhado de complemento, ora não. A omissão do complemento em "caso não tenham feito ainda" prejudica a compreensão do texto? Explique, indicando esse complemento.
- Em "os cães **nos** entendem", classifique o pronome destacado como objeto direto ou indireto.

3. Sobre as cartas que você leu nesta seção, responda:

- A intenção da autora da carta 1 é a mesma que a dos leitores da *Superinteressante*? Explique.
- Em relação à estrutura formal, que semelhanças e diferenças é possível verificar entre as cartas?
- Qual(is) das cartas apresenta(m) elementos de uma carta de reclamação? Justifique sua resposta.
- Na carta 4, qual é o sentido da oração "Fica a dica, amigos"? Explique.

4. Leia mais uma carta enviada ao *Guia Folha*.

Cinéfilo frustrado

A Mostra Internacional de Cinema é um evento aguardado com expectativa. Porém, nesta 40ª edição, chama a atenção a quantidade de filmes ruins e médios em exibição. Há pouco talento e raros filmes que realmente valem a pena conferir. Outra falha é o fato de o guia oficial (que custa R\$ 2) não conter mais a sinopse dos filmes, o que deixa o espectador no escuro. Tem que melhorar!

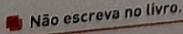
Renato Khair, defensor público, 46

Veja a programação da Mostra em folha.com.br/162931

Guia Folha, *Folha de S. Paulo*, São Paulo, p. 4, 28 out. 2016.

- Imagine que você faça parte da assessoria da Mostra Internacional de Cinema. Elabore no caderno uma resposta à carta de reclamação em que Renato Khair relata sua insatisfação. Ao redigir sua carta, lembre-se de apresentar informações, dados e argumentos que contribuam para a defesa do ponto de vista da Mostra Internacional de Cinema.

5. Uma carta do leitor e uma carta de reclamação apresentam uma intenção comunicativa semelhante à do gesto de levantar a mão diante de um público para pedir a palavra e expor uma opinião. Além de ter iniciativa, o que uma pessoa precisa saber ao escrever uma carta para comentar, criticar ou elogiar um texto jornalístico ou ao escrever uma carta de reclamação?

 Não escreva no livro.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 256-257)

Na quarta atividade desse tópico, é apresentada uma carta publicada no dia 28 de outubro de 2016, cujo título é “Cinéfilo frustrado” (Figura 12), endereçada para o Guia Folha do jornal Folha de S. Paulo. Na atividade, o estudante deverá elaborar no seu caderno uma resposta à carta de reclamação em que Renato Khair relata sua insatisfação. Na carta do aluno,

devem conter dados e argumentos que contribuam para a defesa do ponto de vista da Mostra Internacional de Cinema.

Por fim, na quinta e última atividade, é perguntado ao estudante, levando em consideração o fato da carta do leitor e carta de reclamação possuírem características e intenção comunicativa semelhantes, o que uma pessoa precisa saber ao escrever uma carta do leitor em um texto jornalístico ou para reclamar um direito em uma carta de reclamação.

6.1.8 O tópico “Ideias em construção – Unidade 7”

A seção “Ideias em construção – Unidade 7” tem as mesmas finalidades da seção “Atividades Integradas”, que é revisitar os assuntos abordados nos 2 (dois) capítulos da citada unidade, e reforçar os conhecimentos adquiridos pelo aluno, conforme a figura 13 abaixo:

Figura 13: O tópico “Ideias em construção”

IDEIAS EM CONSTRUÇÃO - UNIDADE 7

Gênero carta do leitor

- Ao ler uma carta do leitor, reconheço a forma de composição do gênero, identificando:
 - o assunto da matéria jornalística a que ela se refere?
 - o ponto de vista defendido?
 - os argumentos que fundamentam o posicionamento?
 - o título da reportagem, o nome do autor ou outro elemento que evidencie a qual reportagem a carta se refere?
- Ao produzir uma carta do leitor levo em consideração o contexto de produção definido e as possibilidades de circulação desse gênero?

Gênero carta de reclamação

- Ao ler uma carta de reclamação, identifico as características desse gênero, reconhecendo no texto:
 - local e data?
 - saudação inicial?
 - exposição do problema?
 - os argumentos que fundamentam a reclamação?
 - relato de tentativas anteriores de solução do problema?
 - sugestão de solução do problema?
 - saudação de despedida?
 - se a carta está assinada?
- Ao escrever uma carta de reclamação, utilizo advérbios, registro formal e primeira pessoa do discurso?

Conhecimentos linguísticos

- Percebo que um mesmo verbo pode ser transitivo ou intransitivo dependendo do contexto de uso?
- Reconheço os objetos direto e indireto como complementos dos verbos transitivos?
- Identifico pronomes pessoais empregados com função de objeto em uma oração?
- Uso as palavras *mas* e *mais*, *há* e *a*, *afim* e *a fim* de de acordo com as regulamentações indicadas pela norma-padrão?

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI (2018, p. 258)

Além disso, a seção promove também o processo a autoavaliação do estudante, com perguntas já trabalhadas anteriormente sobre os gêneros carta do leitor e carta de reclamação (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

6.2 A ANÁLISE DO CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO *GERAÇÃO ALPHA*

De acordo com Bronckart ([1999] 2009, p.69), os textos são “produções verbais efetivas ou formas de realização empírica, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes”. Ainda conforme o mesmo autor, porque o texto nas suas variadas formas está vinculado às diversas condições de produção (contexto sócio-histórico, os interlocutores e o próprio gênero escolhido e articulado), estas, associadas às capacidades de ação do aluno, precisam ser analisadas primeiramente.

Tomando por base esse raciocínio, no estudo do texto, é preciso primeiro verificar a dimensão ativa e prática das condutas humanas (atividade social), e depois as condutas verbais (atividades de linguagem). Ademais, de acordo com Bakhtin e Volochínov (2006), a palavra é produto da interação entre os indivíduos dentro de um determinado contexto de produção.

Os autores da obra coletiva, assumindo uma postura enunciativo-discursiva da linguagem, desenvolveram o citado capítulo compreendendo também que a produção de um texto, ou enunciado, acontece a partir da comunicação entre sujeitos e tem uma finalidade própria. Tendo em vista isso, eles entendem que a situação de produção deve ser analisada a partir do texto, o objeto de estudo e norteador da atividade docente:

- Essas competências são contempladas, na coleção, com base no trabalho com textos, tomados como objeto de ensino. Nas leituras propostas, as questões objetivam desenvolver tanto as capacidades de compreensão, como as discursivas, ligadas à reflexão sobre o uso: interlocutores envolvidos, finalidade de comunicação, interesses em jogo, etc. (...) por fim, a seção de estudo linguístico estimula a reflexão sobre o uso situado da língua. Essas propostas contribuem para a construção do sujeito enquanto ser social;
- Tendo em vista a importância de a escola garantir aos alunos condições de participação ativa e cidadã em diversas esferas da atividade humana, assumimos nesta coleção uma perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva, o que implica compreender que a produção de qualquer enunciado ocorre no interior de uma prática concreta, engendrada por sujeitos ativos que têm uma finalidade no momento da realização do seu discurso (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p.13)

Por isso, partindo-se da carta de *P*, o estudante é levado a entender efetivamente sobre a situação da ação linguageira na leitura e interpretação textual desse gênero produzido. Para isso, no tópico “Texto em estudo”, particularmente no subtópico “Para entender o texto”, ele deve perceber quem é o agente-produtor da carta, a quem a carta se dirige, o que motivou o autor da carta escrevê-la, o prejuízo sofrido pelo reclamante, qual o objetivo do autor, as exigências do reclamante, e as provas e/ ou evidências utilizadas pelo reclamante para ser atendido.

Após isso, o aluno é conduzido a realizar uma avaliação acerca da situação de comunicação em um sentido mais amplo no subtópico “O contexto de produção”, quando é solicitado a conhecer um pouco da história do canal Reclame AQUI, verificada no texto “Sobre o Reclame Aqui”. Por meio desse texto, ele é questionado sobre a relação existente entre a história do fundador do site e do reclamante *P*, perguntado acerca do interesse das pessoas que acessam o site na carta de *P* e interrogado sobre a razão de *P* ter escolhido o site. Além do mais, no mesmo subtópico, os autores do livro didático adentram nas experiências do estudante com o gênero carta de reclamação, na ocasião em que o indagam sobre a importância desse gênero na vida dele e de seus colegas de turma, e se ele conhece alguém que foi lesado por alguma empresa no fornecimento de produtos ou serviços.

