

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JULIANA DE FÁTIMA BATISTA

**A CARTA DE RECLAMAÇÃO NO FACEBOOK:
UMA PROPOSTA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

**UBERLÂNDIA
2016**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

**INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

JULIANA DE FÁTIMA BATISTA

**A CARTA DE RECLAMAÇÃO NO FACEBOOK:
UMA PROPOSTA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação, como trabalho de conclusão final, apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Uberlândia como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e letamentos.

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Maria Carvalho de Mesquita.

Uberlândia – MG
2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

B333c Batista, Juliana de Fátima, 1982
2016 A carta de reclamação no Facebook: uma proposta para aulas de
língua portuguesa / Juliana de Fátima Batista. - 2016.
135 f. : il.

Orientadora: Elisete Maria Carvalho de Mesquita.
Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS).
Inclui bibliografia.

1. Letras - Teses. 2. Gêneros discursivos - Teses. 3. Facebook (Rede
social on-line) - Teses. 4. Leitura (Ensino de primeiro grau) - Teses.
I. Mesquita, Elisete Maria Carvalho de. II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Letras (PROFLETRAS). III.
Título.

CDU: 82

**A CARTA DE RECLAMAÇÃO NO FACEBOOK:
UMA PROPOSTA PARA AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Dissertação aprovada para obtenção do título
de Mestre no Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal de Uberlândia
(MG), pela banca examinadora formada por:

Uberlândia, 24 de novembro de 2016.


Prof. Dr. Eliseu Maria Carvalho de Mesquita - UFU


Prof. Dr. Acir Mário Karpovski - UPTM


Prof. Dr. Maria Cecília de Lima - UFU

Uberlândia - MG
2016

AGRADECIMENTOS

Muitos são os motivos de agradecimento a todos aqueles que contribuíram para a realização deste trabalho: obrigada pela paciência, companheirismo, inspiração e dedicação.

Agradeço a Deus por guiar-me e fazer a minha fé cada vez mais forte.

Agradeço à minha família pela dedicação, pela compreensão e pelo apoio.

À amiga Romilda, meu anjo sempre presente.

Aos amigos do Profletras, com os quais aprendi a levantar a cabeça e olhar em frente, dos quais recebi infinito carinho e ânimo.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Elisete Maria de Carvalho Mesquita, pelo incentivo, pela presteza e pela dedicação.

À Família Eleonora: alunos, professores, diretoras, equipes de serviços gerais, administrativa e pedagógica da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti, por me permitir realizar esta pesquisa.

À coordenadoria, secretários e equipe docente do Profletras da Universidade Federal de Uberlândia, pelo excelente trabalho realizado e, sobretudo, pelo constante incentivo e colaboração em minhas pesquisas.

À CAPES, pelo apoio financeiro.

A todos que, de forma direta ou indireta, doaram tempo, palavras ou ações, colaborando, pois, para que este trabalho fosse realizado.

Nunca lhe aconteceu, ao ler um livro, interromper com frequência a leitura, não por desinteresse, mas, ao contrário, por afluxo de ideias, excitações, associações? Numa palavra, nunca lhe aconteceu *ler levantando a cabeça*?

(ROLAND BARTHES, 1988, p. 40. Destaque do autor.)

RESUMO

Na tentativa de aliar a tecnologia ao ensino de Língua Portuguesa, e com vistas a diminuir as dificuldades e o desinteresse de alunos pela escrita, é que apresentamos uma proposta para se trabalhar com o gênero carta de reclamação. Assim, considerando as dificuldades dos alunos no lugar de produtores de textos e seu alto interesse pelas relações estabelecidas nas redes sociais, nossa experiência buscou proporcionar a inclusão dos aprendizes em práticas de leitura, escrita e reescrita socialmente situadas e ainda utilizando o *Facebook* para sua publicação. Para isso, o objetivo que guiou nossa pesquisa foi o de contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora, da formação crítica e cidadã dos estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública de Araguari – MG – Brasil, valendo-nos da elaboração e aplicação de atividades diversificadas em sala de aula. Para nós foi importante, ao mesmo tempo, aproveitar nossa experiência para apresentar aos professores uma sugestão para facilitar e incentivar o trabalho com o gênero. Nesse sentido, o percurso escolhido por nós para propor a produção de uma carta de reclamação foi a elaboração de uma sequência didática, utilizando, para isso, a estrutura proposta Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), considerando a turma para aplicação e os recursos disponíveis na escola até o final do ano de 2015. Para tanto, levamos em conta os aportes teóricos de estudiosos como Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz e Schneuwly (2004), Barbosa (2005), Barbosa e Rovai (2012), Rojo (2005, 2009, 2012) e de Rojo e Barbosa (2015), principalmente. Quanto à metodologia, nos identificamos com as características da pesquisa-ação descritas por Souza, Hodgson e Pinheiro (2007). No desenvolvimento da estrutura proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram considerados, em todos os módulos propostos, os conhecimentos acerca do **conteúdo temático**, do **estilo** e da **construção composicional**, conforme Bakhtin (2011), da carta de reclamação. Levando em consideração os resultados alcançados, verificamos, então, que a aplicação da sequência didática voltada para o domínio do gênero carta de reclamação, quando devidamente mediada pelo professor, contribui para o desenvolvimento da capacidade escritora, da formação crítica e cidadã dos alunos envolvidos na produção.

Palavras-chave: Gêneros. Carta de reclamação. Sequência didática. *Facebook*.

ABSTRACT

In attempt to bring together the technology with the teaching of Portuguese, and with a view to reduce the difficulties and the lack of interest of the students for the writing, we presented a propose to work with the gender letter of complaint. Considering the difficulties of the students in the place of producers of texts and their high interest by the relations established in the social networks, with our experience, we tried to provide the inclusion of learners in reading, writing and rewriting experience socially located and also using the digital support Facebook to publish it. Therefore, the objective, which guided our research, was the contribution with the development of the writing capacity, the critical and citizen formation of the students of 9º year of Elementary School in a public school of Araguari – M.G. – Brazil, using the elaboration and the application of diversified activities in the classroom. At the same time, it was important for us to take advantage of our experience to present to the teachers a suggestion to make it easier and stimulate the work with this gender. In this way, the rout chosen to propose the production of a letter of complaint was the elaboration of a pedagogical sequence, using, for this, the structure proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), considering the class to application of the available resources in the school until the end of 2015. For this, we considered the theoretical contributions of researchers as Bakhtin (2011), Marcuschi (2008), Dolz and Schneuwly (2004), Barbosa (2005), Barbosa and Rovai (2012), Rojo (2005; 2009; 2012) and Rojo and Barbosa (2015), mainly. In terms of methodology, we identify with the features of research action described by Souza, Hudson and Pinheiro (2007). In the development of the structure proposed by Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) were considered, in all proposed modules, the knowledge about **the subject content, the stile and the compositional construction**, as Bakhtin (2011), of letter of complaint. Taking the achieved results in consideration, we verified that the application of the pedagogical sequence meant to domain of the gender letter of complaint, when properly mediated by the teacher, contribute with the development of the writing capacity, the critical and citizen formation of the students concerned in the production.

Key-words: Genders. Letter of Complaint. Pedagogical Sequence. Facebook.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ENSINO DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA RECENTE NO BRASIL.....	16
3 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS	24
3.1 O estudo de gêneros: da Antiguidade ao século XXI	24
3.2 Diferentes abordagens para o estudo dos gêneros	29
3.3 As Contribuições de Mikhail Bakhtin.....	34
3.4 As contribuições de Jean-Paul Bronckart	37
3.5 As contribuições da Escola de Genebra	42
3.5.1 A sequência didática: um procedimento para o ensino dos gêneros	45
4 A CARTA DE RECLAMAÇÃO.....	49
4.1 Características gerais do gênero.....	49
4.2 A mídia digital: um caminho para o ensino de cartas de reclamação	55
5 METODOLOGIA.....	61
5.1 A pesquisa científica	61
5.2 Procedimentos metodológicos.....	62
5.2.1 Instrumentos de coleta e análise dos dados	64
5.2.2 Passos trilhados	65
5.3 Uma sequência didática para o ensino de cartas de reclamação.....	67
5.3.1 Primeira etapa – Apresentação da situação	67
5.3.2 Segunda etapa – Produção Inicial	71
5.3.3 Terceira Etapa – Módulos.....	72
5.3.4 Quarta etapa – Produção final	80

6 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	82
6.1 Descrição da elaboração.....	82
6.2 Dialogando com o professor: análise crítica das etapas	83
6.3 Descrição das atividades e apreciação do <i>corpus</i>	88
6.3.1 Conteúdo temático.....	88
6.3.2 Estilo.....	97
6.3.3 Construção composicional	101
6.4 Detalhes das publicações das cartas de reclamação	109
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	126
Apêndice 1: solicitação das pesquisadoras para a instituição	126
Apêndice 2: declaração da instituição coparticipante	127
Apêndice 3: termo de compromisso da equipe executora	128
Apêndice 4: termo de esclarecimento para o menor	129
Apêndice 5: termo de consentimento livre e esclarecido	130
Apêndice 6: <i>slides</i> apresentados no módulo I da sequência didática	131

1 INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa, ensinada no Brasil há pouco mais de dois séculos, vem de um longo período de experimentação de conceitos e técnicas gramaticais, prioritariamente da utilização da gramática normativa. Embora tenhamos um longo período de tempo a se considerar, o ensino nas escolas brasileiras sempre irá carecer de atenção dos órgãos governamentais, dos estudiosos e da comunidade escolar. Na tentativa de sanar alguns dos problemas atrelados ao ensino de Língua Portuguesa, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) lança, no final da década de 1990, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa – PCNLP (BRASIL, 1998), que tem como foco guiar o trabalho do professor, de maneira a adequá-lo aos pressupostos da teoria dos gêneros. Apesar dos pontos positivos apresentados por essa teoria, conforme os estudiosos Bakhtin, (2011); Bronckart, (1999); Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), principalmente, é possível encontrarmos algumas deficiências provenientes ora do método utilizado pelos docentes, ora da falta de articulação entre o que é apresentado aos alunos na escola e o desvelamento da função social do que é por vezes ensinado. Atualmente os desencontros no campo do método utilizado, da escola e da sociedade são fatores que têm causado dificuldades no ensino de leitura e produção textual, por exemplo.

Com a intenção de contribuir para o aprimoramento do trabalho de professores de Língua Portuguesa do ensino básico, o Profletras – Programa de Mestrado Profissional em Letras – apresenta, como uma das exigências para obtenção do título de mestre, um caminho diferenciado para a conclusão da pós graduação, já que seus discentes devem elaborar, ao final do curso, uma proposta aplicável ao Ensino Fundamental, combinando necessariamente teoria e prática. Dessa forma, outros professores também poderão utilizar nossa proposta em aulas de Língua Portuguesa quando julgarem-na conveniente.

Tendo em conta as diretrizes dos PCNLP, bem como os estudos já realizados sobre gêneros, intencionamos, com vistas a colaborar para o aprimoramento do ensino de Língua Portuguesa e cumprir uma das reivindicações do Profletras, apresentar, aos alunos do 9º ano de uma turma de escola pública da cidade de Araguari-MG, uma proposta para se trabalhar o gênero carta de reclamação, inserindo-os em práticas de leitura e escrita de modo significativo

por meio de uma sequência didática e utilizar a rede social *Facebook*¹ para interação e envio das cartas.

Para o fim descrito, nos embasamos na concepção bakhtiniana de gêneros, através da obra de Bakhtin (2011), no método do sociointeracionismo discursivo de Bronkart (1999), e também nas contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) que, se valendo das sequências didáticas, levantaram propostas satisfatórias para o ensino e a pesquisa de gêneros orais e escritos. A adoção desse percurso teórico- metodológico se justifica se considerarmos que intencionamos aprimorar o desenvolvimento da competência discursiva do estudante e estimular sua participação ativa na sociedade da qual ele é membro. Desse modo, é que, por meio do uso consciente da linguagem, intentamos possibilitar aos aprendizes um posicionamento crítico diante dessa sociedade.

De acordo com Bezerra (2002), o gênero carta pode abranger um grande leque de discussões acerca de sua aplicabilidade no cotidiano. Ainda, segundo a autora, os diferentes tipos de carta são subgêneros do gênero maior carta, que tem funções comunicativas variadas, embora apresentem uma estrutura semelhante: “[...] todos (os subgêneros) têm algo em comum – sua estrutura básica: a seção de contato, o núcleo da carta e a seção de despedida”. (BEZERRA, 2002, p. 227).

A carta de reclamação é um gênero predominantemente argumentativo, que tem por propósito comunicativo reivindicar o que se considera como um direito que o cidadão tem de defender um ponto de vista, devidamente fundamentado, sobre o objeto de protestação. É, em geral, um texto formal que exige uma exposição clara daquilo que se reclama e deve estabelecer raciocínios lógicos para convencer o interlocutor das razões expostas. É caracterizado como um texto utilitário ou normativo, que pode se realizar por meio da carta tradicional, de *e-mail*, de fax, de telegrama, de cartão ou até mesmo em redes sociais, que ultimamente, por serem consideradas mais atraentes, práticas e dinâmicas do que os outros meios de comunicação, têm conquistado o público para as mais diversificadas atividades sociais.

Considerando como critérios de escolha do gênero carta de reclamação o interesse dos alunos das séries finais do Ensino Fundamental por reclamações, mesmo as mais informais,

¹ “O *Facebook*, rede social que permite conversar com amigos e compartilhar mensagens, links, vídeos e fotografias, foi criada em 2004 pelos americanos Mark Zuckerberg, Dustin Moskovitz, Chris Hughes e pelo brasileiro Eduardo Saverin. Essa ferramenta também permite que se recebam novidades de páginas comerciais, como veículos de comunicação ou empresas.” Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

que os levam a se posicionarem como moradores do bairro; a inserção da carta de reclamação na proposta provisória de agrupamento de gêneros realizada por Schneuwly (2004); e o fato de esse ser um gênero que transita, com versatilidade, por várias esferas da sociedade, propomos uma forma de trabalhá-lo em uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do estado de Minas Gerais. Para isso, indicamos um processo de recepção, produção, reescrita e publicação desse gênero em rede social, mais especificamente no *Facebook* e, partindo de tal proposta, analisamos as possíveis repercussões do trabalho para os produtores das cartas de reclamação.

Acreditamos que a comunidade escolar foi beneficiada, pois cremos que o trabalho realizado pôde contribuir para que os alunos se tornassem cidadãos reflexivos, com habilidades para, por exemplo, questionar entraves de ordem social. Essa habilidade pode fazer com que eles ajam como protagonistas de suas próprias vidas, enfrentando, sem grandes dificuldades, os vários problemas sociais que, porventura, apareçam. Cremos também que, a partir deste trabalho, os alunos puderam perceber seu próprio poder de atuação, uma vez que eles estiveram envolvidos com a prática da escrita da carta e com as repercussões desse fazer.

Acreditamos, ainda, que os professores do Ensino Fundamental podem receber contribuições a respeito de como trabalhar com o gênero carta de reclamação de forma inovadora, devido ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – doravante TIC – o que, certamente, vai além do que é comumente apresentado nos livros didáticos e no contexto escolar.

Pretendemos, então, possibilitar, em contexto formal de aprendizagem, condições favoráveis de aceitação, produção e publicação do gênero escolhido, de maneira que o aluno soubesse como adequar o uso do gênero aos seus propósitos discursivos, tendo como recursos didáticos não só os materiais pedagógicos usuais, mas também interfaces com a Internet disponíveis em ambientes virtuais, visto que o desenvolvimento de recursos similares certamente será requerido na vida cidadã contemporânea dos aprendizes envolvidos no processo.

Assim, imbuídos que somos dos ideais de incentivo à criatividade e produção do conhecimento, nos encontramos em constantes indagações sobre como fazer a diferença para os alunos. Ao ministrar aulas para o Ensino Fundamental e Médio, pensar e agir para que a docência se configure como ação prazerosa e eficaz tem sido nosso objetivo, mas percebemos a necessidade de atentarmos para as dificuldades que ainda existem no universo escolar, seja devido aos nossos modelos e práticas que tínhamos como certos durante nossa experiência

discente, seja devido aos entraves burocrático-financeiros que, por vezes, cerceiam a nossa prática cotidiana.