No subtópico “Comparação entre textos”, o aluno percebe as diferenças entre os gêneros cartas do leitor e carta de reclamação, através do estudo comparativo entre elas, para melhor internalizar os seus conhecimentos no tocante ao contexto de produção dos gêneros em destaque. Por fim, no tópico “Atividades integradas” o estudante é questionado na última questão a respeito das intenções que movem as produções dessas mesmas cartas.

Portanto, assim que o educando estudar profundamente sobre o contexto de produção, por meio das habilidades de leitura e compreensão textual, poderá entender em que situação de ação escolherá ou adotará o gênero carta de reclamação, como ele deverá adaptar esse gênero às condições de produção e, por fim, como deverá estruturar seu texto ou seja, concretizar o gênero carta de reclamação.

6.3 A ANÁLISE DA ARQUITETURA GERAL DO GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO NO LIVRO DIDÁTICO *GERAÇÃO ALPHA*

Conforme foi explicado na subseção anterior, após a análise do contexto de produção que, segundo Bronckart ([1999] 2009), se refere “ao conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”, a arquitetura do texto

(condutas verbais/atividades de linguagem), relacionada às capacidades discursivas e linguístico-discursivas do aluno, devem ser desenvolvidas na produção verbal.

De acordo com os quadros 2 (dois) e 3 (três), o método de análise de textos de Bronckart ([1999] 2009), mencionado anteriormente neste trabalho, a arquitetura interna do texto pode ser subdividida em 3 (três) camadas.

A primeira camada é representada pelo plano geral do texto (a estrutura em que o texto é apresentado), tipos de discurso (formas linguísticas específicas que participam da composição dos gêneros) e a sequencialidade (modos de planificação e organização do conteúdo temático). Na segunda camada, verifica-se a conexão, coesão nominal e coesão verbal. A terceira e última camada contribui para a coerência pragmática do texto, e é visualizada por meio das instâncias enunciativas: as vozes expressas no texto e os modalizadores.

Na primeira camada, o aluno ao ler e analisar o texto enviado (Figura 1) para o site Reclame AQUI, verifica inicialmente o plano geral do texto representado pelo remetente *P*, o local do envio da carta (São Paulo), o horário que a carta foi enviada, a identificação do remetente (ID: 15911246), o destinatário (*Equipe Viajar*), a data em que a carta foi enviada. Em seguida, ainda no plano geral do texto, o estudante percebe no corpo da carta o motivo da reclamação (e no próprio título do texto), a apresentação da reclamação, explicações, justificativas e a conclusão do autor (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Os tipos de discurso presentes na carta de reclamação de *P* estão na ordem do NARRAR (relato interativo e narração) e do EXPOR (discurso interativo e teórico). No primeiro caso, por ser uma situação indesejada vivenciada pelo autor do texto no passado (ancoragem em origem espaço-temporal). No segundo caso, por tratar-se de um problema do passado, que ainda persiste no presente. Como foi exposto anteriormente, esta parte não é exigida para os alunos do 7º ano.

Finalizando a primeira camada, quanto à sequencialidade do texto, há a predominância da sequência argumentativa caracterizada pela tese/posição defendida por *P*, argumentação de *P* (sustentação da tese/posição), contra-argumentação (de *P* em relação à resposta da empresa ao seu primeiro e-mail), e da empresa em relação ao primeiro e segundo e-mail de *P*) e a conclusão de *P* em relação aos fatos ocorridos. Esta parte não é solicitada para os alunos do 7º ano, como foi exposto previamente.

Sobre o trabalho realizado no livro didático *Geração Alpha*, quanto a essa primeira parte, há questões relacionadas apenas ao plano geral do texto, corroborando com a BNCC (2018, p. 167), como foi afirmado anteriormente. Em relação à estrutura geral da carta, na

subseção “Para entender o texto” (Figura 2), o aluno é perguntado sobre o emissor, destinatário, o local do reclamante, a data e horário em que a carta foi redigida, o título da carta, o assunto, o problema enfrentado por *P*, a porcentagem que *P* está disposto a pagar pelo cancelamento e a exigência final do reclamante.

Por fim, na seção “Agora é com você” (Anexos “B” e “C”) e “Investigar” (Figura 11) há uma breve referência ao plano geral do texto, e na seção “Ideias em construção” (Figura 13), o aluno deverá refletir sobre ele.

Quanto à segunda camada da arquitetura interna textual, os organizadores textuais, agrupados em 4 (quatro) categorias, são os advérbios ou locuções adverbiais com caráter transfrástico, os sintagmas preposicionais, as conjunções ou locuções coordenativas e as conjunções ou locuções subordinativas. No livro didático, essa parte é pouco abordada na seção “Escrita em pauta” (Figura 10), e sem relação com o texto. Ela ocorre nessa seção quando a conjunção coordenada adversativa “mas”, utilizada para introduzir uma oposição, é comparada com o advérbio de intensidade “mais” quanto ao som, grafia e sentido.

Conforme a BNCC (BRASIL, 2018, p 147-173), faz-se necessário um trabalho contextualizado com os advérbios, locuções adverbiais, e as conjunções coordenadas adversativas e aditivas para o 7º ano do ensino fundamental.

Ainda nessa parte, em relação à coesão nominal, na seção “Língua em estudo”, há a referência, de maneira contextualizada, aos pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, as anáforas pronominais (Figura 7). Não há menção no livro didático às anáforas nominais. Na BNCC (BRASIL, 2018, p. 173), é relevante o trabalho com coesão referencial para o 7º ano, não só no que tange às anáforas pronominais, mas também às anáforas nominais.

Concluindo a segunda camada, o trabalho do livro didático quanto à coesão verbal inicia na última questão da subseção “A linguagem do texto” (Figura 4), quando o estudante é indagado sobre os verbos no passado encontrados na resposta da *Equipe Viajar* à *P*, flexionados na primeira pessoa do plural (*recebemos* e *verificaremos*). Além disso, nas seções “Língua em estudo (Figura 6) e “A língua na real” (Figura 9), há exercícios para que o estudante identifique os verbos nas frases, e classifique-os, no que tange à transitividade verbal de maneira contextualizada. Por fim, na seção “Escrita em pauta” (Figura 10), o verbo “haver” (expressa tempo passado) é mencionado e comparado com a palavra “a” (expressa tempo futuro e distância), quanto ao som, grafia, sentido e uso:

Na terceira e última camada, em relação ao jogo de vozes, o aluno, no processo de leitura do texto (Figura 1), percebe as vozes dos autores empíricos (*P* e da empresa), bem como as vozes dos personagens (*P*, *L*, *M* e da empresa na 1ª pessoa gramatical). Ademais, as

vozes sociais referentes à ANAC e ao Código Civil também são verificadas pelo estudante, e postas pelo reclamante na carta, como instâncias externas de avaliação para garantir o direito de *P* de efetivar o cancelamento da compra das passagens aéreas e do reembolso dos débitos. Esta parte não é exigida para os alunos do 7º ano do ensino fundamental quanto a esse gênero, como foi colocado anteriormente.

Dando continuidade aos mecanismos enunciativos, a respeito das modalizações, as modalizações deôntica e pragmática são atestadas com predominância nessa carta de reclamação (Figura 1). A primeira modalização é visualizada quando o autor do texto, insatisfeito com a atitude da empresa *Viajar*, utiliza as vozes sociais para fundamentar melhor os seus argumentos e verbos “dever”, “precisar” e “poder”. Esse tipo de modalização é atestada nos exemplos “Segundo a ANAC, os bilhetes não utilizados *devem ser* reembolsados” e “...a empresa *pode* colocar os meus bilhetes cancelados à disposição de outros clientes”. Além de tudo disso, verifica-se o uso de modalizadores deônticos, quando o reclamante questiona a empresa sobre as penalidades e taxas de cancelamento (Ex: As penalidades *precisam estar* explícitas; A taxa de cancelamento da compra *deve ser* de 5% a 10% do valor total.).

A segunda modalização está relacionada às ações da empresa *Viajar*, responsável como entidade constitutiva do conteúdo temático descritas por *P* (Figura 1). Esta modalização é representada pelos verbos no pretérito, conforme os exemplos: “A *Viajar* não *respondeu* ao e-mail.” e “A atendente *E* *enviou* um e-mail com as regras tarifárias e penalidades da *Viajar*...”. Por fim, no livro didático não houve atividades relacionadas a esses modalizadores, o que contraria a própria BNCC (BRASIL, 2018, 149-175), que preceitua a necessidade da análise e localização deles nos textos prescritivos e argumentativos.