Ponderando a respeito de nossa relação com o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e de nosso desejo de aprimoramento metodológico, tendo em vista as dificuldades dos alunos e nosso interesse pelo gênero carta de reclamação, tomamos a iniciativa de propor uma sugestão para se trabalhar com esse gênero na sala de aula. A partir disso, algumas questões, associadas às hipóteses e aos objetivos de pesquisa, se mostraram relevantes desde o início de nosso percurso:

- 1) É possível para os alunos produzir uma carta de reclamação, partindo de orientações diferentes das já postas pelos livros didáticos e que considerem as TIC?
- 2) A elaboração de uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar com a carta de reclamação, traria bons resultados para o domínio do gênero em questão?
- 3) A apresentação de uma proposta que envolvesse a publicação de cartas na rede social *Facebook* propiciaria maior interesse dos estudantes pela escrita?

A partir dessas questões de pesquisa, formulamos as seguintes hipóteses:

- 1) É possível para os alunos produzir uma carta de reclamação, partindo de orientações diferentes das já postas pelos livros didáticos e que considerem as TIC.
- 2) A elaboração e aplicação de uma sequência didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar com a carta de reclamação, traria bons resultados para o domínio do gênero em questão.
- 3) A apresentação de uma proposta que envolvesse a publicação de cartas na rede social *Facebook* propiciaria maior interesse dos estudantes pela escrita.

A consideração das questões e hipóteses de pesquisa nos levou aos seguintes objetivos:

Objetivo Geral

Contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora, da formação crítica e cidadã dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, especificamente, no que diz respeito à produção do gênero carta de reclamação, com base na elaboração e aplicação de uma sequência didática.

Objetivos Específicos:

- 1) Propor a produção de uma carta de reclamação, partindo de orientações diferentes das já postas pelos livros didáticos e considerando as TIC.
- 2) Elaborar e aplicar uma sequência didática, conforme proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), para se trabalhar com a carta de reclamação visando ao domínio do gênero em questão.
- 3) Apresentar uma proposta que envolva a publicação de cartas na rede social *Facebook* e propicie maior interesse dos estudantes pela escrita.

Tendo em conta tanto as questões e as hipóteses quanto os objetivos de pesquisa, estabelecemos um esquema geral de discussão de modo a contemplar todos os interesses envolvidos neste trabalho. Desse modo, na segunda seção, tratamos sobre o ensino de Língua Portuguesa no Brasil, perpassamos a sua implantação e as dificuldades encontradas atualmente até chegarmos ao ponto de nosso interesse: o ensino dos gêneros. A partir de renomados autores, relacionamos uma abordagem teórica sobre os gêneros: como tais entidades são apresentadas, a classificação conforme as similaridades e fins comunicativos e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa.

Mais adiante, na terceira seção, tratamos a respeito da evolução do conceito de gêneros desde Aristóteles e Platão às atuais contribuições da Escola de Genebra. Na intenção de realizar um percurso ordenado, subdividimos esta seção em cinco etapas: iniciamos com uma abordagem geral do estudo dos gêneros desde a Antiguidade até chegarmos às inovadas formas de conceituação trazidas especialmente por Mikhail Bakhtin (2011); na segunda etapa tratamos acerca de algumas das perspectivas teórico-metodológicas para o estudo dos gêneros, inclusive a que nos inscrevemos; nas duas etapas subsequentes consideramos por bem abordar as contribuições de Mikhail Bakhtin (2011) e de Jean-Paul Bronckart (1999), respectivamente; nos pautamos nas principais contribuições da Escola de Genebra na quinta e última etapa, focalizando as propostas organizadas por Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly (2004), a respeito dos agrupamentos e da sequência didática.

Para a escrita da quarta seção, consideramos principalmente as contribuições de Barbosa (2005), Barbosa e Rovai (2012) e de Rojo (2012) no que se refere às características gerais do gênero carta de reclamação e suas possibilidades de publicação e ensino por meio de ferramentas digitais.

Na quinta seção, apresentamos a metodologia em três partes. A primeira, consiste em caracterizar os tipos de pesquisa científica dos quais nos valemos para o desenvolvimento integral do nosso trabalho: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação. Na segunda parte, nos

preocupamos em apresentar as particularidades metodológicas desta pesquisa, alguns dos procedimentos esboçados para a coleta e análise dos dados coletados e os passos a serem trilhados para seu desenvolvimento. Por último, na terceira parte, realizamos a descrição da sequência didática articulada ao tempo de emprego estimado para as atividades.

Na sexta seção, descrevemos os pontos mais relevantes da aplicação da sequência didática, além disso, apresentamos e discutimos os resultados obtidos a partir dessa aplicação.

Finalmente, apresentamos as considerações finais e as referências usadas para o desenvolvimento da pesquisa.

2 ENSINO DE GÊNEROS: UMA PROPOSTA RECENTE NO BRASIL

Em fins do século XVIII ainda não havia quem falasse em ensino de Língua Portuguesa no Brasil. De acordo com os estudos de Soares (2002), não havia aqui uma língua definida, apesar da imposição do Marquês de Pombal que tornou obrigatório o ensino dessa língua na colônia. Segundo Pessanha, Daniel e Menegazzo, (2003/2004), aqueles que conseguiam ultrapassar as barreiras da alfabetização deparavam-se com o ensino de gramática que era considerado uma arte, restrito ao Latim e voltado para a retórica e para a poética. Percebemos que não havia, naquela época, sequer uma identidade nacional, já que o país era subjugado aos mandos e desmandos de Portugal e abrigava uma grande diversidade cultural, composta especialmente por povos portugueses, indígenas e africanos.

O português, além de não ser a língua prevalente, nem existia no currículo escolar. Era apenas um instrumento para a alfabetização nas chamadas escolas menores, e dela passava-se para o latim, conforme determinava o *Ratio Studiorum*, que era o programa de estudos da Companhia de Jesus, por ela implantado em todo o mundo. Não havia lugar para o português no currículo. (SILVA e CYRANKA, 2009, p. 272).

Somente no início do século XIX, a Lei de 15 de outubro de 1827 estabeleceu que professores deveriam ensinar a ler e a escrever, utilizando a gramática da língua nacional. Segundo Silva e Cyranka (2009), era ensinado o Português, embora a poética, a gramática e a retórica fossem mantidas ainda como conteúdos destinados ao ensino das classes dominantes.

Em meados do século XX surgiram novos pontos de vista que levantaram a questão da diferença entre o falar do Brasil e o de Portugal. Embora o reconhecimento dessas diferenças tenha sido considerado um avanço, elas não influenciaram nos títulos e conteúdos de gramáticas e/ou dicionários da Língua Portuguesa que surgiram. Aos poucos era implantado em território nacional o ensino da Língua Portuguesa que entre as décadas de 1950 e 1960, segundo Soares (2002), foi popularizado: “Democratiza-se a escola e já não são apenas os filhos-família, os filhos da burguesia, que povoam as salas de aula, são também os filhos dos trabalhadores.” (SOARES, 2002, p. 167).

A democratização inicial do ensino trouxe, para Silva e Cyranka (2009), a necessidade de reformular as funções e objetivos da escola e de formar novos professores, que não serviriam apenas a uma classe. Além disso se, por um lado, alguns tinham a consciência de que haveria ainda um longo caminho a ser trilhado entre a alfabetização e o letramento, entre

aprender o código e ter a habilidade de usá-lo eficazmente, por outro lado, já refletiam sobre a necessidade de ponderar sobre a prática social da leitura e da escrita da nossa língua.

Na segunda metade do século XX, houve um grande avanço no que diz respeito aos estudos sobre o ensino da Língua Portuguesa. Evanildo Bechara (1977) e Celso Cunha (1970)², ainda em parceria com o filósofo lusitano Lindley Cintra (1985)³, por exemplo, contribuíram muito para isso. Os trabalhos desses autores, voltados para a universalidade da língua, podem ser relacionados ao aumento da oferta de vagas em escolas públicas, à divisão do currículo, aos métodos de ensino, à adoção dos livros didáticos e ao incentivo à criatividade no âmbito do ensino da língua. Além disso, contribuíram sobremaneira para a mudança de um ideal do ensino centrado no autoritarismo e no modelo da transmissão do conhecimento para um modelo mais democrático, centrado na produção do conhecimento.

Nesta mesma direção, as novas diretrizes do MEC, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – (1996), estabelecem no Art. 32 a obrigatoriedade e gratuidade para o Ensino Fundamental, que deve ter por objetivo a formação básica do cidadão, mediante o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e da escrita, principalmente. Quanto ao direito à educação e ao dever de educar, a LDB prevê, em seu Art. 4º a garantia de padrões mínimos de qualidade de ensino.

A partir de dezembro de 1996, com o estabelecimento das diretrizes e bases para a educação nacional, os domínios de ensino público da União, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, foram subjugados às ações de democratização da educação. Aliado à LDB, com o surgimento dos estudos linguísticos na década de 1970 em nosso país, é aberto um vasto campo de estudo e ensino da língua, o que proporcionou, mais adiante, alterações importantes em sala de aula, apesar de o ensino de gramática em muitas escolas ainda hoje prevalecer em detrimento do ensino da Língua Portuguesa em toda a sua abrangência. Isso acontece, em grande parte, devido aos conhecidos problemas nas políticas públicas voltadas para a educação e às decorrentes dificuldades de aproveitamento das novas formas de trabalho por alguns docentes que talvez não se interessem, devido à falta de incentivo profissional e financeiro, por programas de formação continuada.

² A 1ª edição da *Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Ferreira da Cunha, foi publicada em 1970 pela Editora Bernardo Álvares e republicada sob nova roupagem em 1972 com o título *Gramática da Língua Portuguesa*.

³ A *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha, foi lançada em 1985 pela Editora Nova Fronteira em parceria com Luís Filipe Lindley Cintra (1925-1991), responsável pela redação ou coautoria de três dos vinte e dois capítulos do livro.

Desde o início do século XIX, quando surgiram as primeiras tentativas de implantação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil, utilizando basicamente a gramática da língua nacional, até o presente século, nos deparamos com grandes desafios quanto à disciplina que focaliza ensinar a ler e escrever. Mesmo atualmente, quando estão à nossa disposição inúmeros programas de avaliação do ensino que prometem conseguir identificar necessidades, problemas e demandas do sistema e das escolas, auxiliando no planejamento de ações em diferentes níveis e momentos com o objetivo de melhorar a educação pública das redes estadual e federal, ainda é possível identificar o surgimento de vários problemas em relação ao ensino, à aprendizagem e à apropriação da língua.

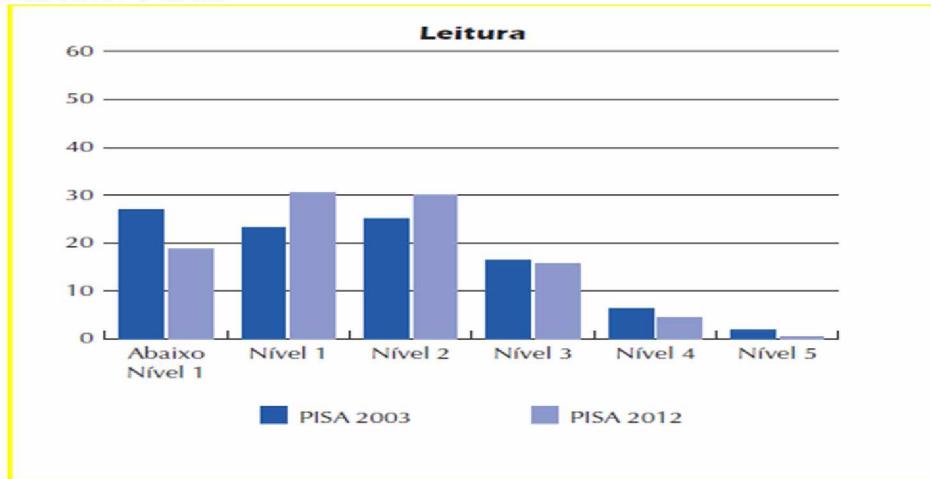
A título de exemplificação do que vem ocorrendo na tentativa de melhorar o ensino no estado de Minas Gerais, a Secretaria de Estado da Educação apresenta o programa de avaliação educacional SIMAVE (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) que atua em duas modalidades, consideradas complementares e integradas: a primeira, é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE; a segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino, vinculada ao Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e ao Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB. A intenção é aprimorar resultados nacionais, com base em metas, fazendo com que o País desenvolva as diversas áreas da educação e abandone um dos piores índices no ranking internacional.

A cada três anos, estudantes de diversos países realizam o exame internacional Pisa (sigla inglesa para Programa Internacional de Avaliação de Estudantes), cujo objetivo é avaliar sistemas educacionais no mundo por meio de uma série de testes em leitura, matemática e ciências. Os estudantes brasileiros que participaram da etapa de testes, realizada em 2012, apresentaram resultados divulgados em dezembro de 2013 (INEP, 2013) que mostraram o Brasil ocupando uma posição lamentável no ranking de leitura.

Os dados divulgados representam grande parte dos alunos brasileiros chegando apenas ao nível dois (02) de desempenho no PISA, sendo que a avaliação tem o nível seis (06) como teto, o que significa que a partir dos testes realizados, comprovou-se que muitos participantes não são capazes de fazer inferências partindo do texto, de estabelecer relações entre diferentes partes do texto e tampouco conseguem compreender nuances da linguagem.

A figura 1 mostra a distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência em leitura do PISA 2003 e do PISA 2012:

Figura 1: distribuição dos estudantes brasileiros por níveis de proficiência em leitura do PISA 2003 e 2012.



Fonte: INEP, 2013

Dentre os problemas apresentados pelos professores de Língua Portuguesa, está em destaque, nesse campo de ensino, a dificuldade dos educandos em relação à produção e interpretação de textos, o que vem confirmar os resultados do PISA de 2012 e também os mais recentes, de 2016. Entendemos que o método tradicional de ensino, adotado ainda por muitos docentes, tem se mostrado insuficiente para o desenvolvimento de importantes habilidades de leitura e interpretação textuais, o que contribui para aumentar a distância entre a meta de conhecimento pretendida pelos órgãos educacionais e o que os estudantes conseguem demonstrar por meio dos resultados nos exames do PISA. Sobressai-se, diante do que foi apresentado, a necessidade de os docentes levarem os alunos a lidarem, na sala de aula, com textos representantes de variados gêneros discursivos.

A nosso ver, a melhoria da qualidade do ensino de Língua Portuguesa pode, dentre tantas outras razões, estar ligada ao método adotado pelos professores. Partindo da perspectiva do método, no sociointeracionismo discursivo proposto por Bronckart (1999), entendemos que as atividades de linguagem são fenômenos coletivos de elaboração, prática e circulação de textos e que, na medida em que forem aprimorados o conhecimento e a aplicação dos gêneros no ensino, também seria aprimorado o desempenho do estudante em diferentes usos da linguagem.

Desde a publicação dos PCNLP, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental, são reafirmadas deficiências no ensino da língua materna e é focalizada a necessidade de oferecer ao aluno condições de expandir o domínio da língua e da linguagem, considerando essa aprendizagem como essencial para a prática da cidadania.

Uma vez que as práticas de linguagem são uma totalidade e que o sujeito expande sua capacidade de uso da linguagem e de reflexão sobre ela em situações significativas de interlocução, as propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa devem organizar-se tomando o texto (oral ou escrito) como unidade básica de trabalho, considerando a diversidade de textos que circulam socialmente. Propõe-se que as atividades planejadas sejam organizadas de maneira a tornar possível a análise crítica dos discursos para que o aluno possa identificar pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles veiculados. (BRASIL, 1998, p. 59).

A expansão do domínio da língua e da linguagem, por meio de aprimoramentos curriculares no Brasil, trouxe para o cenário educacional do país um olhar diferenciado, e institucionalmente legitimado, sobre a inserção da inovação na prática de ensino de língua, infundindo, mais fortemente, as pesquisas em Linguística Aplicada que serviram de base teórica para um vasto movimento de revisão de propostas curriculares da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, entre outras. Os PCNLP tiveram uma grande importância no sentido de formalizar e dar legitimidade a uma visão de ensino de língua que, no fim da década de 1980, já vinha sendo difundida por Geraldi (1990), por exemplo.