6.4 A ANÁLISE DA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA, LOCALIZADA NA SEÇÃO “AGORA É COM VOCÊ” DO LIVRO DIDÁTICO *GERAÇÃO ALPHA*

O ISD entende a importância da efetivação da linguagem por meio de enunciados reais e concretos, ou seja, através da interação social. Conforme essa teoria, o aluno deve dispor de informações reais e ser instrumentalizado pelo gênero para agir socialmente nas diversas situações comunicativas e construir sentidos (BRONCKART, 2006).

Atendendo a esse panorama enunciativo e discursivo da língua, os autores desse livro didático aprofundam o estudo do texto, percebido como portador de sentidos e orientador do

processo de ensino e aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. De acordo com os autores dessa obra didática, portanto, é através do texto de *P*, tomado como objeto de ensino, que o estudante do 7º ano será capaz de compreender o gênero carta de reclamação e produzi-lo na seção “Agora é com você” (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018).

Na mencionada seção, a proposta de escrita da carta de reclamação, que tem como objetivo reclamar dos defeitos encontrados em um produto ou serviço oferecidos por uma empresa, é apresentada ao aluno, entretanto, os autores não fazem alusão em nenhum momento ao auxílio do professor na atividade de produção escrita.

A carta de reclamação escrita pelo estudante, de acordo com a seção, pode estar inserida em uma situação real ou imaginária. Na primeira circunstância, o estudante necessita ter vivenciado o problema para escrever a carta a um canal de reclamação, já na segunda, não é preciso. Na primeira ocasião, o aluno não só enviará a carta, como também acompanhará todo o processo de negociação com a empresa reclamada, já a segunda, ele precisará apenas expô-la em um painel organizado pela turma, que pode ser visto pela comunidade escolar.

Considerando a primeira ocasião, o estudante pode promover a aprendizagem efetiva e a reflexão desejada, ao produzir um texto, pois está inserido em um contexto real, com uma finalidade própria e com interlocutores verdadeiros. Para Schneuwly e Dolz (2004), é necessário, nesse caso, que o estudante se sinta envolvido diretamente e concretamente na atividade proposta em sala de aula, para que ele desenvolva a sua autonomia.

Posteriormente, os autores da obra solicitam para o aluno, na parte de “Planejamento e elaboração do texto” (Anexo “C”), o estudo do CDC (BRASIL, 1990), como forma de enriquecer o conteúdo da sua carta com informações relevantes sobre a legislação própria para esse tipo de situação, assim como torná-lo ciente da legislação e, por conseguinte, dos seus direitos.

Além da análise do CDC (BRASIL, 1990), na parte de planificação do texto, é pedido ao discente a compreensão acerca do registro formal, recursos gráficos que podem ser encontrados nessas cartas e expressões dos sentimentos do autor verificadas no texto.

Após a construção da situação e planejamento da escrita, o estudante deverá iniciar a produção escrita, estruturando as partes que compõem a carta de reclamação e, ao mesmo tempo, utilizar o registro formal, obedecendo às normas gramaticais e ortográficas. Em seguida, o estudante poderá reescrevê-la, com base nas perguntas reflexivas importantes, que ele deve responder: A carta apresenta local e data? A carta define o problema de modo claro? Os argumentos fundamentam a reclamação? Há sugestão de solução para o problema? Há saudação e despedida? A carta está assinada? O registro da carta é formal? O tom é de

polidez? Por fim, o discente pode publicar a sua produção final escrita no canal de reclamação ou no mural da escola.

Concluindo, em relação à essa seção, verifica-se uma atividade de produção escrita, que auxilia na efetivação das capacidades de ação e discursivas do estudante, mas não das capacidades linguístico-discursivas dele, pois, como foi observado anteriormente, o mencionado material apresenta lacunas quanto aos mecanismos textuais e enunciativos, relevantes para a coesão e coerência textual.

7 UMA PROPOSTA DIDÁTICA ALTERNATIVA

A análise do capítulo “Atitude cidadã” e das categorias de análise mencionadas na seção anterior procurou investigar sobre a abordagem do gênero carta de reclamação na obra didática *Geração Alpha* (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), bem como verificar o trabalho com as capacidades de linguagem do estudante e a proposta de produção escrita do gênero. Os resultados dessa investigação apontam algumas lacunas visualizadas no quadro 4 (quatro), elaborado pela autora nesta seção, no que concerne aos mecanismos textuais e enunciativos.

Levando em consideração o quadro elaborado por Bronckart ([1999] 2009) de análise dos textos e os documentos prescritivos da BNCC (2018), em relação aos mecanismos textuais, o mencionado material não aprofunda os organizadores textuais, como os advérbios e conjunções coordenadas aditivas e adversativas, e não realiza trabalho com anáforas nominais. Quanto aos mecanismos enunciativos, não houve trabalho com os modalizadores textuais.

Após a exposição das lacunas, foi desenvolvida uma proposta didática alternativa, apresentada na forma de sequência didática, planejada para avaliação, regulação e intervenção, com o propósito de auxiliar os alunos do 7º ano no desenvolvimento das suas capacidades linguístico-discursivas, a partir do gênero carta de reclamação.

Por fim, salienta-se que essa proposta sugerida procura respaldar os alunos no processo de apropriação do gênero carta de reclamação em sala de aula, produção desse gênero e gêneros afins em situações concretas de comunicação e promoção da cidadania, autonomia e reflexão crítica.

7.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Considerando a análise da proposta do livro didático *Geração Alpha* (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018), as capacidades essenciais do gênero e a nova BNCC para todos os campos de atuação e o da vida pública, foi elaborado o seguinte quadro síntese abaixo, que busca apresentar as lacunas deixadas pelo material, e exibir a melhor proposta de intervenção para cada uma delas:

Quadro 4 - As lacunas deixadas pelo livro didático

Categorias de análise	As lacunas no livro didático na abordagem do gênero carta de reclamação	Proposta
Arquitetura interna textual	Organizadores textuais	Exposição oral sobre os tipos de advérbios (lugar, tempo, modo, intensidade, afirmação, negação e dúvida); Elaboração da resposta à carta aberta localizada no apêndice “A”, utilizando todos os tipos de advérbios trabalhados em sala de aula.
Arquitetura interna textual	Organizadores textuais	Exposição oral sobre as conjunções aditivas e adversativas; Localização na carta aberta (Apêndice “A”) e no texto-resposta à essa carta das conjunções aditivas e adversativas.
Arquitetura interna textual	Coesão referencial	Leitura da carta-compromisso (Apêndice “B”), analisar a carta e relacionar as palavras sublinhadas com seus respectivos sinônimos e definições na carta.
Arquitetura interna textual	Modalizadores textuais	Aprofundamento das 4 (quatro) categorias de modalizadores textuais (lógico, deôntico, apreciativo e pragmático); Utilizar os modalizadores textuais no debate oral após a apresentação do trabalho de cada grupo. O tema central da apresentação oral é “Higiene” e os subtemas de cada grupo são “Saúde bucal”, “Hábitos de higiene para a prevenção do Coronavírus”, “Cuidados com a água para o consumo humano”, “Higiene infantil”, “Higiene alimentar” e “Hábitos do sono para uma melhor qualidade de vida”.

Fonte: Autoria própria

De acordo com as lacunas identificadas no livro didático, foi organizado o seguinte quadro propositivo (quadro 5) de planificação da sequência didática alternativa para o ensino e escrita do gênero carta de reclamação:

Quadro 5 - Sequência didática alternativa

Etapa	Quantidade de aulas	Objetivo	Descrição da situação didática	Recursos didáticos	Capacidades mobilizadas
Apresentação da situação	1	Compreender a situação de comunicação, na qual devem agir.	Explicação do projeto coletivo “Alunos conscientes, cidadãos engajados” aos estudantes do 7º ano “A”.	Piloto e quadro branco	-
Apresentação da situação	1	Revisar os conhecimentos adquiridos no capítulo “Atitude cidadã” acerca do contexto de produção do gênero carta de reclamação, para o projeto coletivo “Alunos conscientes, cidadãos engajados”.	Releitura e análise da carta de <i>P</i> (quem a escreveu, para quem é enviada a produção, qual a forma que a produção assume, qual o meio de circulação, qual é o objetivo de quem a escreveu etc.)	Livro didático, Papel A4, piloto e quadro branco	Capacidade de ação
Apresentação da situação	2	Identificar o problema mais observado pelos alunos do 7º ano “A” na Escola Municipal Vereador Antônio Januário, discutir e refletir sobre a problemática e apresentar a situação-problema real.	Realização da pesquisa de satisfação (Apêndice “C”) com os alunos do 7º “A”.	Piloto, quadro branco e papel A4	Capacidade de ação
Primeira produção escrita	2	Revelar as representações que o aluno tem desta atividade e avaliar as capacidades desenvolvidas pelo estudante na sua primeira produção.	Com base na situação-problema real vivenciada na escola, realização da primeira produção escrita.	Papel A4	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva

Módulo 1	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos acerca dos advérbios	Exposição oral sobre os advérbios e seus tipos (lugar, tempo, modo, intensidade, negação, afirmação e dúvida), leitura da carta-aberta (Apêndice “A”), responder as atividades sobre a carta, utilização de todos os tipos de advérbios na resposta à carta aberta.	Piloto, quadro branco e papel A4	Capacidade linguístico-discursiva
Módulo 2	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos acerca dos advérbios	Exposição oral sobre os advérbios e seus tipos (lugar, tempo, modo, intensidade, negação, afirmação e dúvida), leitura da carta-aberta (Apêndice “A”), responder as atividades sobre a carta e localizar as frases no texto que possuem essas conjunções.	Piloto, quadro branco e papel A4	Capacidade linguístico-discursiva
Módulo 3	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos acerca das conjunções aditivas e adversativas	Exposição oral sobre as conjunções aditivas e adversativas, releitura da carta aberta e localização dessas conjunções na carta aberta (Apêndice “A”).	Piloto, quadro branco e papel A4	Capacidade linguístico-discursiva

Módulo 4	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos sobre anáforas nominais.	Leitura da carta-compromisso (Apêndice “B”), responder os exercícios a respeito dela e relacionar as palavras sublinhadas com seus respectivos sinônimos e definições na carta.	Piloto, quadro branco e papel A4	Capacidade linguístico-discursiva
Módulo 5	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos sobre os modalizadores textuais.	Exposição oral sobre os tipos de modalizadores discursivos (lógico, deôntico, pragmático e apreciativo).	Piloto e quadro branco.	Capacidade linguístico-discursiva
Módulo 6	1	Revisar e aprofundar os conhecimentos sobre os modalizadores textuais.	Apresentação oral de cada subtema escolhido por cada grupo e debate oral sobre os subtemas por cada grupo (Apêndice “D”).	Quadro branco, cartazes, maquetes e vídeos.	Capacidade linguístico-discursiva
Revisão final, reescrita e produção final	1	Reescrever o texto final.	Revisão do texto final, com base nos módulos e tudo o que foi trabalhado no capítulo “Atitude cidadã”.	Cartas dos alunos	Capacidade de ação, capacidade discursiva e capacidade linguístico-discursiva

Fonte: Autoria própria

Como foi exposto previamente, o citado livro, ao abordar o gênero carta de reclamação no mencionado capítulo, apresentou algumas lacunas, conforme o quadro 4 (quatro), referente às capacidades linguístico-discursivas do gênero. Levando em consideração essas lacunas, foi desenvolvida uma proposta didática alternativa, representada no quadro 5 (cinco), cujo propósito é auxiliar o aluno no desenvolvimento das suas capacidades linguístico-discursivas, referentes à carta de reclamação, de modo que ele consiga

construir esse mesmo gênero, atentando para os recursos de coesão textual, promovendo a coerência do texto.

A proposta sugerida, subdividida em atividades, que reforçam essas capacidades, com enfoque no tema “Sustentabilidade ambiental”, iniciam com base na primeira lacuna verificada no livro didático: os mecanismos textuais, a segunda camada da arquitetura interna textual, conforme o quadro de análise de textos de Bronckart ([1999] 2009). Para isso, primeiramente, os estudantes são instrumentalizados pelo professor nos módulos subsequentes da sequência didática, de modo a superarem as dificuldades que poderiam enfrentar, referentes aos organizadores textuais (os advérbios e conjunções coordenadas) e coesão referencial (as anáforas nominais).

Nas atividades visualizadas no quadro 5 (cinco), a respeito dos advérbios, o docente realiza a exposição oral sobre o assunto, explicando os tipos de advérbios, para posteriormente apresentar o texto intitulado “Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia”, em que é solicitado ao aluno o uso de todos os tipos de advérbios trabalhados em sala de aula na sua carta-resposta à essa carta aberta. No que concerne às conjunções coordenadas, as aditivas e adversativas, o estudante é requisitado a localizar, no mesmo texto, frases onde há as citadas conjunções. Ainda no que tange a esses mecanismos, há atividades referentes às anáforas nominais localizadas no apêndice “B”. Nesse caso, o aluno precisa ler o texto intitulado “A carta compromisso escrita pelos estudantes”, verificar as palavras sublinhadas no texto e relacioná-las aos seus respectivos sinônimos e definições próprias.

A respeito das atividades propostas para os mecanismos de enunciação, a terceira camada da arquitetura textual, verificadas no mesmo quadro e apêndice “D”, inicialmente, o docente faz uma exposição oral sobre todos os modalizadores exigidos para essa turma e depois apresenta a proposta de apresentação oral em sala de aula, cujo tema central é “Higiene”. A partir dessa temática a turma será subdividida em grupos, e cada grupo deverá escolher um subtema. Após a apresentação oral (abertura, introdução ao tema, desenvolvimento, recapitulação da síntese e conclusão), cada grupo promove um debate oral sobre o subtema escolhido com a turma e professor, utilizando todos os mecanismos de textualização trabalhados em sala de aula.

Portanto, o modelo de sequência didática proposto no quadro acima sugeriu um trabalho com foco nas capacidades linguístico-discursivas dos alunos, referente ao gênero carta de reclamação. Dessa maneira, o aluno poderá construir o seu texto de maneira coesa e

coerente, superando as lacunas deixadas pelo livro, facilitando a sua aprendizagem e materialização do gênero.

8 CONCLUSÃO

A proposta da referida coleção (COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018) analisada neste trabalho acadêmico está pautada na concepção de língua como interação social ou elemento concreto de comunicação, destacada por Bakhtin (1997). Os autores dessa obra coletiva entendem que a língua só tem sentido através da utilização constante que se faz dela. Dessa maneira, eles corroboram também com o ISD (BRONCKART ([1999] 2009), a base deste trabalho, que compreende a relevância da metodologia de ensino da língua ancorada na interação entre os sujeitos e nas práticas concretas de linguagem que eles realizam.

Alinhada a essas orientações, essa coleção buscou tomar como objeto de ensino o texto, trabalhando as suas características relativas à coesão e coerência, o gênero carta de reclamação, e os conhecimentos linguísticos implicados no texto, ou seja, a sintaxe, ortografia, morfologia, acentuação e estilística. Nesse pensamento, a proposta da obra tem como objetivo o desenvolvimento das dimensões discursivas, linguísticas e estilísticas, que devem possuir uma relação intrínseca com as práticas de leitura, escuta e produção textual, contribuindo dessa forma para o agir social, ou seja, o agir da linguagem.

A primeira dimensão está relacionada às características da situação, organização enunciativa ou condição de produção, para que o sujeito seja capaz de produzir os discursos adequados a essas situações comunicativas. Por isso, essa dimensão visa garantir a associação entre os textos e seus respectivos contextos. A segunda, prioriza o domínio dos conhecimentos gramaticais apontados, para que o sujeito tenha capacidade de desenvolver e produzir os textos. A terceira, privilegia o saber acerca dos recursos expressivos da linguagem, adequados aos objetivos e finalidades do gênero e do contexto de produção, como as figuras de linguagem, a sonoridade e palavras ou expressões repetidas propositalmente.

Conforme a coleta e análise dos dados, a mencionada obra coletiva auxilia no desenvolvimento das capacidades de ação do aluno, a partir do estudo detalhado da organização enunciativa do texto no livro. Através da leitura, análise do texto e exercícios de interpretação textual, o estudante compreende toda a situação comunicativa formal, da qual o gênero faz parte. Na seção “Texto em estudo”, que aborda o contexto de produção da carta de reclamação, o aluno compreende que o texto escrito por *P* é fruto da interação social entre os interlocutores, que possuem papéis sociais específicos, agem em função de uma finalidade específica e encontram-se dentro de um determinado contexto formal de comunicação. Portanto, a partir do conhecimento sobre as características da situação aprofundadas nessa

seção, o estudante poderá elaborar a situação enunciativa do seu texto produzido na seção “Agora é com você”.

No que concerne ao trabalho com a infraestrutura geral da carta de reclamação, os autores aprofundam na citada unidade o plano geral do texto, a primeira camada da arquitetura interna do texto (BRONCKART ([1999] 2009), sobretudo, na seção “Texto em estudo”. Com isso, conclui-se que, como ocorreu o aprimoramento da capacidade discursiva, o aluno pode construir o seu texto com mais facilidade na seção “Agora é com você”.

No que tange aos mecanismos linguísticos (textuais e enunciativos), não houve um trabalho aprofundado deles por parte dos autores. Levando-se em consideração o método de análise de textos do ISD (BRONCKART ([1999] 2009), foi observado na investigação da proposta do livro didático o não detalhamento dos mecanismos textuais, quanto às conexões, ou seja, os advérbios, conjunções coordenadas aditivas e adversativas. Ademais, ainda nessa parte, não há menção à coesão nominal, isto é, as anáforas nominais. Quanto aos mecanismos enunciativos, não houve o trabalho a respeito dos modalizadores discursivos.

Após a investigação do capítulo, observa-se uma atividade de produção escrita comprometida com o desenvolvimento e concretização das capacidades de ação e discursivas do aluno. Acrescenta-se a isso que todas essas análises são fundamentadas também nos quadros da BNCC (2018), com as suas práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e habilidades dos anos finais do Ensino Fundamental, no qual se insere o 7º ano.

Portanto, tendo em vista a análise da proposta do capítulo “Atitude cidadã”, foi desenvolvida uma sequência didática com foco nas capacidades linguístico-discursivas do estudante. Foram sugeridas, com base nesses dados, 3 (três) atividades, para que o aluno amplie os seus conhecimentos acerca dos advérbios, conjunções aditivas e adversativas, anáforas nominais e modalizadores textuais, encontradas nos apêndices “A”, “B” e “D”. Dessa maneira, as lacunas verificadas no mencionado material são preenchidas, e o aluno poderá realizar a sua produção escrita localizada na proposta alternativa com mais segurança.

Com o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas, atentando para esses itens gramaticais, o aluno pode escrever o seu texto de maneira mais coerente e coesa, conectando melhor os itens lexicais e os parágrafos, enriquecer o seu vocabulário, estruturar a sua carta de maneira organizada e fazer as devidas substituições lexicais.

Essa proposta alternativa é diferenciada, pois ao invés de constatar através da sequência didática as dificuldades do aluno na escrita, ela procura examinar os vazios deixados pelo livro didático de língua portuguesa, que podem impossibilitar o discente de escrever um texto.

Por fim, este trabalho acadêmico me proporcionou um maior amadurecimento como profissional de língua portuguesa e aprofundamento nas pesquisas relacionadas à escrita, que já venho realizando há alguns anos. Acredito que ele me ajudará nas atividades realizadas em sala de aula, como proposta para a produção escrita não só da carta de reclamação, mas também dos demais gêneros da coleção.

REFERÊNCIAS

ADAM, Jean-Michel *Textualidade e sequencialidade: o exemplo da descrição*. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009a.

_____. *Quadro teórico de uma tipologia sequencial*. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009b.

_____. *Uma abordagem textual da argumentação: “esquema”, sequência e frase periódica*. In: BEZERRA, B.G.; BIASE-RODRIGUES, B.; CAVALCANTE, M.M. (Orgs.) *Gêneros e sequências textuais*. Recife: Edupe, 2009c.

Alunos escrevem carta para a preservação do planeta. Revista gestão universitária. Disponível em [http://Alunos escrevem carta pela preservação do planeta | Revista Gestão Universitária \(gestaouniversitaria.com.br\)](http://Alunos%20escrevem%20carta%20pela%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20planeta%20|%20Revista%20Gest%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20(gestaouniversitaria.com.br)) Acesso em 04/06/21.

ALVES, Ana Paula Martins; SERAFIM, Mônica de Souza. *Carta de reclamação, sequência didática e ensino: tripé para o desenvolvimento do discurso argumentativo infantil*. Fórum Linguístico, Florianópolis, v. 11, n. 4, p.385-402, 2014.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV, V.N.). *Marxismo e filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud, Yara Frateschi Vieira et al. São Paulo: HUCITEC, 1986.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso (1952-1953)*. In.: *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão Gomes e Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. *Os gêneros do discurso*. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. *Problemas da poética de Dostoiévski (1929)*. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. 2003. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997. 276p.

_____. *Estética da criação verbal*. 5ª edição – São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Jaqueline Peixoto. *Carta de solicitação e carta de reclamação*. São Paulo: FTD, 2005.

BARROSO, Terezinha. *Gênero textual como objeto de ensino: uma proposta de didatização de gêneros do argumentar*. Signum: Estudos da Linguagem, Londrina, 14(2):135-156, 2011.

BERNARDES, Talita. *A diferença entre persuadir e convencer*. Mai.2020. Disponível em: <https://www.moskiterm.com/blog/diferenca-entre-persuadir-e-convencer/> Acesso em Jun de 2020.

BRASIL. Lei nº. 8.078, de 11 de setembro de 1990. *Código de Defesa do Consumidor. Dispõe sobre a proteção do consumidor e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm. Acesso em Nov de 2020.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998, 106p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf> Acesso em Nov de 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: *Etapa do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018. p 57-192. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em Nov de 2020.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 2003.

_____. *Atividades de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Org. e trad. de Anna Rachel Machado et al. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2006. (Coleção Ideias sobre linguagem)

_____. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

_____. [1999]. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 2009.

_____. *Gêneros de textos, tipos de discurso e sequências. Por uma renovação do ensino da produção escrita*. Letras, Santa Maria, v. 20, n. 40, p.163-176, jan./jun. 2010.

BUNZEN, Clécio dos Santos. *Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso*. 2005. 168p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da

Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2005. Disponível em: <http://www.unicamp.com.br> Acesso em 22 de Out de 2020.

Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia. Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade. Disponível em [http:// Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia - CIRAT - Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade](http://CartaAbertaemFavordoSaneamentocomoServiçoEssencialtambémemtemposdePandemia-CIRAT-CentroInternacionaldeÁguaeTransdisciplinaridade) Acesso em 02/06/21

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. *Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: 7º ano*. 2ª edição. São Paulo: Edições SM, 2018.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. *Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNCIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldade de aprendizagem*. 1ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010.

FONSECA, Fernanda Irene. *A urgência de uma pedagogia da escrita*. In F. I. Fonseca: Gramática e Pragmática, Estudos de linguística Geral e de Linguística Aplicada ao Ensino do Português. Porto: Porto Editora, pp.147-176, 1994.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Como Elaborar Projeto de Pesquisa*. São Paulo: Atlas S.A, 2018.

GOMES, Ana Lúcia Sampaio Ferreira. *Argumentação escrita e as crianças: um estudo sobre a capacidade de julgamento de texto argumentativo*. 2002. 84p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2002.

GREGÓRIO, Regina Maria; CECÍLIO, Sandra Regina. *Carta de reclamação: Uma Análise do Contexto de Produção e das Marcas Linguístico-Enunciativas*. SIGNUM: Estud.Ling., Londrina, n.9/2, dez. 2006.

KLEIMAN, Angela; ASSIS, Juliana Alves de. (Orgs.). *Significados e Resignificações do Letramento*. 1ed. Campinas: Mercado de Letras, 2016.

KLEIMAN, Angela. *Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna*. Signo. Volume 32. Número 53. p. 1-25, Santa Cruz do Sul. Dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242>. Acesso em 13 de Jul de 2020.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LEAL, Telma Ferraz. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, Pós-graduação em Psicologia Cognitiva, 2003.

LEAL, Telma Ferraz; MORAIS, Artur Gomes de. *A argumentação em textos escritos: a criança e a escola*. 1. ed.; 1. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MACEDO, Maria do Socorro. *Interações nas práticas de letramento: o uso do livro didático e da metodologia de projetos*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

MACHADO, Ana Rachel. *A perspectiva interacionista sociodiscursiva de Bronckart*. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, (2005) [2002].

OECD. *Brazil - Country Note - PISA 2018 Results*. PISA, OECD Publishing, 2019. Disponível em: https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf
Acesso em: 19 de Nov de 2020.

OLIVEIRA, Márcia Andrea Almeida. *O ensino de língua portuguesa: usos do livro didático, objetos de ensino e gestos profissionais*. Campinas: UNICAMP, 2013.

PARAHYBA, Fatiha, Dechicha; LEURQUIN, Eulália. *Sequência didática para o ensino e aprendizagem da produção de gêneros escritos: reflexões sobre avaliação formativa e regulação*. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 7, n. 2, p. 207 - 226, 2018.