Levando em conta a ideia básica que se encontra no centro dos PCNLP, observamos a relevância da heterogeneidade dos textos que devem ser incluídos nas propostas didáticas de ensino de Língua Portuguesa, sejam eles orais ou escritos, visto que entendemos que o acesso a essa diversidade de gêneros a nortear o processo de ensino e aprendizagem da língua é o melhor caminho a ser seguido para alcançar o nosso objetivo principal, que é colaborar para o desenvolvimento da competência discursiva dos nossos alunos.

Sabemos da existência de vasta bibliografia nacional e estrangeira a respeito do ensino de gêneros em sala de aula. Para dar exemplo da profusão de obras a respeito dessa temática, citamos alguns títulos: Dionísio, Â. P.; Machado, A. R.; Bezerra, M. A. (2002); Dolz, J.; Schneuwly, B. (2004); Meurer, J. L.; Bonini, A.; Motta-Roth, D. (2005); Marcuschi, L. A. (2008); Rojo, R. (2009); Barbosa, J.P.; Rovai C. (2012), Rojo, R.; Barbosa J.P. (2015).

Apesar de tantos estudos a respeito dos gêneros, há uma distância a ser percorrida entre o que é sugerido pelos pesquisadores e o que é, de fato, ensinado nas escolas. Devido a esse fato é que pensamos ser necessário nos debruçarmos sobre a relação teoria-aplicação, proposta por Dolz e Schneuwly (2004) que sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula. Acreditamos que essa postura contribui para que pudéssemos oferecer aos profissionais do ensino da Língua Portuguesa uma proposta para se trabalhar o gênero carta de reclamação aliada ao uso das TIC para a prática em suas aulas e, de maneira mais geral, para o mundo contemporâneo, como afirma Rojo (2009).

[...] é importante também hoje abordar as diversas mídias e suportes em que os textos circulam, já que há tempos o impresso e o papel deixaram de ser a principal fonte de informação e formação. Assim, impõe-se trabalhar com os impressos, mas também com as mídias analógicas (TV, rádio, vídeos, cinema, fotografia) e, sobretudo, com as digitais, já que a digitalização é o futuro da informação e da comunicação. (ROJO, 2009, p. 119).

Sabemos que inovações nos contextos sociais no que tange à tecnologia da informação, às novas práticas comunicativas e à rapidez que tais práticas envolvem tornaram necessário ao professorado o domínio dos mais variados gêneros para a socialização dos educandos, conforme Rojo (2009), Dolz e Schneuwly (2004) e Brasil (1998).

A apropriação de um gênero em meios digitais de comunicação já postos pode permitir a inserção do sujeito nas diversas atividades de comunicação. É indispensável, portanto, que a escola, na figura do professor, busque constante aprimoramento para ser capaz de apresentar ao aluno o maior número de gêneros e de ambientes comunicativos, procurando proporcionar a ele uma participação ativa na comunidade discursiva à qual pertence.

Os PCNLP também postulam a necessidade de inserir as TIC no processo de ensino e aprendizagem da língua:

Os meios eletrônicos de comunicação oferecem amplas possibilidades para ficarem restritos apenas à transmissão e memorização de informações. Permitem a interação com diferentes formas de representação simbólica — gráficos, textos, notas musicais, movimentos, ícones, imagens —, e podem ser importantes fontes de informação, da mesma forma que textos [...], softwares, CD-ROM, BBS e Internet são apenas alguns exemplos de formatos diferentes de comunicação e informação possíveis utilizando-se esses meios. Na escola, podem ser usados para obter, comparar e analisar informações, de diferentes naturezas, sobre períodos da História, fenômenos naturais, acontecimentos mundiais, usos da linguagem oral e escrita etc., por meio de uma apropriação ativa da informação, que gere novos conhecimentos. (BRASIL, 1998, p. 141).

Assim, percebemos que com a inserção do computador na educação, toda a comunidade escolar passa ser beneficiada, no entanto não deixa de enfrentar o desafio de integrar às práticas administrativas e pedagógicas o acesso às informações *online*, uma vez que ainda haja resistência por parte de muitos profissionais e várias lacunas a serem discutidas e repensadas.

Quanto ao professorado, apreendemos que as orientações curriculares trazidas pelos PCNLP guiam seu trabalho na direção de que o ensino de Língua Portuguesa deve ocorrer

pelo viés da teoria dos gêneros, considerando as TIC, entendendo o estudo da língua como instrumento de interação social e focalizando o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes.

Lidar com os gêneros é uma atividade que desenvolvemos de maneira tão espontânea em nossa cultura, tanto no que diz respeito à oralidade quanto no que diz respeito à escrita, que se torna impossível desvincular o trabalho com esses fenômenos históricos da vida escolar, por exemplo. Uma das razões para isso está associada ao fato de os gêneros contribuírem, em nosso dia a dia, para a organização das atividades comunicativas. É evidente que o trabalho com gêneros não nos chama a atenção somente devido ao nosso envolvimento profissional, mas também devido à amplitude que os gêneros têm, o que significa que em qualquer situação comunicativa há muitos aspectos que podem ser explorados.

Segundo Bakhtin (2011, p. 262), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”, e embora esse conceito possa nos levar à noção de que os gêneros nos auxiliam na organização e estabilidade de nossa comunicação, a diversidade infinita e a grande dinamicidade com a qual nos são apresentados, pode levar os aprendizes a falhas comunicativas ou mesmo a grandes êxitos comunicativos, de acordo com a atividade humana a qual estão vinculados e dependendo da maneira como os profissionais lidam com tais gêneros no trabalho docente.

Assim, acreditamos que trabalhar com os gêneros na escola torna-se uma atividade profícua visto que, em qualquer área de atividade humana à qual o aprendiz esteja vinculado, será habitual se deparar com uma gama de gêneros e relacionar o aprendizado à vida.

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Estar em contato constante com os gêneros em sala de aula nos proporciona vislumbrar a apropriação do conhecimento pelos alunos, nosso maior objetivo profissional. Assim, a fim de que nosso público-alvo alcance êxito determinado de acordo com suas necessidades nas várias esferas de comunicação, valemo-nos da linguagem aplicada de diferentes formas, por meio de diversos gêneros.

Sem perder de vista, portanto, essas considerações, consideramos, neste estudo, o gênero carta de reclamação como entidade sociocomunicativa e não simplesmente como

entidade formal. Afinal, para a formação do leitor, é imprescindível, no que tange à compreensão e à leitura, que nossos alunos tenham um entendimento crítico dos textos. Nesse sentido, concordamos com Rojo (2005, p. 207), ao afirmar que “trata-se mais de despertar a réplica ativa e a flexibilidade dos sentidos na polissemia dos signos, que de ensinar o aluno a reconhecer, localizar e repetir os significados do texto.”

Diante das dificuldades encontradas atualmente no ensino de Língua Portuguesa é que apresentamos a seguir, um estudo na tentativa de contribuir para a formação do aluno. Nosso estudo terá como ponto de partida a concepção de ensino e aprendizagem de gêneros descrita nos PCNLP subsidiadas principalmente pelas contribuições de Bakhtin (2011), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004), Rojo (2005; 2009; 2012) e Rojo e Barbosa (2015).

3 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GÊNEROS

3.1 O estudo de gêneros: da Antiguidade ao século XXI

O fato de estarmos expostos a diferentes e variados gêneros no nosso dia a dia nos dá a falsa sensação de que eles são simples e rasos. Mas, na verdade, essas entidades são dotadas de tal complexidade que, há séculos, vêm sendo estudados por diferentes pesquisadores, sob diferentes pontos de vista. Ao estudar a origem do conceito de gênero nos damos conta de que eles são uma preocupação constante desde Aristóteles e Platão, embalados pelo surgimento da oratória que foi desenvolvida a partir da instauração da democracia na Grécia.

Muitas são as distinções e classificações a respeito dos diferentes textos literários a partir de Aristóteles e Platão. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 35),

[...] tentando definir a arte de poesar em torno do conceito de “*mimesis*” (imitação ou representação), Platão, pela boca de Sócrates, aponta três gêneros literários que apresentam especificidades: o **épico** (ou narrativo, como a epopeia), o **lírico** (como o ditirâmbos) e o **dramático** (como a tragédia e a comédia). (Grifos das autoras).

Assim sendo, as obras em que apenas o autor se pronuncia pertenceriam ao gênero lírico; as em que autores e personagens têm direito à voz, ao gênero épico; e, ao gênero dramático estariam associadas as obras em que apenas os personagens se articulam. Percebemos, então, que essa divisão estava fundamentada no modo de enunciação dos textos.

Segundo os estudiosos da obra de Aristóteles, a *Poética* (334 a. C.) antecede a *Retórica* (330 a.C.), já que aparece citada no segundo texto. Na *Poética*, já no início do capítulo 1, Aristóteles enumera diversos gêneros (epopeia, poema trágico, poesia ditirâmbica, comédia) e os trata também como **espécies** de poesia, usando também, mais adiante, o termo “gênero”, isto é, um grupo que engloba várias **espécies** de substâncias individuais. (Grifos das autoras). (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 36).

Na Antiguidade, Aristóteles (1998) é movido pelos diferentes modos de participação das pessoas na cidade, a *pólis*. Apresenta três gêneros: o primeiro, seria o deliberativo ou político e constituiria o gênero dirigido a um auditório que tem a intenção de aconselhar ou dissuadir; o segundo, seria o forense ou judicial, gênero por meio do qual o orador acusa ou defende; e o terceiro, seria o de exibição ou demonstrativo, carregado de um discurso elogioso

ou de reprimenda ao cidadão. A partir das afirmações feitas por Aristóteles (1998), já é possível reafirmar que a distinção é proposta de acordo com o objetivo da enunciação, uma das prerrogativas dos estudos de gêneros em diferentes momentos do desenvolvimento da teoria, como veremos.

A respeito da relevância dos estudos de gêneros na contemporaneidade, Todorov (1976) ressalta a dificuldade na definição dos gêneros e, referindo-se especificamente aos literários, afirma que é como se tivessem desaparecido. No entanto, conclui que, na verdade, o que ocorre é a substituição dos gêneros, um novo gênero surgiria da transformação de outro já existente, pelo processo de inversão, deslocamento ou combinação.

Em seu ensaio sobre os gêneros, Todorov (1976) afirma que não há nada que determine o lugar ou a forma dos gêneros literários, embora ressalte que as obras recentes não seriam "monstros deformados, sem lei e sem rigor" (TODOROV, 1976, p. 160), e que a própria transgressão das regras pressupõe que estas, de alguma forma, existam. Para o autor, os gêneros existem como uma instituição, pois revelam traços constitutivos da sociedade a qual pertencem e funcionam como "horizontes de expectativa" para leitores e como "modelos de escritura para autores" (TODOROV, 1976, p. 163). Gêneros seriam, assim, o ponto de encontro entre a poética geral e a história da literatura, sendo, nesse sentido, um objeto privilegiado.

A partir das tentativas de classificação e descrição expostas é perceptível que a evolução do conceito de gêneros parte, então, da retórica e da poética para outras áreas, como a Linguística, por exemplo. No artigo de Vaz Ferreira (2011), que tem o intuito de apresentar uma revisão acerca dos estudos de gêneros e analisar sua repercussão junto ao processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras, a autora deixa claro o motivo pelo qual a questão dos gêneros tenha sido, primeiramente, uma preocupação da poética e da retórica, passando pela literatura para só depois encontrar seu campo nos estudos linguísticos:

É fácil entendermos por que a questão dos gêneros foi primariamente uma preocupação da poética e da retórica, percorrendo um longo caminho na literatura até chegar aos estudos linguísticos: além de a Linguística ser uma ciência relativamente recente, seu enfoque inicial foi em unidades menores que o texto (fonemas, palavras, frases). Quando começa a se ocupar com o texto (em um avanço ainda maior, com textos não literários), passa a considerar igualmente a questão de gêneros. (VAZ FERREIRA, 2011, s/p.).

Desde a Antiguidade os gêneros foram estudados, sobretudo quanto às suas características artístico-literárias. Foi Bakhtin (2011), no entanto, que defendeu uma percepção dos gêneros que ultrapassou as fronteiras de sua simples caracterização e distinção, uma vez que esse autor passou a focalizá-los principalmente “como determinados tipos de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), desde então, a noção de gêneros foi removida do domínio da arte e de uma abordagem formal, para ser apresentada entre as diferentes esferas da comunicação social.

No Renascimento, as distinções feitas pelos filósofos gregos são retomadas, embora sem grandes avanços, haja vista que a aplicação dos dois domínios, poética e retórica, continuou separada: de um lado a arte poética e de outro a vida civilizada. E nesse mesmo ritmo seguiram essas distinções até o início do século XX.

Houve, então, a crise das teorias clássicas desencadeada pelo Romantismo. Passada a crise, ainda no século XX, as teorias dos gêneros foram retomadas e estudiosos deram ao tema maior amplitude e sofisticação. Para Rojo e Barbosa (2015, p. 38),

O século XX testemunhou um fortalecimento dos dois campos de reflexão por meio dos estudos críticos literários do formalismo russo e, depois, do estruturalismo por um lado, e da nova retórica, por outro.

O primeiro autor a estender a reflexão sobre os gêneros a todos os textos e discursos sem distinção ou divisão, tanto da vida cotidiana como da arte, foi Mikhail Bakhtin e seu círculo de discussões [...].

Podemos dizer que as contribuições de Medvédev e Bakhtin (1985), por exemplo, para essa (re)valorização do conceito de gêneros, foi valiosa, uma vez que eles levantaram acirradas críticas às ideias dos formalistas russos⁴, que defendiam o caráter evolutivo dos gêneros, no entanto, os definiram valorizando seus aspectos formais, parecendo não perceber seu verdadeiro significado.

Diante do exposto, optamos por explorar o conceito de gêneros em Bakhtin (1988, 2004 e 2011). Entendemos que as contribuições bakhtinianas são muito relevantes para nossa pesquisa, uma vez que esse autor focaliza a língua em qualquer campo da atividade humana e enfatiza o gênero, tendo em conta as condições de produção e recepção marcadas por cada campo da comunicação:

⁴ Ceia (2016) considera que o formalismo russo configurou-se como uma escola de crítica literária liderada por Viktor Shklovski, seus integrantes desenvolviam estudos linguísticos e poéticos. Ver mais sobre o verbete em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em 15 ago. 2016.

O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2011, p. 261-262). (Grifos do autor).

A inovação na forma de conceituar gêneros, trazida à tona por Bakhtin (2011), é de tamanho valor que serviu de parâmetro para os diversos e variados estudos linguísticos de gêneros que sobrevieram.

Diante do fato de termos ao nosso dispor múltiplas formas de comunicação, por meio de novas e diversas tecnologias, e de a noção de gênero ter sido ampliada por Bakhtin (2011) para todo tipo de produção escrita ou oral, não é difícil perceber atualmente uma verdadeira explosão de estudos que se debruçam sobre os gêneros. A esse respeito, Marcuschi (2008, p. 20), considera:

[...] a partir do século XV, os gêneros expandem, com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação. Hoje, em plena fase denominada *cultura eletrônica*, com o telefone, o gravador, o rádio, a TV e, particularmente o computador pessoal e sua aplicação mais notável, a internet, presenciamos uma explosão de novos gêneros e novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita. (Grifos do autor).

Entendemos que é relevante lembrar que o aumento de novos gêneros, em decorrência principalmente das novas formas de comunicação lembradas anteriormente por Marcuschi (2008), não suprime os gêneros já existentes, outrossim, provém deles. Rodrigues (2005, p. 166) aponta que “cada novo gênero aumenta e influencia os gêneros de determinada esfera e o seu desaparecimento se dá pela ausência das condições sociocomunicativas que o engendraram”. Assim, o *e-mail*, por exemplo, não tomou o lugar da carta, o bate-papo pela Internet não excluiu o telefonema, que não extinguiu a conversa. Na verdade, por vezes, esses gêneros são interdependentes, o que se dá devido às condições sociocomunicativas que são favoráveis à sua concomitante existência, como a de tantos outros gêneros solidários.