PAVIANI, Neide Maria Soldatelli. *Aprendizagem na perspectiva da teoria do interacionismo sociodiscursivo de Bronckart*. *REP - Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, vol. 18, n. 1, 58-73, 2011.

PÉCORA, Alcir. *Problemas de Redação*. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

PERELMAN, Chan; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. *Tratado da Argumentação, a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

PERNAMBUCO. *Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco*. Currículo de Pernambuco. Ensino Fundamental. Área de linguagens. Secretaria de Educação, 2018.

Disponível em:

<http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/17691/CURRÍCULO%20DE%20PERNAMBUCO%20%20EDUCAÇÃO%20INFANTIL%20E%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20-%20CADERNO%20DE%20LINGUAGENS.pdf> Acesso em 23 de Ago. de 2020.

RECLAME AQUI. *O valor das penalidades de cancelamento é quase o valor da compra.* Disponível em: <http://www.reclameaqui.com.br/15911246/viajanet/valor-das-penalidades-de-cancelamento-e-quase-o-dobro-do-valor-da-compra/>. Acesso em Nov de 2020.

ROJO, Roxane (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000, 252. p. (Col. As faces da Linguística Aplicada).

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio A. Gomes (orgs.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas-SP, Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetivos de ensino*. Revista Brasileira de Educação, v. 11, p. 5-15, 1999

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. *Um estudo sobre carta pessoal: das práticas comunicativas aos indícios de interatividade*. 2004. 208f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TERZI, Sylvia Bueno. *A construção do currículo nos cursos de letramento de jovens e adultos não escolarizados*, 2006. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos/uploads/sylviaterzy.pdf> Acesso em 13 de Jul de 2020.

TOULMIN, Stephen Edelston. (2003). *The uses of argument*. New York: Cambridge University Press.

VIGOTSKY, Lev Semenovic. *O método instrumental em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes, 1930.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. *Pensamento e Linguagem*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICE A - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 1

Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia

A pandemia da COVID-19 (novo coronavírus) tem trazido uma série de mudanças na vida de todos nós, sem exceção.

Porém, esta situação só veio agravar ainda mais as condições precárias de saúde pública, de moradia e de bem-estar de grande parte da população brasileira, tornando-a mais vulnerável aos efeitos negativos da doença.

Isso porque uma das principais orientações para evitar o contágio é promover a higienização das mãos e do ambiente, utilizando água e sabão. Entretanto, boa parte da população brasileira não tem sequer acesso à água com qualidade e regularidade.

Segundo o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento (SNIS), quase 90 milhões de brasileiras/os não têm acesso ou têm acesso precário à água potável, e mais de 100 milhões não possuem acesso a redes coletoras de esgotos. Além disso, menos da metade dos esgotos gerados passa por tratamento.

Assim, uma parte significativa da população não tem condições de atender às diretrizes e orientações das autoridades sanitárias, ficando exposta à contaminação e ser infectada/o pelo vírus.

Portanto, este é o momento para consolidar o conceito de que **água e saneamento são direitos humanos** e, principalmente, considerar que o investimento **em saneamento básico gera impactos positivos na saúde e bem-estar da população brasileira**.

Ao contrário desse entendimento, o Governo Federal excluiu os serviços de saneamento do conjunto de **serviços e atividades considerados essenciais** ao combate ao coronavírus, retirando-os do Decreto que definiu as atividades que devem permanecer ativas e em pleno funcionamento, visando proteger e preservar a saúde e o bem-estar da população.

Cabe ressaltar que a legislação federal considera o saneamento básico como **essencial** para o **combate à pobreza e à sua erradicação, à proteção ambiental, à promoção da saúde**, dentre outras ações de relevante interesse social, como estabelecido pela Lei Federal nº 11.445/2007 – a Lei Nacional de Saneamento Básico.

Assim, é entendimento das entidades e organizações que subscrevem esta Carta que, mesmo considerando que a Constituição Federal tenha definido que os serviços de saneamento são de competência e de interesse local, a exclusão dos serviços de saneamento do

Decreto Federal nº 10.329/2020 é um desserviço às ações e políticas de combate ao novo coronavírus, bem como traz um efeito negativo sobre o entendimento da importância do saneamento para a saúde e o bem-estar da população brasileira.

No entendimento destas entidades e organizações, o texto do Decreto pode, sim, expressar a relevância dos serviços de saneamento como atividades essenciais, reconhecendo-os e garantindo, ao mesmo tempo, a autonomia de estados, municípios e do Distrito Federal para legislar sobre o tema.

Neste sentido, as entidades abaixo indicadas conclamam pela revisão da referida norma legal para que, com os devidos ajustes no texto, **os serviços de saneamento sejam reconhecidos como atividades essenciais no combate à pandemia e sejam resgatados os princípios e os objetivos definidos na legislação brasileira sobre estes serviços**, incluindo os dispositivos constitucionais que estabelecem a obrigatoriedade de o poder público garantir a saúde, o bem estar e as condições de uma vida digna a todos os brasileiros.

Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia. Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade. Disponível em [http:// Carta Aberta em Favor do Saneamento como Serviço Essencial também em tempos de Pandemia - CIRAT - Centro Internacional de Água e Transdisciplinaridade](http://CartaAbertaemFavordoSaneamentocomoServiçoEssencialtambémemtemposdePandemia-CIRAT-CentroInternacionaldeÁguaeTransdisciplinaridade) Acesso em 02/06/21

1. Qual o gênero apresentado acima? Como você chegou a essa conclusão?
2. Qual a diferença entre esse gênero e a carta de reclamação? Quais são as similaridades?
3. Qual o assunto exposto nessa carta?
4. Em vários lugares do mundo, o acesso à água potável não é garantido. Você considera que esse acesso deveria ser um direito? Por quê?
5. Após a leitura do texto, como você imagina que seja o acesso à água potável no Brasil?
6. Na carta de reclamação redigida por *P* no capítulo “Atitude cidadã” ele utiliza de argumentos para comprovar a veracidade dos fatos, como os artigos da legislação da Agência Nacional de Aviação (ANAC) e do Código Civil. No texto acima há uma legislação utilizada pelos reclamantes. Que lei é essa? De que trata essa lei?
7. Elabore uma resposta para esse texto de no mínimo 10 linhas, caso você fosse o presidente da república. A sua resposta deve conter os seguintes advérbios do quadro abaixo:

Tipos de advérbios	Exemplos
Lugar	Perto, longe, aqui, ali, etc.
Tempo	Nunca, amanhã, ontem, cedo, tarde, etc.
Modo	Depressa, devagar, bem, rápido, etc.
Intensidade	Muito, pouco, bastante, demais, tanto, etc.
Afirmação	Sim, decerto, claro, positivo, etc.
Negação	Não, nunca, negativo, jamais, etc.
Dúvida	Talvez, provavelmente, possivelmente, etc.

8. Localize as frases que possuem as conjunções aditivas e adversativas na carta aberta, e preencha no quadro abaixo. Ao lado de cada frase escreva a conjunção correspondente.

Tipos de conjunções coordenadas	Frases	Conjunções
Aditivas		
Adversativas		

APÊNDICE B - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 2

A carta-compromisso escrita pelos estudantes

Ao prefeito de Curitiba, Luciano Ducci, e a todos os demais cidadãos curitibanos que queiram assumir conosco esta carta-compromisso.

Curitiba, 22 de março de 2011.

Nós, estudantes das escolas municipais de Curitiba, queremos, por meio desta carta, assumir um compromisso de amor e responsabilidade com o nosso Verde Brasileiro.

Aprendemos que, no Brasil, há enormes comunidades biológicas, que são chamadas biomas – Mata Atlântica, Pantanal, Cerrado, Amazônia, Pampa e Caatinga. Cada bioma apresenta características peculiares, e a interferência em um deles pode afetar os outros, pois somos habitantes de um mesmo país, de um mesmo planeta.

Mesmo com nossa pouca idade, já percebemos o quanto nosso mundo está sofrendo e quanto mal nós estamos causando a este belo planeta. Temos grandes áreas de destruição, devido ao crescimento desordenado das cidades e à ganância do ser humano em adquirir riquezas, explorando a natureza. Reconhecemos a importância do cuidado e da preservação para o ambiente, pois somente por meio das nossas ações e mudanças de atitude conseguiremos

manter o equilíbrio que o planeta realmente necessita.

Fazer a nossa parte já não é mais suficiente. Precisamos trabalhar como defensores do meio ambiente, espalhando os conhecimentos que estamos adquirindo ao maior número de pessoas e mudando algumas atitudes no nosso dia a dia. Para tanto, algumas ações são imprescindíveis:

- separar o lixo e colocá-lo nos lugares adequados;
- fechar as torneiras e economizar água;
- fazer uso racional da energia, apagando as luzes ao sair dos ambientes e desligando aparelhos eletrônicos quando não estiverem sendo usados;
- plantar árvores, fazer jardins e hortas, promovendo a permeabilidade do solo;
- utilizar os alimentos de forma adequada, aproveitando tudo o que puder, minimizando desperdícios;
- utilizar a luz do sol para iluminar os ambientes, abrindo as cortinas e as janelas das residências;
- ensinar e aprender a reutilizar, reduzir e reciclar;
- priorizar o uso do transporte coletivo, andar mais a pé e de bicicleta;
- cuidar dos animais e respeitar seu hábitat natural, pois são seres fundamentais ao equilíbrio da natureza;
- proteger rios, lagos, mares e seus entornos;
- rever posturas demasiadamente consumistas;
- denunciar atitudes de depredação ambiental;

- desenvolver consciência crítica em relação ao papel social de cada cidadão na manutenção da biodiversidade.

Sabemos que muitos têm pensado no dia de amanhã e se esforçam para estar em harmonia com a natureza, demonstrando que aprenderam a viver de maneira sustentável em nosso planeta.

Mas, com os que ainda não aprenderam, queremos colaborar repassando essas informações e ênfatisar a importância de fiscalizar práticas de cuidado com o meio ambiente.

É correto dizer que se deve deixar um mundo melhor para as pessoas, mais correto ainda é afirmar que devemos deixar pessoas melhores para o mundo.

Vamos reciclar nossos gestos e atitudes a favor da manutenção da vida nos biomas, pois, assim,

estaremos atuando efetivamente no desenvolvimento sustentável do Brasil e colaborando para que Curitiba continue sendo referência no cuidado com as questões ambientais.

Você pode, eu posso e não há quem não possa! Vamos lutar juntos para que esta vitória seja nossa!

Zeze pela vida! Mereça ser filho deste planeta! Estudantes das Escolas Municipais de Curitiba.

Alunos escrevem carta para a preservação do planeta. Revista gestão universitária. Disponível em [http://Alunos escrevem carta pela preservação do planeta | Revista Gestão Universitária \(gestaouniversitaria.com.br\)](http://Alunos%20escrevem%20carta%20pela%20preserva%C3%A7%C3%A3o%20do%20planeta%20|%20Revista%20Gest%C3%A3o%20Universit%C3%A1ria%20(gestaouniversitaria.com.br)) Acesso em 04/06/21.

1. Qual o assunto da carta? Você concorda? Por quê?
2. Se você escrevesse uma carta-compromisso para a prefeitura do seu município, qual o assunto que gostaria de expor nela? Poderia relatar o problema?
3. Das ações imprescindíveis expostas pelos alunos nessa carta, qual delas você tem mais dificuldades de realizar? Por quê? O que você poderia fazer para modificar esse comportamento?
4. Relacione as palavras sublinhadas da carta acima, que se encontram na primeira coluna do quadro abaixo com os seus sinônimos (segunda coluna) e definição (terceira coluna):

Quadro 6 - Atividade de coesão referencial sugerida para os alunos do 7º ano

Palavras sublinhadas do texto	Sinônimos	Definição
Compromisso	Prejudicar	Aquilo que se conhece de algo ou alguém.
Biomas	Desorganizado	Maneira de agir motivada por uma disposição interna ou circunstâncias.

Peculiares	Perdas	Tudo aquilo que não consegue se aproveitar.
Afetar	Pacto	Em que há falta de ordem.
Habitantes	Conservação	Atingir algo ou alguém trazendo complicações.
Planeta	Apropriados	Ação de manter em boas condições algo.
Destruição	Reusar	Qualidade de algo ou alguém.
Desordenado	Comunidades biológicas	Que está em harmonia com algo.
Ganância	Comportamentos	Cobiça ou desejo intenso.
Explorando	Residentes	Dever assumido com alguém ou algo.
Preservação	Averiguando	Pessoa que habitualmente mora em algum lugar.
Mudanças	Estabilidade	Tirar o proveito de algo por cobiça.
Equilíbrio	Terra	Alteração do estado normal de algo.
Conhecimentos	Específicas	Grupo de plantas e animais adaptado à certas condições climáticas de uma determinada região.
Atitudes	Ambição	Astro sem luz própria, que está em órbita.
Adequados	Modificações	Ação ou ato de demolir o que está construído.
Desperdícios	Saberes	Força que age de maneira igual entre duas ou mais coisas.

Reutilizar	Devastação	Algo que ultrapassa o normal ou comum.
Priorizar	Ambiente	Optar por algo
Hábitat	Destruição	Capacidade de discernir e usar o bom senso.
Demasiadamente	Conhecimento	Ato de demolir algo.
Depredação	Diversidade	Dar um novo uso.
Consciência	Destruição	Dano causado à algo.
Biodiversidade	Excessivamente	Reunião que contempla diversos seres, que existam e convivam na biosfera.
Enfatizar	Privilegiar	Local cuja as condições físicas e geográficas são favoráveis à vida.

Fonte: A autoria própria.

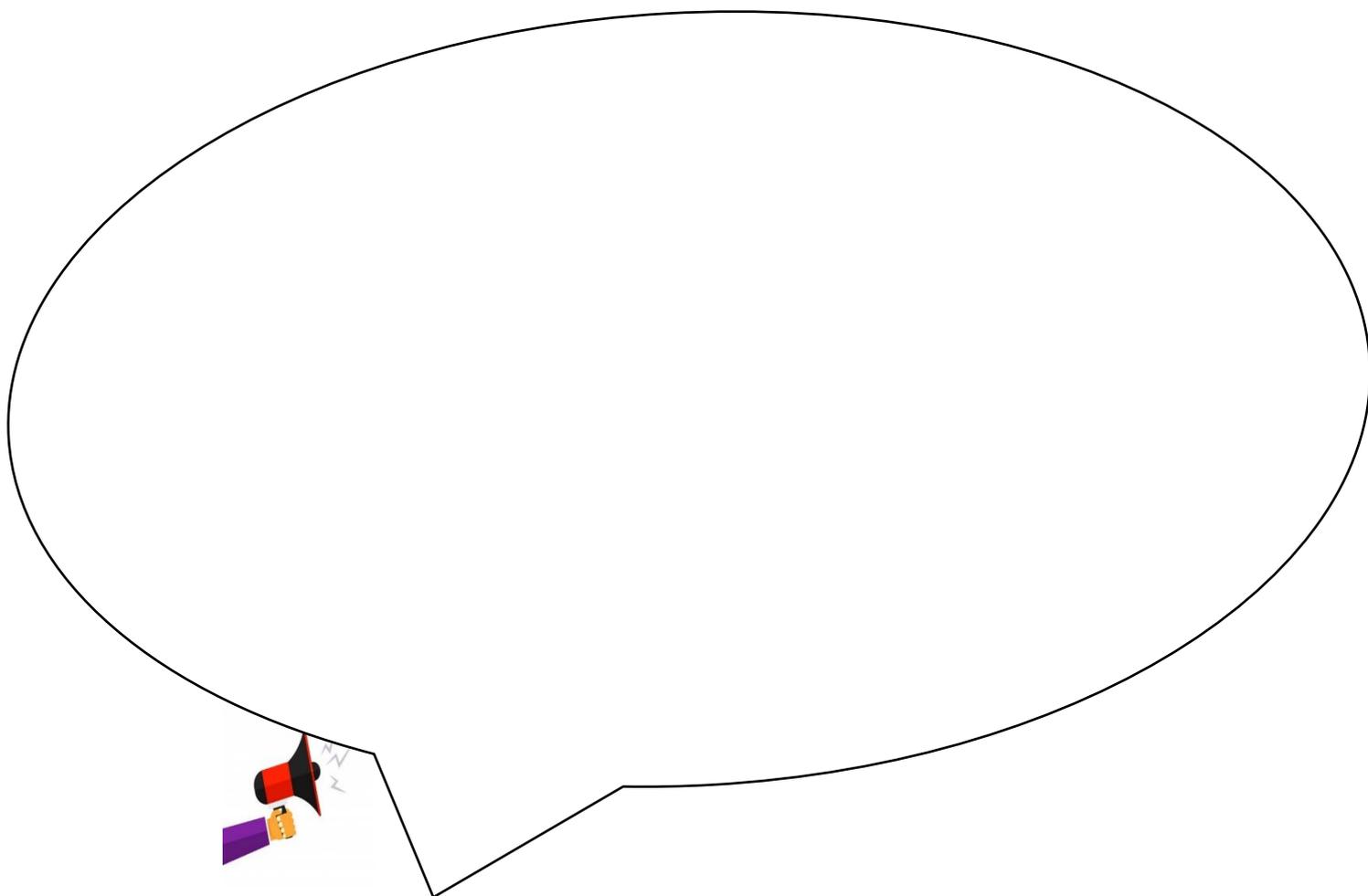
APÊNDICE C - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 3