Para Bakhtin (2011), não se deve minimizar a grande heterogeneidade dos gêneros, que são, em si, muito distintos. Considerando, então, a dificuldade de definir a natureza geral dessas entidades, o autor propõe a distinção entre os gêneros primários e secundários e os define como simples e complexos, respectivamente.

Os gêneros discursivos secundários (complexos – romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo de sua formação eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formam nas condições da comunicação discursiva imediata. (BAKHTIN, 2011, p. 263).

É possível perceber a partir do exposto por Bakhtin (2011) que os gêneros advêm da comunicação discursiva imediata para daí transporem-se para a complexidade das relações sociais demarcadas pelo planejamento e organização da escrita, visando a alcançar alguma intenção. Dentre as pretensões visadas com o planejamento da escrita estão as intenções sociopolítica, científica e tantas outras.

Partindo de sua formação simples até sua forma complexa, os gêneros revelam as características de seu campo, podem estabilizar o tratamento do objeto e do sentido na interação, sendo que a sua forma é secundária no processo discursivo. Segundo Rodrigues (2005), numa situação de interação, os interlocutores inferem o gênero e suas propriedades genéricas constituem índices para a produção do sentido do enunciado:

Para o falante, os gêneros constituem-se como ‘índices’ sociais para a construção do enunciado (quem sou eu, quem é o meu interlocutor, como este me vê, o que dizer, como dizer, para que etc.). Para o interlocutor, os gêneros funcionam como um horizonte de expectativas (de significação), indicando, por exemplo, a extensão aproximada da totalidade discursiva, sua determinada composição, bem como os aspectos da expressividade do gênero e do enunciado. (RODRIGUES, 2005, p. 166).

Além dos pontos de vista acima expostos, que servem de base para a nossa pesquisa, muitas outras publicações foram disponibilizadas em vários idiomas a respeito dos gêneros, como: Bazerman (2007); Bonini (2005); Charaudeau (2004); Furlanetto (2005); Motta-Roth (2005; 2006); Rodrigues (2001; 2005) Rojo (2009); Signorini (2006); Dolz e Schneuwly (2004); Swales (1990).

Para Meurer, Bonini e Motta-Roth (2005), é evidente a intensificação de pesquisas que envolvem os gêneros, tanto no Brasil quanto no exterior, em diversos campos de estudo, e, mais especificamente, na Linguística, haja vista que:

Tanto no Brasil, principalmente após a publicação dos PCNs (BRASIL, 1997, 1998a, 1998b), quanto no estrangeiro (cf. Bhatia, 1997, Hyland, 2002), é notável o número de campos científicos e profissionais interessados nesse tema. Pode-se dizer hoje, que estão inclinados a discutir questões relacionadas aos gêneros, entre outros, críticos literários, retóricos, sociólogos, jornalistas, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais, analistas do discurso, especialistas em inglês para fins específicos, professores de língua, publicitários, jornalistas e especialistas em comunicação empresarial.

[...] o gênero passou a ser uma noção central na definição da própria linguagem. É um fenômeno que se localiza entre a língua, o discurso e as estruturas sociais (Meurer 2000), possibilitando diálogos entre teóricos pesquisadores de diferentes campos e, ao mesmo tempo, trazendo elementos conceituais viabilizadores de uma ampla revisão de todo o aparato teórico da linguística.

[...] ao tomar o conceito de gênero como categoria do discurso, a linguística aplicada amplia o horizonte de explicações para a linguagem. Verifica-se uma certa competição saudável em que diferentes abordagens buscam a melhor maneira de explicar o uso da linguagem em termos de contextos e práticas sociais específicos. (MEURER, BONINI e MOTTA-ROTH, 2005, p. 7-8).

Acreditamos ser pertinente lembrar que as perspectivas desses pesquisadores são distintas, o que gera discussões com vistas a buscar depreender a constituição e o funcionamento dos gêneros na sociedade e seu papel de nortear, bem como auxiliar, na significação das diversas situações de comunicação. É possível perceber, entretanto, muitas vezes, a coexistência de diferentes abordagens dos gêneros, além da sobreposição ou alternância entre algumas delas. Entendemos, então, que todos esses estudos foram determinantes para o cenário que temos hoje e salientamos, por isso, o mérito do caminho percorrido até o presente momento pelos pesquisadores.

A seguir, nos debruçamos sobre algumas perspectivas teórico-metodológicas de estudo dos gêneros.

3.2 Diferentes abordagens para o estudo dos gêneros

Distintas pesquisas contemporâneas em Linguística enfatizam de forma recorrente a relação entre sociedade e linguagem, justificando, para isso, a necessidade de estudo e de

compreensão dos gêneros. Não raro apresentam favoráveis discussões teóricas, metodológicas e aplicadas a respeito de teoria e análise dessas entidades.

Ao longo de nossa análise acerca das diferentes abordagens teórico-metodológicas, percebemos que dentre elas faz-se importante destacar para o nosso trabalho as perspectivas sociossemiótica, que encontramos nas obras de Eggins (1994); Halliday; Hasan (1989); Halliday (1978; 1994) e Thompson (1996); sociorretórica, encontrada nos estudos de Swales (1990); Bazerman (2007); Freedman, (1994) e Miller (1984) e sociodiscursiva, com as quais nos deparamos, principalmente, nas obras de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004).

Marcuschi (2008) considera que as influências de Bakhtin nas diferentes abordagens representam, quanto à concepção da linguagem, um bom senso teórico: “Como Bakhtin é um autor que apenas fornece subsídios teóricos de ordem macroanalítica e categorias mais amplas, pode ser assimilado por todos de forma bastante proveitosa.” (MARCUSCHI, 2008, p. 152).

A perspectiva sociossemiótica ocupa-se em investigar a configuração contextual e textual dos gêneros a partir da análise das metafunções ideacional, interpessoal e textual, de acordo com Eggins (1994), Halliday; Hasan (1989), Halliday (1978; 1994) e Thompson (1996), e sua relação com a interpretação, a descrição e a explicação da construção discursivo-ideológica do gênero, tendo por base a Análise Crítica do Discurso – doravante ACD, conforme Fairclough (1989; 1992; 1995) e Wodak (2004).

As investigações que permeiam a perspectiva sociossemiótica buscam compreender a linguagem como prática social e como sistema metafuncional de significações que medeia as relações intersubjetivas. Focalizam a criação de representações da realidade social e a construção e reconstrução de textos constituídos a partir de padrões de uso da linguagem em contextos imediatos, bem como em condições formadas culturalmente. Nesse âmbito, tais contextos são propícios para o levantamento de discussões acerca da sistematização de relações entre discurso e contexto, objetivando desconstruir os significados vinculados às ações sociais e às metafunções que as realizam. Para Halliday (1994), as metafunções ideacional, interpessoal e textual⁵ são definidas a partir das variáveis do contexto e determinadas pelo campo, pela relação e pelo modo como são realizadas.

⁵ “Isto quer dizer que a linguagem nos permite *fazer* três coisas simultaneamente: a) representar a “realidade” de determinada maneira, refletindo/criando determinados conhecimentos e crenças (significados ideacionais); b) estabelecer relações sociais (significados interpessoais) e c) organizar o texto de determinada maneira, dependendo em parte do canal oral ou escrito (significados textuais).” (MEURER, 2005, p. 97. Grifo do autor.)

No que diz respeito ao estudo sistemático acerca da discursividade que constitui e se constitui nos gêneros, a abordagem sociossemiótica se caracteriza pelo fato de revisitar categorizações epistemológicas da ACD que, segundo Meurer (2005),

[...] é, ao mesmo tempo, uma teoria e um método de análise do discurso. Seu ‘universo’ teórico-metodológico caracteriza-se por uma forte preocupação social e deriva de abordagens multidisciplinares ao estudo da linguagem. (MEURER, 2005, p. 81).

Assim, a ACD busca investigar o papel do discurso na produção, na manutenção e na mudança de relações sociais de poder (FAIRCLOUGH, 1989; 1995).

A partir do exposto, entendemos que estudar os gêneros a partir da abordagem sociossemiótica consiste em buscar entender a relação bidirecional entre discurso e estruturação social, dando destaque à linguagem como prática social de significação que visa a estruturar experiências diárias, (re)construir relações interpessoais e manifestar-se na forma de textos sócio-situados.

A perspectiva sociorretórica prevê a análise dos gêneros, considerando-os como ações sociais que: (a) materializam uma classe de eventos comunicativos; (b) compartilham propósitos comunicativos vinculados ao poder; (c) possuem traços específicos prototípicos; (d) apresentam lógica subjacente; e (e) determinam usos linguísticos específicos, de acordo com a comunidade discursiva.

Swales (1990), objetivando uma análise formal e discursiva dos gêneros, vincula suas pesquisas a contextos acadêmicos e profissionais de uso da linguagem, posto que, ao levantarem discussão a respeito desse autor, Hemaïs e Biasi-Rodrigues (2005, p. 109-110), apontam que “o texto deve ser visto em seu contexto e não pode ser completamente entendido e interpretado por meio de uma análise de elementos linguísticos.” Quanto ao conceito de gênero, segundo Hemaïs e Biasi-Rodrigues (2005), Swales (1990) acredita que “o conhecimento do gênero, que depende de conhecimentos além daqueles relevantes ao próprio texto, é uma ferramenta primordial para quem trabalha com textos em situações profissionais.” (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 110).

A partir dessa compreensão, Swales (1990) afirma que os gêneros possuem valores sociais e culturais à medida que estão de acordo com as necessidades sociais dos variados grupos sociais. Hemaïs e Biasi-Rodrigues (2005) pontuam que para esse autor, “a

comunidade discursiva possui princípios e práticas que têm uma base linguística, retórica, metodológica e ética". (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 117. Grifo nosso).

A noção de comunidade discursiva é empregada em relação ao ensino de produção de texto como uma atividade social, realizada por comunidades que têm convenções específicas e para as quais o discurso faz parte de seu comportamento social. Dentro dessa visão, com a qual Swales se afina, o discurso mostra o conhecimento do grupo. As convenções discursivas facilitam a iniciação de novos membros na comunidade, ou seja, os novatos são estimulados a usar a forma apropriada as convenções discursivas reconhecidas pela comunidade. (HEMAIS; BIASI-RODRIGUES, 2005, p. 115).

Esse conceito inicial de comunidade discursiva de Swales (1990) sofreu ainda uma série de revisões, embora tenha sido fundamental para a construção da definição de gênero proposta inicialmente pelo autor. Além do conceito de comunidade discursiva, a perspectiva de análise sociorretórica se amplia a partir de outros dois conceitos-chave: gênero e tarefa. Essa proposta define que um gênero pode ser concebido como uma classe de eventos comunicativos, dados por ações sociais mediadas pelo discurso, que compartilham propósitos comunicativos específicos. "Esses propósitos são reconhecidos pelos membros mais experientes da comunidade discursiva original e constituem a razão do gênero" (SWALES, 1990, p. 58).

A terceira perspectiva, que consideramos importante para nosso trabalho devido às suas implicações para o ensino de gêneros, é a perspectiva interacionista sociodiscursiva conforme Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004). Essa proposta, por sua vez, é de caráter psicolinguístico e sofre influências dos estudos bakhtinianos e vygotskyanos. Ambiciona descrever as características enunciativo-discursivas do funcionamento dos gêneros. Para isso, além das finalidades teóricas, sugere a seleção, o planejamento e a projeção de conteúdos vinculados ao ensino/aprendizagem de língua materna que estejam de acordo com as capacidades de linguagem passíveis de serem aplicadas didaticamente.

Machado (2005), em artigo que trata da perspectiva interacionista sociodiscursiva – doravante ISD –, afirma não haver um conceito de gênero que se possa atribuir isoladamente a Bronckart (1999). Essa autora defende que a visão do autor deve ser considerada em seu

contexto de estudos, ou seja, associada ao grupo de pesquisadores genebrinos⁶, que procuraram

[...] constituir o interacionismo sociodiscursivo tendo em Vygotsky sua fonte de referência e com uma abordagem marxiana, logo dialética, dos fenômenos psicológicos, esses autores colocam-se em favor da reunificação da psicologia, à qual atribuem uma dimensão social e cuja finalidade central seria elucidar as condições de emergência e de funcionamento consciente humano. (MACHADO, 2005, p. 238).

O ISD busca, então, compreender os gêneros como “reguladores e como produtos das atividades (sociais) de linguagem” (MACHADO, 2005, p. 249), uma vez que servem de referência às ações de linguagem e “como ferramenta da ação de linguagem e a ação de linguagem como reformuladora do gênero” (MACHADO, 2005, p. 251), quando em determinada situação de ação de linguagem, o produtor formula a adaptação do gênero junto à situação comunicativa. Assim sendo, o ISD apresenta uma distinção entre atividades e ações sob um ponto de vista sócio-histórico que Machado (2005) reorganiza em função da tentativa de conceituação dos gêneros:

No decorrer da história, no quadro das *atividades sociais*, foram e são produzidas determinadas formas comunicativas que, estabilizando-se de forma mais ou menos forte, constituem os *gêneros de textos*⁷. (MACHADO, 2005, p. 250. Grifo da autora)

Entendemos, com o breve levantamento dessas três perspectivas acerca do gênero, que no espaço atual de pesquisas em Linguística e Linguística Aplicada está havendo a ascensão de investigações do gênero sob diferentes pontos de vista teórico-metodológicos, tanto no Brasil quanto no exterior.

Não consideramos relevante para o nosso trabalho mapear todas as correntes de pesquisa que se dedicam ao tratamento dos gêneros. Pretendemos apenas destacar aquelas tendências que, de alguma maneira, se aproximam do nosso objeto de estudo. Nesse sentido,

⁶ Especialmente Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) que integravam o grupo de pesquisadores da Unidade de Didática de Línguas, vinculado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

⁷ Em nota a autora esclarece que “Sempre que utilizar o termo “gêneros”, em qualquer dos determinantes mais usuais em nossa área, (“de textos” ou “de discursos”), considerarei o enunciado em que ele se insere como sendo consensualmente válido, independentemente das opções terminológicas e das variações conceituais”. (MACHADO, 2005, p. 237)

decidimos desenvolver nossa pesquisa filiando-nos à perspectiva interacionista sociodiscursiva de caráter psicolinguístico, por considerarmos sua aplicação didática voltada para a língua materna, o que encontramos nas obras de Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) e sua vinculação psicológica influenciada por Bakhtin (2011) e Vygotsky (1987). Consideramos igualmente importante em tal perspectiva a preocupação específica com o ensino dos gêneros orais e escritos com ênfase no Ensino Fundamental. É, portanto, nessa perspectiva de caráter psicolinguístico voltado ao sociointeracionismo que nos inscrevemos.

Optamos por desenvolver nossa pesquisa mais especificamente sob enfoque dos gêneros discursivos. Bem sabemos que vários pesquisadores se ocuparam em estudar e caracterizar os variados gêneros que circulam nas distintas sociedades. Isso fez com que surgissem diferentes vertentes de teoria acerca desse tema. Rojo (2005) expõe que esses estudos podem ser divididos em duas vertentes teóricas: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. A primeira, abordada em nosso trabalho, centra-se, sobretudo, no estudo das situações de produção dos enunciados, simulando situações específicas da vida diária; a segunda, focaliza a descrição da materialidade textual.

Abordar o gênero carta de reclamação a partir das diversas mídias e culturas e analisar o melhor meio de empoderamento, envio, recepção e resposta pelos interlocutores do processo, subjaz um trabalho norteado pela criticidade. Para isso, o aluno deve ser capaz de desvelar a finalidade, a intenção comunicativa, a circulação social e a ideologia do texto. Sendo assim, é importante que busquemos uma abordagem de textos diferente daquela meramente formal que se debruça apenas na norma e na forma. É nesse sentido que entendemos a relevância, para o desenvolvimento desta pesquisa, de uma abordagem discursiva que localize a carta de reclamação em seu espaço histórico e ideológico e que reconheça seus efeitos de sentido e suas implicações.

Nesse viés, apresentamos a seguir um panorama sobre as contribuições de Bakhtin (2011), Bronckart (1999) e Dolz e Schneuwly (2004) a respeito dos estudos sobre gêneros, pois acreditamos que esses autores, que contribuem de forma significativa para o estudo dos gêneros e suas aplicações, são capazes de fornecer subsídios teóricos relevantes para a pesquisa.