PESQUISA DE SATISFAÇÃO

Queremos ouvir você

Avalie os nossos serviços



APÊNDICE D - ATIVIDADE DIAGNÓSTICA 4

Descrição da atividade sobre os modalizadores textuais (lógico, deôntico, pragmático e apreciativo):

- Formação de 6 grupos para a escolha do subtema;
- A docente apresentará o tema central “Higiene” para a turma;
- Cada grupo escolherá um subtema (contextualização/ delimitação do tema), baseado na questão “Tendo consciência da importância da higiene no dia-a-dia para a prevenção de doenças e nosso bem-estar, devemos procurar cumprir os requisitos para vivermos da melhor maneira possível?”, com vistas a se aprofundar;
- Os alunos de cada grupo deverão pesquisar conceitos, informações, novidades, curiosidades em sala de aula, biblioteca e em casa sobre o subtema escolhido de acordo com a pergunta;
- Registrar as informações relevantes sobre o subtema, e as fontes de pesquisa confiáveis no caderno;
- Coletar as imagens e vídeos relacionados ao subtema escolhido;
- Preparar o material que será apresentado para a turma (os dados que serão expostos, as falas, referências das fontes consultadas e imagens que serão exibidas);
- Apresentação oral de 15 minutos para a turma (abertura, introdução ao tema, desenvolvimento, recapitulação da síntese e conclusão);
- Após a apresentação oral, haverá o encerramento, que consistirá em um debate oral por um período de 10 minutos;
- No debate, os alunos deverão utilizar todos os modalizadores textuais trabalhados em sala de aula (lógico, deôntico, apreciativo e pragmático).

Subtemas:

- Saúde bucal: Cuidado com os dentes é fundamental;
- Hábitos de higiene na prevenção do Coronavírus;
- Cuidados com a água para o consumo humano;
- Dicas importantes para a higiene infantil;
- Higiene alimentar: O que é e como deve ser feita?
- Hábitos do sono para uma melhor qualidade de vida.

ANEXO A – INTRODUÇÃO DA UNIDADE 7

UNIDADE 7

CARTA DO LEITOR E CARTA DE RECLAMAÇÃO

Você já teve vontade de escrever uma carta a um jornal ou a uma revista para elogiar ou criticar um texto jornalístico? E de enviar uma carta para reclamar de um produto ou de um serviço? Atitudes como essas requerem espírito crítico e uma pitada de iniciativa, características fundamentais para o exercício da cidadania. Por esse motivo, você vai estudar os gêneros carta do leitor e carta de reclamação. Com eles, você tem voz!

CAPÍTULO 1
A voz do leitor

CAPÍTULO 2
Atitude cidadã

PRIMEIRAS IDEIAS

1. Em sua opinião, o que é um argumento e quando ele deve ser utilizado?
2. A quem uma carta do leitor pode ser dirigida?
3. Para quem você acha que as cartas de reclamação podem ser enviadas e de acordo com quais possíveis situações?
4. Considerando que transitividade é a propriedade de certos verbos de requerer um ou mais complementos, responda: o que pode ser um verbo intransitivo?
5. Formule uma oração com o verbo *gostar*. Agora, substitua o verbo *gostar* por *amar*. Ao fazer a substituição, além dos verbos, o que foi modificado na oração?

■ Não escreva no livro.

225

ANEXO B – PROPOSTA DA SEÇÃO “AGORA É COM VOCÊ”

AGORA É COM VOCÊ!

ESCRITA DE CARTA DE RECLAMAÇÃO

PROPOSTA

Talvez você tenha comprado um produto e tenha descoberto que ele está com defeito ou talvez você tenha sido mal-atendido em uma loja. É possível que você tenha tentado resolver o problema por *e-mail* ou telefone, sem obter, porém, solução da empresa. Esta pode então ser a oportunidade de escrever uma carta a um canal de reclamações para intermediar sua negociação com a empresa. Se nada disso ocorreu com você, elabore uma situação imaginária com essas características.

GÊNERO	PÚBLICO	OBJETIVO	CIRCULAÇÃO
Carta de reclamação	Setor de atendimento ao cliente de uma empresa, pessoas que pesquisam recomendações de empresas e comunidade escolar	Reclamar dos defeitos de um produto adquirido ou de um serviço insatisfatório	Canal de reclamações e painel organizado pela turma

ANEXO C – PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO TEXTUAL



PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO TEXTO

- Se você tem um problema real, defina-o objetivamente. Se for imaginar o problema, escolha o produto adquirido ou o serviço prestado. Veja estas sugestões:
 - artigo eletrônico (como *videogame*, celular ou computador);
 - atendimento em uma loja (de sapatos ou de vestuário).
- Considere o tipo de problema que o produto ou o serviço escolhido apresentou ou poderia apresentar e as consequências disso. Depois, recorde a situação que você enfrentou ou imagine o que enfrentaria ao usar tal produto ou serviço e relate os fatos que vão ser apresentados na sua carta de reclamação.
- Promulgado em 11 de setembro de 1990, o Código de Defesa do Consumidor trata das relações de consumo. Leia um trecho do artigo 18 dessa lei, que define os deveres dos fornecedores de produtos em relação ao consumidor.

Art. 18. Os fornecedores de produtos de consumo duráveis ou não duráveis respondem solidariamente pelos vícios de qualidade ou quantidade que os tornem impróprios ou inadequados ao consumo a que se destinam ou lhes diminuam o valor, assim como por aqueles decorrentes da disparidade, com as indicações constantes do recipiente, da embalagem, rotulagem ou mensagem publicitária, respeitadas as variações decorrentes de sua natureza, podendo o consumidor exigir a substituição das partes viciadas.

§ 1º Não sendo o vício sanado no prazo máximo de trinta dias, pode o consumidor exigir, alternativamente e à sua escolha:

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

Brasil. Lei n. 8.078, de 11 de setembro de 1990. *Legislação Federal do Brasil*, Brasília, DF, 11 set. 1990. Seção 1, p. 1. Suplemento. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8078.htm>. Acesso em: 25 set. 2018.

252

Não escreva no livro. ■

- Com base no trecho do Código de Defesa do Consumidor lido, responda:
 - O que você entende por “vícios de qualidade ou quantidade”?
 - E por “vícios decorrentes da disparidade”?
 - Qual é o tempo estipulado para a solução do problema? E o que o consumidor pode fazer caso não seja solucionado nesse prazo?
 - Análise a estrutura do trecho da lei. Nele há indicação clara da hierarquia dos itens e subitens. Que elementos gráficos indicam essa hierarquia?

LINGUAGEM DO SEU TEXTO

- Considerando a carta de reclamação lida neste capítulo e outras que você conheça, em geral, o registro é formal? Justifique.
- Nessas cartas, algum recurso gráfico sinaliza as emoções do reclamante? Justifique sua resposta.

Na primeira versão de sua carta de reclamação, procure utilizar o registro formal da linguagem, mantendo a polidez, ainda que haja algum recurso gráfico que expresse uma emoção.

- Escreva a primeira versão de sua carta de reclamação com esta estrutura:
 - Local e data.
 - Saudação inicial e indicação do destinatário da carta.
 - Relato objetivo dos fatos e argumentação detalhada justificando a queixa.
 - Proposta de solução com base no Código de Defesa do Consumidor.
 - Saudação de encerramento da carta e assinatura.
- Embora a carta seja motivada por insatisfação em relação a um produto ou serviço, deve-se agir com respeito e escolher um tom formal para o texto.

PASSAPORTE DIGITAL

consumidor.gov.br
Esse *site* representa um serviço público monitorado pelo Ministério da Justiça, entre outros órgãos ligados à defesa do consumidor. Ele possibilita aos cidadãos se comunicarem diretamente com as empresas que participam do programa. O consumidor pode registrar sua queixa, e a empresa se compromete a responder à reclamação em até dez dias. O *site* traz ainda outras informações sobre os direitos do consumidor. Disponível em: <<http://linkte.me/kw8o9>>. Acesso em: 25 set. 2018.