3.3 As Contribuições de Mikhail Bakhtin

Recorremos à grande contribuição de Bakhtin (2011) para os estudos sobre gêneros devido ao fato de que seus postulados sobre a linguagem estabeleceram um marco na Linguística moderna e orientaram a maioria das teorias de enunciação conhecidas até hoje.

A teoria dos Gêneros do Discurso proposta por Bakhtin leva em consideração o fato de que a língua é um instrumento de interação e que somente a interação entre dois indivíduos socialmente organizados pode dar origem à enunciação: "a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação" (BAKHTIN, 2011, p. 261). Ainda que não haja interlocutor real, este pode ser substituído por outro do mesmo grupo social ao qual pertence o locutor. Assim, os conceitos apresentados por Bakhtin têm como essência a ideia de que o uso da linguagem acontece no interior das relações sociais mantidas pelos indivíduos, já que "todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem". (BAKHTIN, 2011, p. 261).

Na abordagem de Bakhtin (2011) a respeito dos gêneros, percebemos, então, que cada campo da comunicação elabora os gêneros dos quais necessita de maneira natural, tanto que, de acordo com nossa intenção, sabemos bem como empregá-los com êxito, sem necessariamente ter de conhecer a teoria que os envolve. "*Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer a sua existência." (BAKHTIN, 2011, p. 282. Grifos do autor).

Com o intuito de alcançar determinados objetivos nas várias esferas de comunicação é necessário, então, que o homem se aproveite da linguagem de diferentes formas realizadas em gêneros orais ou escritos. Decorre deste fato a existência de uma infinidade heterogênea de gêneros que se materializam nas mais diversas situações de uso da linguagem.

Entendemos que é importante apreender o lugar e o papel do conjunto das formulações bakhtinianas sobre a noção de gêneros. A esse respeito, Rodrigues (2005) considera como fundamentos nucleares para o entendimento da noção de gêneros em Bakhtin,

[...] a concepção sócio-histórica e ideológica da linguagem, o caráter sócio-histórico, ideológico e semiótico da consciência e a realidade dialógica da linguagem e da consciência; [...] interação verbal, comunicação discursiva, língua, discurso, texto, enunciado e atividade humana. (RODRIGUES, 2005, p. 154. Grifos da autora).

Para a autora, caso não seja entendida nessa totalidade de conceitos, a noção de gêneros pode ser reducionista na concepção do Círculo de Bakhtin⁸.

Buscamos nos ancorar em Bakhtin (2011) também para trabalharmos os aspectos do gênero, que pretendemos desenvolver nos módulos da sequência didática proposta mais adiante, na seção 5: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A esse respeito, Bakhtin (2011) elucida que os gêneros, tomados como enunciados,

[...] refletem as condições específicas e as finalidades de cada devido campo, não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. (BAKHTIN, 2011, p. 261.).

Assim, Bakhtin (2011) toma o enunciado como acontecimento e considera nos gêneros três características indissociáveis: seu conteúdo temático, seu estilo verbal e sua composição.

O conteúdo temático constitui os conteúdos comunicáveis por meio dos gêneros. Rodrigues (2005) acrescenta que o tema refere-se a objetos do discurso e a sentidos construídos também por outros enunciados.

O estilo verbal, dado por configurações linguísticas específicas e traços da posição enunciativa do locutor, é manifestado em relação ao estilo geral do gênero e em relação ao estilo individual do sujeito, devido ao fato de que a língua se materializa individualmente. O estilo compõe a unidade de gênero do enunciado de modo que suas mudanças históricas refletem as mudanças dos gêneros do discurso. Encontramos gêneros que são mais favoráveis à manifestação do estilo, como os gêneros literários, e outros são menos favoráveis a essas manifestações individuais, como a carta de reclamação e os gêneros científicos, por exemplo, que demandam escolhas destinadas a uma forma mais padronizada: “Essas escolhas podem ser de léxico (vocabulário), estrutura frasal (sintaxe), do registro linguístico (formal/informal, gírias) etc. Todos os aspectos da gramática estão envolvidos.” (ROJO e BARBOSA, 2015, p, 92).

A organização composicional é dada pelos elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos que pertencem ao gênero. Para Rojo e Barbosa (2015), a forma de composição:

⁸ Círculo de Bakhtin é a denominação atribuída pelos pesquisadores a um grupo de intelectuais do século XX, composto por Bakhtin, Voloshinov e Medvédev, dentre outros.

É a organização e o acabamento do todo do enunciado, do texto como um todo. Está relacionada ao que a teoria textual chama de '(macro/super) estrutura' do texto, à progressão temática e à coerência e coesão do texto. (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 94).

Existe uma grande diversidade de composição de gêneros o que, segundo Bakhtin (2011), dificultava uma abordagem geral dos gêneros e um plano comum para seu estudo.

No conteúdo temático do gênero carta de reclamação serão abordados seu objeto discursivo, sua finalidade discursiva e a orientação de sentido específica entre os interlocutores no processo de interação. Quanto ao estilo, serão verificados em questão o recorrente uso, na escrita dos alunos, dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua. E, por fim, quanto à construção composicional, ambicionamos levar em conta os procedimentos que fazem parte da organização, disposição e acabamento da carta de reclamação, bem como da relação entre os participantes do processo de comunicação discursiva.

Esta visão dos gêneros apresentada por Bakhtin (2011), e complementada com aspectos da teoria do sociointeracionismo, proposta por Vygotsky (1987), influenciou Jean-Paul Bronckart (1999) na criação de um modelo de análise do contexto de produção falada ou escrita, o ISD. É sobre tais contribuições que tratamos na próxima subseção desta pesquisa.

3.4 As contribuições de Jean-Paul Bronckart

Jean-Paul Bronckart (1999) contribuiu para os estudos dos gêneros ao elaborar um modelo de análise do contexto de produção da fala ou da escrita, o ISD, que entende que as ações de linguagem, ou seja, as condutas verbais, devem ser analisadas por seus agentes em situações sociais de uso nas suas dimensões discursivas ou textuais, assim, numa dada formação social, um gênero pode ser avaliado em função de ser mais ou menos apropriado ao propósito comunicativo a que se destina.

Cabe a nós salientar neste trabalho que, para Bronckart (1999), todas as ações de linguagem possíveis são determinadas pelo conhecimento dos gêneros. Nesse sentido, o produtor de dado gênero tem a liberdade de decidir tomar por empréstimo, partindo de uma base internalizada de representações de gêneros disponíveis, aquele mais oportuno à dada situação de ação de linguagem. Assim, as ações de linguagem e a apropriação dos gêneros ocorrem simultaneamente, formando, segundo Bronckart (1999, p. 103), “[...] um mecanismo

fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E [...] é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.”

Posto isso, o autor evidencia o caráter histórico dos gêneros, uma vez que os processos de apropriação e modificação de gêneros preexistentes geram novos modelos de gêneros.

Tendo em vista que o ISD está vinculado às condições externas de produção dos textos, um abandono da noção de “tipo de texto” é acarretado em favor da noção de gênero de texto e de tipo de discurso. Neste caso,

[...] são os gêneros, como formas comunicativas, (romance, editorial, enciclopédia, etc.) que serão postos em correspondência com as unidades psicológicas que são as ações de linguagem. (BRONCKART, 1999, p. 15).

Os tipos de texto são caracterizados por Schneuwly (2004) como escolhas discursivas essenciais à autonomização dos variados tipos de funcionamento; portanto, as escolhas discursivas, ou tipos de textos são

[...] construções necessárias para gerar uma maior heterogeneidade nos gêneros, para oferecer possibilidades de escolha, para garantir um domínio mais consciente dos gêneros, em especial daqueles que jogam com a heterogeneidade. (SCHNEUWLY, 2004, p. 33)

A concepção de ensino de Língua Portuguesa no Brasil acompanhou a mudança de “tipo de texto” para “gênero de texto”, haja vista que há muito era evidente a constatação do relativo fracasso dos métodos anteriores de ensino da língua materna, sendo assim, aumentar a eficácia do ensino era, como ainda é, palavra de ordem.

Pautados em tais necessidades, entendemos que os PCNLP estão fundamentados basicamente na teoria dos gêneros, uma vez que eles recomendam que o trabalho com a língua materna desenvolva o conhecimento necessário para que os participantes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem saibam adaptar suas atividades linguísticas, com êxito, às ações de linguagem de que fizerem parte.

Partindo das sugestões de práticas de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa como processos ativos propostos por Bronckart (1999), identificamos nos PCNLP a concepção de texto como um construto social organizado dentro de um gênero determinado pela atividade social:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. (BRASIL, 1998, p. 21).

Com base neste excerto, percebemos que os PCNLP estão ancorados, basicamente, na concepção de língua considerada por Bakhtin (2011) que a entende como atividade social e serve de base comum à teorização sobre gêneros da corrente sociointeracionista de Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e da corrente sociorretórica de Swales (1990) e Bazerman (2007).

Podemos perceber, assim, que a vertente sociointeracionista é voltada para questões de ensino e aprendizagem, tal como é postulado por Vygotsky (1987), contribuindo para o entendimento de que a interação entre professor e aluno em sala de aula é imprescindível para o desenvolvimento da aprendizagem.

Acreditamos ser relevante salientar ainda que a postura teórica de Bronckart (1999) se aproxima da postura de Bakhtin (2004), no sentido de que ambos recusam igualmente tanto as teorias formais quanto as teorias subjetivistas. Rompem com a noção de sistema linguístico-formal, recusando, em razão disso, a lógica por não considerarem que a existência humana e a linguagem possam ser explicadas por meio de modelos lógico-matemáticos.

Além disso, ao valorizar o contexto como aspecto constituinte do agir de linguagem, Bronckart (1999) traz uma concepção de texto semelhante à concepção de enunciados de Bakhtin (2011).

[...] uma língua natural só pode ser apreendida através das produções verbais efetivas, que assumem aspectos muito diversos, principalmente por serem articuladas a situações de comunicação muito diferentes. São essas formas de realização empíricas diversas que chamamos de **textos**. (BRONCKART, 1999, p. 69. Grifo do autor).

Ambos concordam que o contexto, seja ele amplo, social ou individual, interfere nas situações de comunicação tanto faladas quanto escritas. Entretanto, considerar tais pontos de contato entre os dois autores não significa afirmar que suas teorias não mantenham certo distanciamento, já que Bakhtin (2011) centra-se principalmente nos aspectos sócio-históricos e nas condições de produção dos “gêneros do discurso” e Bronckart (1999), por outro lado, se dedica, em especial, à análise da materialidade discursiva, à dimensão sócio-histórica da

textualidade, empregando, inclusive, o termo “gêneros textuais”, embora o discurso e as condições de produção sejam, do mesmo modo, pontos relevantes em sua teoria.

Para Bronckart (1999, p. 75) “toda unidade de ação de linguagem situada, acabada e autossuficiente, (do ponto de vista da ação ou da comunicação)” é um texto e está inserida num conjunto de textos aos quais chama de gêneros de texto. Muito mais do que ações isoladas, o estudioso postula que as interações em sociedade se dão pela produção do discurso, de onde origina o termo ISD. Essa produção de discurso tem como produto o texto, unidade de ação discursiva por excelência para o ISD.

A proposta de Bronckart (1999, p. 137) de tomar o texto como unidade comunicativa prevê não só qualquer produção escrita, mas, também, textos da modalidade oral. O autor acrescenta ainda que os textos são “produtos da atividade de linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais”.

Intencionando abrigar esses textos dentro de categorias passíveis de uso pelas pessoas em interação na sociedade, Bronckart (1999) desenvolve o conceito de gênero discursivo, antes trabalhado por Bakhtin (2011), buscando detalhar o conceito de gêneros. Assim, o autor indica que gêneros de texto sejam “diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis” (BRONCKART, 1999, p. 137) disponíveis no que chama de intertexto, assim, uma definição possível para o gênero de texto, na visão bronckartiana, é a de que se trata de uma realização prototípica do discurso, regulada e determinada por práticas sociodiscursivas: “Nessa visão, todo novo texto empírico, portanto, é construído com base no modelo de um gênero, isto é, ele pertence a um gênero”. (BRONCKART, 1999, p. 137-138).

No que se refere ao gênero, importa-nos também salientar sua instabilidade. Bronckart (1999), inspirando-se em Schneuwly (1987), por exemplo, constata que os gêneros, apesar de serem facilmente diferenciáveis pela intuição, não podem ser classificados como racionais, estáveis e nem definitivos.

Primeiro, porque do mesmo modo que as atividades de linguagem de que procedem, eles são em número tendencialmente ilimitado; segundo, porque os parâmetros que podem servir como critérios de classificação (finalidade humana geral, questão social específica, conteúdo temático, processos cognitivos mobilizados, suporte mediático, etc.) são, ao mesmo tempo, pouco delimitáveis e em constante interação; enfim, e sobretudo, porque uma tal classificação não pode se basear num único critério facilmente objetivável, a saber, nas unidades linguísticas que neles são empiricamente observáveis. Qualquer que seja o gênero a que pertençam, os textos, de fato, são constituídos, segundo modalidades muito variáveis, por segmentos de

estatutos diferentes (segmentos de exposição teórica, de relato, de diálogo, etc.). E é unicamente no nível desses segmentos que podem ser identificadas regularidades de organização e de marcação linguísticas. (BRONCKART, 1999, p. 138).

Os estudos de Bakhtin (2011) e de Bronckart (1999) nos levam a admitir que o lugar social favorece o estabelecimento de uma visão ampla de contexto. A instituição escolar, por exemplo, ao levar o aluno às esferas da produção discursiva, envolve toda a estrutura da sociedade e determina as interações sociais em distintas esferas sociais. Nesse sentido, o contexto escolar, ao agregar concepções ideológicas, valores e regras, influencia o aluno em suas ações, em todas as formas de linguagem, seja falada ou escrita, seja formal ou informal; define a posição social do produtor e do seu possível recebedor e ainda determina quais são os objetivos da interação:

[...] a produção de todo texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social e, mais precisamente, no quadro de uma forma de **interação comunicativa** que implica o mundo social (normas, valores, regras, etc.) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). (BRONCKART, 1999, p. 94. Grifos do autor).

O texto tomado como o agir de linguagem, ao ser criado, é permeado por valores históricos e socioculturais que darão origem aos gêneros de determinada língua. Ao articular uma carta de reclamação, por exemplo, realiza-se uma ação de linguagem na qual o aluno, no lugar de autor, reflete sobre as atividades coletivas e as ações individuais, tornando o texto uma entidade coletivamente constituída que não será nunca estável, pois o contexto se torna variável de acordo com os aspectos históricos e sociais, o que influencia diretamente no agir de linguagem e na forma de interação.

Diante de tais considerações entendemos que para o ensino de Língua Portuguesa o estudo de textos e discursos proposto por Bronckart (1999) deve sempre analisar o contexto de produção no qual se está inserido, considerar a interdependência entre os fatores internos e externos e também os efeitos que exercem sobre seus leitores.

Nessa mesma direção, levando em consideração as condições de produção dos textos, estão os estudos da Escola de Genebra, aos quais destinamos o tópico seguinte.

3.5 As contribuições da Escola de Genebra

A “Escola de Genebra”, grupo de pesquisadores composto por Jean-Paul Bronckart, Bernard Schneuwly, Joaquim Dolz, A. Pasquier, Sylvie Haller, entre outros, pertence ao Departamento de Didática de Línguas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FAPSE), da Universidade de Genebra (UNIGE). Esses pesquisadores dedicam suas pesquisas ao desenvolvimento do ISD bem como à sua aplicação ao ensino de francês como língua materna. Eles defendem uma abordagem centrada na diversificação dos textos e nas relações que esses mantêm com seu contexto de produção, enfatizando os aspectos históricos e sociais. Buscam formular, com base na Teoria da Enunciação proposta por Bakhtin (2011) e na Teoria da Aprendizagem de Vygotsky (1987), uma base teórica para o desenvolvimento e funcionamento da linguagem de cunho sociointeracionista que possa ser utilizada com fins didáticos.

Neste cenário, consideramos que o conceito de gênero criado pelos estudiosos em Genebra, especialmente por Dolz e Schneuwly (2004) permite uma articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares pelos quais também nos interessamos. Assim, a concepção utilizada para apoiar o posicionamento didático, sobretudo para Dolz e Schneuwly (2004), considera os gêneros como instrumentos mediadores escolhidos pelos sujeitos em função das situações comunicativas.

Schneuwly (2004, p.24) ainda desenvolve o conceito quando postula que um gênero é “[...] um instrumento semiótico complexo, isto é, uma forma de linguagem prescritiva, que permite, a um só tempo, a produção e a compreensão de textos.” O autor também considera o gênero como um “organizador global” ao postular que para a produção de textos são necessários diferentes níveis operacionais estruturados pelo tratamento do conteúdo, pelo tratamento comunicativo e pelo tratamento linguístico, explorados com base na metáfora do “megainstrumento” que permite “agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação.” (SCHNEUWLY, 2004, p. 25).

Entendemos, assim, que os gêneros são vistos pela Escola de Genebra como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento do sistema de produção de linguagem dos alunos e para sua consequente participação nas diversas atividades em sociedade.

Embora os gêneros sejam vistos por Schneuwly (2004, p. 49) como “ingredientes de base do trabalho escolar”, por não haver comunicação e, muito menos, trabalho sobre comunicação sem eles, o fato de serem entidades vagas e de não poderem ser identificados

apenas com base em suas propriedades linguísticas, conforme Bronckart (1999), impossibilita o fornecimento de princípios para que a progressão de um currículo seja construída.

A própria diversidade dos gêneros, seu número muito grande, sua impossibilidade de sistematização impedem-nos, pois, de tomá-los como unidade de base para pensarmos uma progressão. (SCHNEUWLY, 2004, p. 49).

Focalizando tal aspecto, Schneuwly (2004, p. 48) opta por “Agrupamentos de gêneros” como “Um instrumento para construir a progressão” valendo-se de tipologias do discurso e visando a favorecer uma maior sistematização do ponto de vista didático-pedagógico.

Os agrupamentos de gêneros elaborados, consideram, além das regularidades e transferências linguísticas de variados gêneros, um currículo flexível às diversas situações reais e cotidianas do ensino, o que possibilita ao professor, maior previsão dos problemas a serem enfrentados no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 50) ressaltam que, para que esses agrupamentos sejam realizados e aceitos com coerência junto à didática da escola, precisam obedecer a alguns critérios: (a) corresponder aos objetivos sociais da comunicação oral e escrita no que tange ao ensino; (b) mostrar as diferenças tipológicas; (c) apresentar relativa homogeneidade no que se refere à capacidade de linguagem dentro de cada agrupamento dos gêneros.

Levando em conta os critérios citados acima, Dolz e Schneuwly (2004) apresentam a seguinte proposta provisória de agrupamentos de gêneros:

Quadro 1: proposta provisória de agrupamentos de gêneros

<i>Domínios sociais de comunicação</i> Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
<i>Cultura literária ficcional</i> Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil	conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica sketch ou história engraçada biografia romanesca romance romance histórico

	novela fantástica conto crônica literária adivinha piada
<i>Documentação e memorização de ações humanas</i> Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo	relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... Histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...
<i>Discussão de problemas sociais controversos</i> Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	texto de opinião diálogo argumentativo carta do leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
<i>Transmissão e construção de saberes</i> Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbete artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...

<p><i>Instruções e prescrições</i></p> <p>Descrever Ações</p> <p>Regulação mútua de comportamentos</p>	<p>instruções de montagem</p> <p>receita</p> <p>regulamento</p> <p>regras de jogo</p> <p>instruções de uso</p> <p>comandos diversos</p> <p>textos prescritivos</p> <p>...</p>
---	---

Fonte: Dolz; Schneuwly (2004, p. 51-52).

Por meio dos cinco agrupamentos anteriores propostos com base nos domínios sociais de comunicação, Schneuwly (2004) define algumas capacidades globais passíveis de serem construídas ao longo da escolaridade e auxilia o professor na seleção e organização dos gêneros na amplitude do currículo.

Focalizamos dentro de tais agrupamentos a carta de reclamação, que apresenta aspectos tipológicos da ordem do argumentar, cujas capacidades de linguagem dominantes são, segundo proposto pelo autor, sustentar, refutar e negociar tomadas de posição. Ressaltamos, no entanto, que não podemos minimizar a relevância da proposta de progressão, que é bastante ampla por visar a construção gradual, de acordo com a escolaridade dos alunos, do desenvolvimento das capacidades para o domínio dos gêneros ali agrupados.

Entendemos que vinculando a proposta de progressão dos gêneros agrupados ao desenvolvimento do procedimento da sequência didática, uma vez que consideradas suas funções e seu valor, como veremos no próximo tópico, muitas dificuldades dos alunos e diversos entraves de ordem metodológica tendem a ser minimizados. Assim, trabalhar com os alunos os problemas de linguagem de variados níveis de dificuldade por meio do gênero carta de reclamação requer, a nosso ver, um planejamento e organização por meio da sequência didática. Passemos então a este tema.

3.5.1 A sequência didática: um procedimento para o ensino dos gêneros

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), levando em conta a importância do ensino dos gêneros na escola e sabendo da dificuldade de muitos professores em fazê-lo, elaboram um modelo didático que tem por objetivo o planejamento e a elaboração de material didático. Apresentam, aliada ao procedimento de trabalho com sequências didáticas para a oralidade e a escrita, a importância de se planejar o ensino dos gêneros em função das capacidades do educando e das experiências a ele necessárias.

Os autores tomam a noção de currículo em detrimento dos programas escolares, devido aos conteúdos, no currículo da Suíça francófona, serem sistematicamente postos em relação com os objetivos de aprendizagem e os outros componentes do ensino. Esses autores, portanto, apontam lacunas que não são diferentes das apresentadas pelos PCNLP no Brasil, pois tais orientações defendem o trabalho com os gêneros, embora não mostrem como fazê-lo na prática:

Um currículo para o ensino da expressão deveria fornecer aos professores, para cada um dos níveis de ensino, informações concretas sobre os objetivos visados pelo ensino, sobre as práticas de linguagem que devem ser abordadas, sobre os saberes e habilidades implicados em sua apropriação. Não existe, até o momento, para a expressão oral e escrita, um currículo como este, que apresente uma divisão dos conteúdos de ensino e uma previsão das principais aprendizagens. (DOLZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 37).

É na intenção de sanar falhas no currículo e, ao mesmo tempo, suprir tantas exigências lançadas por ele que Dolz e Schneuwly (2004) nos apresentam a proposta de trabalho com vários gêneros de uma maneira precisa em sala de aula, apoiados em uma sequência didática⁹. Dentre esses gêneros, está a carta de reclamação. É nesta ambição que pensamos ser necessário nos debruçar sobre a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), uma vez que suas orientações coadunam-se com as diretrizes dos PCNLP e, ainda, sugerem como fazer, como pensar e como trabalhar os diferentes gêneros na sala de aula.

Interessamo-nos por essa proposta de ensino igualmente porque aos autores ainda importam as condições de produção dos enunciados, o que corresponde aos nossos anseios ao colaborar para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que, por meio dessa proposta de trabalho, é possível sanar as dificuldades da maioria dos alunos no trabalho com o gênero em questão, seja porque os aprendizes não o dominam, seja porque o fazem de maneira incipiente.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) auxiliam sobremaneira a prática docente, uma vez que:

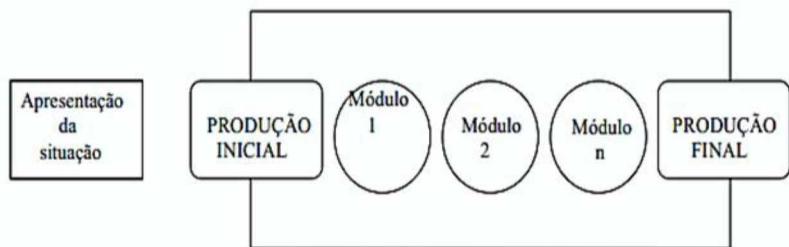
Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar

⁹ Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito.” (2004, p. 82).

de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. (...) As sequências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis. (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

A divisão de uma sequência didática é representada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83), de acordo com a seguinte estrutura de base:

Figura 2: esquema da sequência didática



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

Os autores ainda descrevem detalhadamente cada componente do procedimento representado:

a) Apresentação da situação:

Define-se pela construção de uma representação da situação de comunicação e do gênero proposto, na qual é descrita a tarefa a ser realizada a partir de dois pontos cruciais, a “apresentação de um problema de comunicação bem definido” e a “preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 83 e 84). Os autores sugerem que é neste momento que o professor deve motivar a turma pelo desejo de progredir ao adquirir novas capacidades.

b) Produção inicial:

Funciona como um diagnóstico para alunos e professores sobre o conhecimento do gênero, na medida em que este primeiro encontro com o gênero deve possibilitar a avaliação precisa das capacidades que os alunos já possuem e definir quais as capacidades que devem desenvolver até a produção final. É a produção inicial que irá mostrar ao professor o ponto preciso de intervenção para minimizar os problemas

evidenciados. Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é a fase essencial para que a avaliação seja formativa.

c) Módulos:

Definem-se pelas atividades sistematizadas a partir das quais serão trabalhadas as capacidades dos alunos que foram problematizadas pela produção inicial. Cabe ao professor, neste ponto, disponibilizar aos alunos os instrumentos necessários para a superação das dificuldades encontradas de início para o domínio do gênero. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 87) propõem a decomposição da atividade de produção “para abordar um a um, separadamente, seus diversos elementos” a partir de três questionamentos:

- 1) Quais dificuldades abordar?
- 2) Como construir um módulo detalhando um problema?
- 3) De que forma registrar os conhecimentos adquiridos durante os módulos?

d) Produção final:

É a atividade a partir da qual serão colocados em prática os conhecimentos adquiridos nos diferentes módulos e que poderá estabelecer o progresso alcançado desde a produção inicial. Além de “investir as aprendizagens” (DOLZ, NOVERRAZ E SCHNEUWLY, 2004, p. 89), o aluno poderá ser avaliado, considerando as explicitações dos critérios avaliativos. Os autores sugerem a construção de uma grade que possibilite ao professor centrar as intervenções em pontos essenciais e investir em uma avaliação somativa.

Para dar continuidade ao nosso estudo, entendemos que não podemos iniciar a proposta de sequência didática, com base nas contribuições oferecidas pela “Escola de Genebra”, sem antes passarmos pela seção 4, que tem como objetivo principal apresentar algumas considerações sobre a carta de reclamação.

4 A CARTA DE RECLAMAÇÃO

4.1 Características gerais do gênero

Historicamente, a carta, nos seus mais diferentes tipos, comercial, pessoal, formal, informal, de amor, de despedida, de reclamação, ao leitor, resposta, entre outras, possui a função social de tornar público fato ou ato a ser conhecido por um recebedor. Ao escrever sobre a origem das cartas, Andrade (2010) afirma que:

[...] se refere a uma prática social destinada ao intercâmbio, cuja função dominante é comunicar algo a outro indivíduo que está distante. A escritura de cartas é a atividade mais divulgada para materializar o desejo ou a necessidade de interagir à distância, pois admite uma infinidade de temas e usos [...]. (ANDRADE, 2010, s/p).

Levando-se em conta o que se queira tornar público, o gênero carta não só adquire características discursivas próprias como também uma denominação específica, pois diferenças nas situações comunicativas geram diferenças no plano composicional, explicitadas na escrita – dadas tanto pelo grau de exposição das preferências do produtor, como pelas indicações da condição de proximidade ou distanciamento – e mediadas pelas representações dos papéis sociais desempenhados pelos interlocutores. Todas essas características podem ser observadas na produção de uma carta, por exemplo, pela escolha dos pronomes, pela preferência pelo uso do nome ou apelido, pelo grau de formalidade ou informalidade do léxico e, ainda, pela seleção dos elementos que a constituem.

Bouvet (2006) não considera a carta como um conjunto de elementos fixos, mas, sim, como um movimento de escritura que pode estar aliado a um conjunto de características discursivas.

Uma carta não se restringe nem a uma situação prática (a ausência do destinatário), nem a uma conduta social (uma extensão da voz), nem a um referente objetivo (seu conteúdo), nem a determinações exteriores (as circunstâncias), nem a uma atitude psicológica (a sinceridade ou seu contrário, o artifício), nem a uma motivação interior (rogar, ferir, informar, convencer), nem a uns caracteres formais (uma retórica, um estilo), nem inclusive a uma enunciação dialógica que reúne não obstante o critério do reconhecimento mais constante. Com efeito, é possível imaginar um texto em primeira pessoa que não inscreva em nenhum lado seu destinatário e que seja igualmente destinado, posto em um envelope e dirigido a um destinatário. Podemos inclusive imaginar uma página em branco, sem o

menor signo manuscrito, exceto a subscrição do destinatário. Uma carta é o conjunto desses elementos ‘postos em carta’, ou seja, menos um estado do escrito que um movimento de escritura. (BOUVET, 2006, p. 12).

Concordamos com Bouvet (2006), principalmente por considerarmos que as cartas publicadas por nós via *Facebook* não deixaram de ser cartas e muito menos cartas de reclamação por não possuir alguns dos elementos constituintes de uma carta. Na verdade, elas fazem parte de um “*movimento de escritura*” (BOUVET, 2006, p. 12) irrestrito no qual tanto produtores quanto recebedores estarão cientes do gênero corrente, justamente pela abrangência do conjunto discursivo.

As cartas de reclamação, em particular, são consideradas **argumentativas** por exigirem em sua composição uma apresentação de argumentos suficientes para sustentar as reclamações expostas como forma de convencer o recebedor a considerar justa e, consequentemente, acatar a reclamação elaborada pelo produtor, à medida que puder solucionar o problema. Entendemos que conhecer esse gênero poderá fornecer noções significantes que estimulam a autonomia e a consciência crítica dos alunos por meio de atividades participativas, por envolver seus direitos e deveres como cidadãos e, ainda, possibilitar o domínio da argumentação, para que estejam aptos ao pleno exercício da cidadania em tantas outras situações cotidianas.

Apesar de ir em direção contrária aos encaminhamentos dos PCN, nossa vivência em salas de aula no Ensino Fundamental e Médio aponta para o fato de que muitos professores consideram difíceis de serem trabalhados, no Ensino Fundamental, os gêneros da ordem do argumentar, devido principalmente, às complexidades quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional. Disso decorre a postergação do ensino dos gêneros argumentativos para o Ensino Médio, o que, por vezes gera incômodos desnecessários aos alunos, uma vez que, como vimos na proposta de agrupamento de gêneros na seção anterior, é perfeitamente possível ensinar a argumentar desde as séries iniciais do Ensino Fundamental.

O que propomos, seguindo as sugestões de progressão elaboradas por Dolz e Schneuwly (2004), é iniciar no Ensino Fundamental o ensino de gêneros argumentativos menos complexos quanto ao conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme Bakhtin (2011), para possibilitar o progressivo ensino de gêneros mais complexos quanto aos aspectos mencionados nos próximos anos escolares.

O desenvolvimento do nosso trabalho com destaque para a carta de reclamação e suas peculiaridades, considera inclusive sua historicidade. O gênero focalizado apresenta, como o

nome sugere, argumentos contundentes que comprovem uma reclamação a respeito de algum problema recente enfrentado pelo produtor. Outro aspecto que define a carta de reclamação diz respeito ao fato de que nela o recebedor possui plenos poderes de resolver o problema apontado pelo produtor da carta. No que se refere à linguagem, na maioria dos casos é usado o padrão formal e o produtor geralmente se apresenta na primeira pessoa. A estrutura tende a seguir alguns parâmetros semelhantes aos da carta pessoal.

Em nota destinada ao professor, Cereja e Magalhães (2013, p. 179), por exemplo, destacam, no livro didático, dentre os possíveis elementos constituintes da carta de reclamação:

- a) local e data;
- b) vocativo;
- c) corpo do texto;
- d) expressão de despedida;
- e) assinatura.

Entendemos, entretanto, que nas diversas circunstâncias sociocomunicativas cotidianas tais elementos podem variar de acordo com a intencionalidade e com o meio de comunicação utilizado. Um exemplo é a necessidade, dependendo do contexto de produção e mídia social, do uso de pronome de tratamento adequado e da identificação do produtor, além da assinatura já pressuposta por Cereja e Magalhães (2013).

Em sua obra paradidática, Barbosa (2005, p. 13) descreve de maneira detalhada, quanto à forma de organização do gênero, “uma estruturação mais ou menos fixa” para o envio de cartas realizado diretamente à pessoa ou instituição responsável pela resolução do problema:

Cidade, data

Forma de início

À

[Nome da empresa /órgão público ou do departamento ou setor da empresa/ órgão público que se supõe que atenda à reclamação de clientes. Geralmente, nas empresas, há serviços de atendimento ao consumidor.]

A/C [forma de tratamento: Sr.^a, Ex.^{mo}, Il.^{mo} etc. + (cargo) + nome]

Prezado(a) Senhor(a) [ou outra forma de tratamento semelhante],

[Exposição de motivo de escrita da carta, explicitação dos objetivos de escrita da carta ou ainda exposição do problema, acompanhada de um relato do caso (que, geralmente, inclui tentativas anteriores de resolver a questão)]

e/ou de um ou mais argumentos, que, em geral, justificam o porquê de o reclamante se sentir lesado.]

Fórmulas de finalização

Fórmulas de despedida formais: ‘Atenciosamente’, ‘Grato(a) pela atenção dispensada’ etc., que podem ser precedidas de formulações do tipo: ‘Certo(a) de que previdências cabíveis serão tomadas em breve espaço de tempo, subscrevo’; ‘Certo(a) da justeza de minha solicitação, aguardo um retorno’; ‘Esperando contar com o respeito e a valorização que o consumidor merece...’ etc. Essas formulações podem incluir ainda dizeres mais intimidantes ou ameaçadores, dependendo da intenção do autor e/ou do quanto sua solicitação já foi negligenciada. Algo como ‘Em caso de não atendimento a essa solicitação, encaminharei o caso aos organismos de defesa do consumidor, para que sejam adotadas as providências administrativas e judiciais cabíveis’.

Nome (se for o caso, acompanhado do cargo ou papel social do reclamante) / **assinatura / meio para contato** (telefone, *e-mail* ou endereço) (BARBOSA, 2005, p. 13. Grifos da autora).

Em meios de comunicação social impressos, a carta de reclamação se caracteriza por ser um texto de pequena extensão por meio do qual um produtor, à medida que expõe o problema vivenciado, faz também alguma reivindicação a um órgão público (ministérios, secretarias, Procon) à pessoa pública (presidente de bairro, vereadores, prefeitos, secretários de obras, educação, etc.) ou, ainda, à empresas (SAC – sistema de atendimento ao consumidor). A publicação nesse tipo de suporte tem a intenção de se fazer cumprir com relativa agilidade o direito do consumidor ou cidadão, manifestar seu descontentamento em relação a determinada situação vinculada ao órgão ou pessoa descrita e, ainda, abrir um espaço de defesa para o recebedor.

Partindo de um *corpus* de cartas de reclamação publicadas em jornais do Estado de São Paulo e enviadas a empresas de serviços, Barbosa (2005) realizou a descrição provisória quanto ao contexto de produção, a qual enfatiza os seguintes aspectos:

- a) produtor do texto: pessoa que se sente lesada e com direito de reclamar algo;
- b) destinatários: pessoa ou instituição que tenha supostamente prejudicado o produtor, em caso de envio da carta a um jornal, todos os leitores da mídia social passam a ser supostos recebedores, embora a maioria não seja responsável pela resolução do problema exposto;
- c) objeto: a reclamação propriamente dita;
- d) objetivo: obter a resolução a respeito do que está sendo reclamado pelo produtor, pressionar a pessoa ou instituição supostamente responsável por lesar o produtor,

aproveitar-se da prestação de serviço que os jornais promovem junto aos seus leitores com vistas a mantê-los;

- e) suporte material: carta endereçada à pessoa, instituição, jornal ou revista.

Na mídia digital, o gênero pode ganhar outra proporção, já que pode apresentar em um *site*, além de sua estrutura formal, já conhecida – embora possa ser alterada – tamanhos variados, fotos e vídeos, entrevistas e *links* com outros *sites* tornando-se, assim, um hipertexto¹⁰. Ainda requer interatividade tanto do recebedor quanto de outros colaboradores do *site*, *blog* ou rede social, o que pode levar à apropriação e compartilhamento do gênero. Para Rojo,

A estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermidiático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos *mashups*), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos. (ROJO, 2012, p. 25).

Com isso, almejamos a possibilidade de uma maior agilidade, comparada ao modo impresso, e maior mobilização dos responsáveis pelos problemas expostos, visto que todos os que tiverem acesso à mídia digital utilizada tomam conhecimento da situação, tornando-se espectadores, senão coparticipantes da reclamação, na medida em que inspecionam e apoiam o recebedor ou o produtor em prol da resolução pretendida.

Trabalhar a carta de reclamação com alunos de 9º ano foi uma tentativa de estabelecer uma relação entre o que os estudantes aprendem na escola e o seu cotidiano e tornar acessível a eles o conhecimento de um dos meios de exercer a cidadania. Assim, nossa intenção foi que esta proposta de trabalho tivesse sentido para os envolvidos nessa empreitada e que, sobretudo, eles pudessem relacionar o uso da língua com a vida. Portanto, a escolha do gênero carta de reclamação para o desenvolvimento desta pesquisa foi determinada de acordo com a vontade dos nossos alunos, observada durante a prática docente, de fazer chegar ao poder público e a outros cidadãos sua insatisfação a respeito de problemas advindos da cidade ou do bairro onde moram.

Buscamos, deste modo, trabalhar com um gênero que possibilitasse aliar à tentativa de resolução dos problemas imediatos dos estudantes, o desenvolvimento de algumas das capacidades globais que deverão construir ao longo da escolaridade. Entendemos que seja

¹⁰ Entendemos por hipertexto um texto interativo, apresentado como um banco de dados no qual as informações são colocadas em páginas organizadas em rede e os caminhos de leitura são controlados pelo leitor. (ROJO, 2012).

importante a fuga das formas tradicionais do sistema convencional de escrita e decodificação da leitura rumo à implementação de letramentos críticos que, segundo Rojo (2009), abordam tanto os textos quanto os produtos das diversas mídias e culturas, de forma crítica e capaz de mostrar suas finalidades, intenções e ideologias.

Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), levando em conta critérios de agrupamentos (reproduzidos no tópico 2.5), classificam a carta de reclamação como pertencente ao domínio social de comunicação com o propósito de discutir problemas sociais controversos. O gênero escrito pode fazer com que o aluno adquira habilidade de argumentar, sustentar, refutar e negociar tomadas de posição e, também por isso, o focalizamos.

Levando-se em conta a **representação do contexto social** mencionada por Dolz e Schneuwly (2004, p. 56), entendemos que o trabalho com a carta de reclamação pode propiciar ao aluno a capacidade de agir representando globalmente uma situação polêmica ao considerar o jogo de papéis nela envolvidos e pode possibilitar ainda que o produtor analise seus parâmetros: o papel social do argumentador e do recebedor; o propósito de convencer recebedor e demais leitores quanto ao tema em pauta na reclamação e o local de publicação do texto.

Quanto à **estruturação do texto**, Dolz e Schneuwly (2004) postulam que é possível ampliar a capacidade discursiva do aluno à medida que ele percebe que a carta de reclamação deve, além de adotar a forma de uma carta oficial, apresentar o tema na introdução, desenvolver os argumentos sustentados por uma experiência pessoal, construir objeções aos argumentos do recebedor e ainda concluir o texto.

No que diz respeito à **escolha das unidades linguísticas** para a construção da carta de reclamação, Dolz e Schneuwly (2004) ainda preveem o desenvolvimento das capacidades linguístico-discursivas do aluno, visto que, ao escrever, esse aluno deve munir-se de organizadores argumentativos que marquem o encadeamento dos argumentos e a conclusão, verbos de opinião, expressões de oposição e introdução da experiência geradora do problema.

Considerando a necessidade e a relevância de se trabalhar com o gênero carta de reclamação em salas de aula dos dias atuais, entendemos que isso não pode ser feito, simples e unicamente, de acordo com os moldes tradicionais. Com o surgimento da *web* e a transmissão quase instantânea de informações, o conceito de carta de reclamação se relaciona com a praticidade e a rapidez de sua veiculação e apresentação a vários leitores ao mesmo tempo. Chegamos, então, a um ponto importante de nossa pesquisa: tentar fazer com que alunos “conectados” se interessem pela produção e envio de cartas de reclamação em meio digital.

4.2 A mídia digital: um caminho para o ensino de cartas de reclamação

A carta de reclamação até bem pouco tempo era encontrada apenas em meios de comunicação impressos, geralmente jornais ou revistas, ou encaminhada diretamente a um recebedor via Correios. A ausência de espaço em jornais diários para que fossem levadas à publicação em nossa cidade, bem como a inviabilidade de envio via Correios de cartas de reclamação escritas por alunos na escola, seja pela indisponibilidade de tempo de professores e alunos, seja pelo ônus financeiro que isso gera, seja pela demora ou negativa de resposta por parte do recebedor, sempre causou desconforto no trabalho com o gênero que, necessariamente, deve estar vinculado a uma situação real de construção.

Desta forma, o trabalho com o gênero carta sempre foi uma via de mão única na escola, pois, na grande maioria das vezes, os produtores não eram respondidos pelos recebedores e seus trabalhos não contemplavam a função planejada, o que por vezes era motivo de insatisfação tanto para alunos quanto professores, já que os produtores não se constituíam em interlocutores das cartas.

Quando [a produção] é escrita, o receptor geralmente não está situado nas coordenadas do espaço-tempo do produtor. Em alguns casos, esse receptor distante pode responder ao produtor e, assim, tornar-se seu interlocutor (na troca de cartas, por exemplo); em outros casos, o receptor não dispõe de nenhuma possibilidade de resposta, não se constituindo, portanto, em interlocutor. (BRONCKART, 1999, p. 94).

Na tentativa de realizar um antigo desejo docente de fazer a produção chegar rapidamente ao recebedor, tornando o aluno efetivamente um interlocutor e vislumbrando **ampliar o conhecimento** dos estudantes a partir da interação em mídia digital é que foi oportunizada aos produtores a publicação da carta de reclamação no *Facebook*, o site de serviços de rede social com mais de um bilhão de usuários com perfis¹¹ ativos.

A nosso ver, ampliar o conhecimento dos estudantes requer o ensino das diversificadas funções da rede social – incluindo seu amplo potencial interativo e gratuito – e do desenvolvimento dos saberes dos alunos sobre como a informação deve ser abordada e avaliada. A respeito dos ambientes digitais e ferramentas disponíveis para o ensino, Barbosa e

¹¹ “Perfil, em redes sociais, [...] se refere a um cadastro de dados pessoais, de contato, e preferenciais de um determinado usuário. Parte destes dados podem ser públicos, sendo compartilhados com os demais usuários, ou privados, dependendo do tipo de perfil, tipo de comunidade ou configurações de privacidade definidas pelo usuário.” Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Perfil_\(comunidade\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Perfil_(comunidade))>. Acesso em: 27 ago. 2015.

Rovai (2012) defendem a necessidade de oportunizar novas experiências de práticas de linguagem aos alunos para além da escola

No que diz respeito à esfera digital, com seus gêneros, ambientes e ferramentas, deve-se explorar e discutir o contexto de produção das informações que ali circulam e das situações de comunicação. Mais do que garantir o acesso a informações, a aprendizagem do manuseio de ferramentas e *softwares*, o uso de ambientes virtuais e o desenvolvimento de habilidades de leitura requerido por esses ambientes, é preciso ensinar a tratar a informação, a avaliar sua fidedignidade e procedência e a lê-la criticamente e aproveitar o potencial interativo e pró-ativo dessas novas mídias. (BARBOSA e ROVAI, 2012, p. 36).

Tal proposta, além de propiciar a exploração das potencialidades do *Facebook* e tornar a rede social um objeto de reflexão, à medida que o professor leva os alunos a analisá-la criticamente, pode ser prazerosa e bem aceita pelos estudantes ao lhes serem apresentadas as repercuções que suas cartas podem alcançar, até mesmo a identificação rápida de outros membros de um mesmo grupo dessa rede social com as situações problematizadas.

Dentre os vários ambientes disponíveis na esfera digital e, mais especificamente, dentre os diversos grupos vinculados à rede social *Facebook*, consideramos que o grupo Observatório de Araguari tenha sido o ambiente apropriado para a publicação compartilhada das cartas, haja vista seu objetivo de abrir um espaço de diálogo entre população e vereadores, sindicatos e prefeitura. Nesse espaço, os usuários da rede social podem reclamar sobre os serviços prestados aos cidadãos, divulgar eventos, postar fotos e vídeos sobre acontecimentos recentes, solicitar melhorias para a cidade, cobrar dos políticos araguarinos aquilo que prometeram em campanha, expor ideias, dentre outras atividades oferecidas pela rede social. Desde que o usuário pertença ao grupo, lhe é permitido o envio de postagens do que considerar interessante. O moderador do grupo é quem avalia e libera a publicação aos demais participantes, quando julgar que a publicação é conveniente e relacionada aos interesses dos demais.

Já que ao grupo Observatório de Araguari pertencem membros que possuem interesses sociais semelhantes e ligação direta com o possível recebedor da carta de reclamação, entendemos que as publicações compartilhadas nesse ambiente diminuiu a ansiedade da espera pela resposta à reclamação, além de ter proporcionado grande incentivo aos produtores, ao perceberem que sua produção textual chegou ao alcance de muitos leitores,

fato evidenciado por demonstrações de agrado denominadas curtidas e postagens de cunho incentivador, com comentários sobre o tema que envolve a atitude cidadã empreendida.

Entendemos, pois, a *web* como um espaço facilitador da mudança de concepção e de atuação dos aprendizes, por não se portarem mais como simples autores reproducionistas ou como simples espectadores, e sim, passarem a agir como produtores colaborativos.

Lembramos ainda que a publicação do gênero em um espaço aberto de comunicação – o *Facebook* – proporcionou, além da tentativa resolução dos problemas expostos, a apresentação de informações a outros internautas sobre como solucionar dificuldades semelhantes. Dos comentários decorrentes de postagens emergiram outras maneiras de decidir os conflitos e a possibilidade de precaução em relação a eventuais transtornos, análogos aos que foram relatados pelos produtores. É fato que cada autor da carta de reclamação tomou com pressuposto uma atitude responsiva, seja de outros leitores, seja por parte do recebedor direto, já que

Todo enunciado – da réplica sucinta (monovocal) do diálogo cotidiano ao grande romance ou tratado científico – tem, por assim dizer, um princípio absoluto e um fim absoluto: antes de seu início, os enunciados de outros; depois do seu término, os enunciados responsivos de outros (ou ao menos uma compreensão ativamente responsiva silenciosa do outro ou, por último, uma ação responsiva baseada nessa compreensão). O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva. (BAKHTIN, 2011, p. 275).

Essa atitude responsiva é característica do processo de interação que envolve o gênero trabalhado, pois sua estrutura, conteúdo ou estilo, na instância social de nosso interesse, possibilita e permite a manifestação compreensiva imediata do recebedor. No campo da disciplina que ministramos, consideramos extremamente importante apresentar ao aluno essa alternância entre os sujeitos do discurso e a conclusibilidade dos enunciados, os limites que o enunciado possui, além de desvelar sua importância como enunciador. Portanto, a produção textual escrita publicada em rede social envolve relações sociais que traduzem o dialogismo da língua viva e refletem a responsividade infinita.

Pensar nesses fatores é afirmar que, em sala de aula, estão presentes sujeitos, valores e ideologias, os quais permeiam as situações enunciativas do ensino e aprendizagem, em que a responsividade é elemento constante e essencial para o aprimoramento ou a aquisição de um saber.

Publicar a carta de reclamação no *Facebook* supõe uma multiplicidade de linguagens e semioses que, aliados à escrita, atribuem significados mais abrangentes aos textos produzidos pelos alunos. Permite ao produtor acrescentar à linguagem verbal na modalidade escrita imagens estáticas (fotos ou ilustrações), linguagem verbal em áudio (falas de entrevistadores ou entrevistados) e imagens em vídeo (imagens em movimento filmadas).

Assim, a multiplicidade de linguagens que poderia compor o gênero produzido e publicado na rede social por nossos alunos exigiu deles capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma das semioses para, a partir das combinações eleitas, fazer significar a postagem. Para Rojo (2012, p. 19) tal multiplicidade de linguagens tem sido chamada de “multimodalidade ou multissemiose dos textos contemporâneos”, o que exige multiletramentos¹² por parte de quem com o gênero trabalha.

Entendemos que além de motivar os alunos como agentes na produção do gênero, devido à novidade no padrão de construção, a multiplicidade de linguagens posta à disposição trouxe também uma considerável mudança na aprendizagem da carta de reclamação, posto que aos agentes foram, até certo ponto, oferecidas ferramentas digitais que conhecem, apreciam e com as quais se identificam, aproveitadas didaticamente na tentativa de aprimorar seu trabalho.

As cartas de reclamação foram constituídas por uma diversidade de linguagens utilizadas pelos alunos e participantes da rede social. Depois de publicadas foram, a nosso ver, repletas das mudanças advindas dos multiletramentos. A esse respeito, Rojo (2012) aponta que os estudos sobre multiletramentos são unâimes quanto às suas características mais importantes:

- (a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos;
- (b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]);
- (c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas). (ROJO, 2012, p. 23).

Assim, a rede social da qual nos valemos para a publicação dos trabalhos de nossos alunos, possibilitou uma variedade de comportamentos ativos de leitura e novas produções,

¹² O conceito de multiletramentos, segundo Rojo (2012), envolve dois sentidos “[...]a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.” (ROJO, 2012, p. 13).

tanto pelos produtores quanto pelos recebedores, visto que as publicações geraram comentários, tentativas de resolução do problema, construção de novos argumentos pertinentes à reclamação advindos de outros cidadãos, além de poder gerar também novas fotos, vídeos e entrevistas criados por eles mesmos, *emoticons* e outros gêneros híbridos dados pela multiplicidade cultural de produção e circulação que a rede social engloba. Para Rojo (2012) a mídia digital é responsável pela tradução de outras linguagens

Uma das principais características dos novos (hiper)textos e (multi)letramentos é que eles são interativos, em vários níveis (na interface, das ferramentas, nos espaços em rede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.). Diferentemente das mídias anteriores (impressas e analógicas como a fotografia, o cinema, o rádio e a tv pré-digitais), a mídia digital, por sua própria natureza ‘tradutora’ de outras linguagens para a linguagem dos dígitos binários e por sua concepção fundante em rede (*web*), permite que o usuário (ou o leitor/produtor de textos humano) interaja em vários níveis e com vários interlocutores (interface, ferramentas, outros usuários, textos/discursos etc.). Se as mídias anteriores eram destinadas à distribuição controlada da informação/comunicação — aliás, a imprensa se desenvolveu em grande parte com esse fim —, a ponto de se falar, no caso das mídias, que elas foram destinadas às massas (rádio, tv) em vez de às elites (imprensa, cinema) na constituição de uma ‘indústria cultural’ típica da modernidade, centralizada pelos interesses do capital e das classes dominantes e que colocava o receptor no lugar de consumidor dos produtos culturais, a mídia digital e a digitalização (multi)mídia que a mesma veio a provocar mudou muito o panorama. (ROJO, 2012, p. 23).

Assim sendo, para que a rede social funcione, em especial o *Facebook*, os usuários são expostos à interação com vários interlocutores ao mesmo tempo, o que os leva a agir muito mais como produtores, leitores e transmissores de outros gêneros, uma vez que eles postam, compartilham, baixam e curtem textos, vídeos, músicas, ferramentas e outros postados por outrem. Desse modo, a rede social pode funcionar como um espaço aberto de exposição de ideias a propiciar de forma muito mais ágil a circulação do conhecimento em variados grupos e perfis, em especial, pode formar uma inteligência coletiva a favor do ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

A nosso ver, o que falta é fazer desse espaço aberto uma interface didaticamente utilizada, tanto para entender como esse modo de se expressar por escrito funciona, inclusive para o ensino, quanto para valorizar e incluir na escola algo que as novas gerações já sabem e praticam eficazmente. O papel do professor de Língua Portuguesa, nesse sentido, será o de incentivar o aluno a atuar criticamente perante tantos recursos oferecidos pelas mídias digitais

e conscientizá-lo para que seja capaz de utilizá-los a seu favor ora na recepção, ora na produção dos mais diversos gêneros, especialmente os da ordem do argumentar.

Partindo da proposta delineada pela “Escola de Genebra” e dos nossos estudos sobre a carta de reclamação é que, no quinto capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos desta pesquisa: os elementos de análise e coleta de dados, o percurso trilhado, bem como a sequência didática idealizada por nós, com informações detalhadas a respeito da aplicação do trabalho.

5 METODOLOGIA

5.1 A pesquisa científica

No contexto deste trabalho, consideramos metodologia como um conjunto de preceitos estabelecidos para a realização de uma pesquisa científica. Partindo das contribuições de (GIL-PÉREZ et al., 2001), entendemos por pesquisa científica um conjunto de processos científicos que objetiva gerar conhecimentos e propor soluções para possíveis problemas inicialmente detectados e dados por circunstâncias do momento histórico. Tais processos científicos foram tomados não como um conjunto de regras fixas, mas como um método falível, embora tenham sido amparado por visões coerentes e articuladas a partir de um referencial teórico que orientou a nossa investigação.

Como a presente pesquisa objetiva contribuir para o desenvolvimento da capacidade escritora, da formação crítica e cidadã dos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental, entendemos ser necessária a consideração de algumas tipologias específicas de pesquisa, dentre as quais mencionamos a pesquisa bibliográfica e a pesquisa-ação.

Inicialmente, para a realização da proposta metodológica deste estudo, realizamos uma pesquisa bibliográfica com o levantamento das principais teorias e autores que abordam nosso tema de interesse, fazendo um recorte daqueles que tratam dos gêneros, como Bakhtin (2011), Bronckart (1999), Dolz e Schneuwly (2004) e Rojo (2009), principalmente.

Realizamos também uma pesquisa bibliográfica no âmbito dos estudos acerca do ensino dos gêneros predominantemente argumentativos, voltados para os alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, com o foco no aumento das habilidades escolares de leitura e escrita dos alunos em vésperas de transição para o Ensino Médio e, além disso, realizamos um levantamento bibliográfico sobre as definições, características e concepções do gênero carta de reclamação, pautando-nos principalmente em Barbosa (2005).

Entendemos como pesquisa bibliográfica, assim como Xavier (2010) aponta, quando

[...] o pesquisador faz um levantamento de trabalhos já realizados sobre um determinado tema e catalogá-los a fim de rever, reanalisar, reinterpretar, e criticar procedimentos técnicos e pontos de vista teóricos considerados pelo autor da pesquisa já ‘envelhecidos’ ou ineficientes. (XAVIER, 2010, p. 48).

Assim, a pesquisa bibliográfica foi de grande valia para este trabalho, uma vez que contribuiu significativamente para o percurso teórico delineado.

Por fim, consideramos primordial a realização de uma pesquisa-ação, compreendida como aquela pesquisa em que o pesquisador, após detectar um problema e compreender suas causas, faz intervenções diretas com o objetivo de contribuir para a solução dos problemas detectados e divulgar formas de se evitar tais dificuldades. Segundo Xavier (2010),

Um bom exemplo para esse tipo de pesquisa é o seguinte: um professor detecta uma dificuldade de aprendizagem em seus alunos. Passa, então, a observá-los até descobrir as causas. Em seguida, elabora e testa ele mesmo atividades pedagógicas que possam resolver a dificuldade dos aprendizes. Verificada a eficiência das atividades propostas, o professor compartilha com seus colegas [...]. Nesse tipo de investigação, o cientista pesquisa enquanto age, propõe mudanças que são aplicadas por ele mesmo. (XAVIER, 2010, p. 47).

A presente pesquisa se identificou também com as características de uma pesquisa-ação descritas por Souza, Hodgson e Pinheiro (2007), que a definem como uma abordagem cujo principal objetivo é investigar o que realmente acontece numa determinada atividade em sala de aula. Conforme os autores, ao invés de fazer pesquisa orientada para a sala de aula, a sugestão agora é fazer pesquisa na sala de aula. Thiollent (2000) diz que a pesquisa-ação é uma pesquisa social com base empírica, cujo objetivo é buscar a resolução de um problema coletivo, proporcionando o aumento do conhecimento em determinadas situações, sendo que os pesquisadores e os sujeitos de uma pesquisa estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nessa perspectiva, é necessário definir com precisão, de um lado, qual é a ação, quais são os seus agentes, seus objetivos e obstáculos e, por outro lado, qual é a exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da ação. (THIOLLENT, 2000, p. 16).

5.2 Procedimentos metodológicos

Nossa pesquisa foi concebida a partir de algumas lacunas percebidas nas propostas do currículo e de livros didáticos por vezes adotados para a série em questão, da inviabilidade de envio das cartas tradicionalmente sugeridas, além da dificuldade e da falta de interesse dos alunos pela escrita e pelos meios tradicionais de envio de cartas. Tais evidências acabaram por despertar em nós a vontade de criar outras formas de ensino diferentes das tradicionais.

Assim, por meio de novas estratégias, buscamos intervir no meio escolar com a intenção de favorecer maior incentivo à escrita e à transformação e promoção dos participantes no que se refere ao trabalho com as cartas de reclamação e as situações de comunicação que correspondem a esse gênero.

Considerando nosso trabalho anterior no 7º ano, em 2014, com a turma selecionada, bem como as hipóteses levantadas, acreditamos ter sido de fundamental importância a interação entre os participantes e o pesquisador, procurando apontar soluções para o problema. Acreditamos que, por meio de atividades coletivas aplicadas, com a participação e colaboração de todos e a nossa mediação, muito pôde ser acrescentado para a melhoria das habilidades de leitura, interpretação, produção de texto e envio das cartas dos alunos.

A pesquisa com a proposta de intervenção aqui descrita foi desenvolvida no primeiro semestre do ano letivo de 2016, com previsão de início em 01/03/16 e de término até dia 31/03/16, considerando as aulas de segunda-feira a quarta-feira, quando poderíamos nos valer de em média 17 aulas para o seu desenvolvimento. Foi realizada na Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti¹³ que pertence à Rede Estadual de Educação e está subjugada à Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia, MG. A turma escolhida para aplicação da proposta foi de 9º ano do Ensino Fundamental e possuía no início do ano 23 alunos, sendo que, apenas 22 alunos participaram da pesquisa, já que uma aluna apresentou atestado médico durante grande parte da aplicação. Participaram da pesquisa os alunos B. S., D. M., D. R., E. B., G. M., G. B., G. E., G. R., I. M., J. M., J. H., J. V., L. J., M. P., M. E., P. V., P. W., R. M., R. L., T. J., Y. R. e R. C.¹⁴

Entendemos que, para a realização deste trabalho, proporcionar aos alunos a leitura de diferentes cartas de reclamação, bem como a exposição de postagens oriundas de diversas fontes, constituir-se-ia fundamental para a apreciação de inúmeros aspectos linguísticos e discursivos como

- posicionar-se como escritores de uma reclamação;
- sintetizar informações e organizá-las na busca de soluções para diversos tipos de problema;
- abstrair o que é essencial de um fato e o que é meramente acessório;

¹³ A escola oferece vagas em turmas de 1º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e está situada no bairro Eduardo Moreira, 310, CEP 38.440-000 na cidade de Araguari, MG. É uma escola com 51(cinquenta e um) anos de existência, com grande parte de sua equipe de professores e demais funcionários atuantes em situação efetiva de trabalho. A escola preocupa-se em ocupar lugar de destaque na rede estadual de educação com a obtenção de bons resultados nas avaliações externas em Língua Portuguesa.

¹⁴ As letras correspondem às iniciais dos nomes dos alunos.

- relacionar as partes do texto;
- selecionar argumentos;
- organizar as informações e desenvolver habilidades para lidar com a coesão e com a coerência;
- escolher dentre tantos suportes, o meio mais eficiente de envio de cartas;
- perceber as nuances entre os interlocutores;
- diferenciar outros gêneros como a carta pessoal e o e-mail.

Foram abordados nas etapas do nosso trabalho, partindo das sugestões dos autores Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), principalmente, os seguintes conhecimentos acerca da carta de reclamação:

- apresentação da situação: contato com reclamações e cartas de reclamação de diferentes fontes;
- produção inicial: escrita de uma carta de reclamação;
- módulos: seleção de atividades envolvendo a carta de reclamação, tais como: reconhecimento de cartas, postagens de reclamações via *Facebook* correspondentes ao assunto; pesquisa sobre diferentes tipos de cartas de reclamação, suportes publicáveis no meio eletrônico; análise do conteúdo temático, da estrutura composicional e do estilo; retomada dos elementos constitutivos do gênero carta de reclamação para a formulação de um conceito; avaliação dialogada entre alunos;
- produção final: reescrita e publicação de cartas de reclamação.

5.2.1 Instrumentos de coleta e análise dos dados

Os instrumentos de coleta das dificuldades dos alunos quanto à escrita da carta de reclamação para esta pesquisa foram as suas produções iniciais e finais e suas respectivas postagens na *web*. Foram analisadas a capacidade interpretativa de reclamações, notícias, publicações na rede social aproveitada, bem como a identificação dos elementos com os quais se compõe uma carta de reclamação: conteúdo temático, estilo e construção composicional, conforme Bakhtin (2011).

As produções iniciais foram redigidas partindo das atividades desenvolvidas na primeira etapa da sequência didática e de discussões feitas em classe.

A coleta de dados da pesquisa para análise foi efetivada partindo da comparação entre as dificuldades encontradas nos textos dos alunos realizados nas produções iniciais e os avanços alcançados na escrita pelos autores nas produções finais, após aplicação dos módulos.

5.2.2 Passos trilhados

Nossa pesquisa envolveu a participação de seres humanos. Devido a isso, inicialmente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) da Universidade Federal de Uberlândia. As atribuições do CEP são de papel consultivo e educativo, visando a contribuir para a qualidade das pesquisas, bem como para a valorização do pesquisador, que recebe o reconhecimento de que sua proposta é eticamente adequada.

A proposta foi aprovada pelo CEP e iniciamos a execução do projeto mediante a solicitação das pesquisadoras para a instituição (ver apêndice 1), o nosso compromisso com a pesquisa (ver apêndice 3) e a permissão da diretoria escolar, que autorizou de antemão o desenvolvimento da pesquisa na instituição (ver apêndice 2).

Houve esclarecimentos no local da pesquisa, no mês de fevereiro, a respeito da divulgação dos procedimentos a serem realizados no decorrer do nosso trabalho e houve consentimento por parte de todos os envolvidos. Para que isso acontecesse, pais, alunos, supervisora, direção e professores participaram de uma reunião para elucidação de todas as atividades. Os pais assinaram o TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (para os pais e/ou responsáveis) – e o TEM – Termo de Esclarecimento para o Menor (para os alunos participantes). Os termos mencionados se encontram nos apêndices 4 e 5.

As atividades foram aplicadas a todos os alunos cujos pais e/ou responsáveis concordaram com os procedimentos e assinaram o TCLE e aos participantes que assinaram o TEM (conforme apêndices 4 e 5). Todos os alunos foram convidados a participar, sendo preservado o sigilo quanto à sua identificação. Ficou a critério de cada um decidir se participaria ou não.

Poderiam ser excluídos da pesquisa os alunos que não apresentassem o TCLE devidamente assinado pelos pais e/ou responsáveis, ou ainda aqueles que se recusassem a participar das atividades realizadas.

Segundo as normas do CEP, a pesquisa poderia ser suspensa ou encerrada caso nenhum pai e/ou responsável pelo menor concordasse com a sua participação, ou ainda, se todos os responsáveis decidissem pela não participação dos menores em qualquer etapa de

realização do trabalho. No nosso caso, todos os alunos e pais concordaram com a participação na pesquisa.

Além disso, de acordo com o TCLE, os colaboradores deveriam ficar livres para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo, sendo-lhes devolvida, desconsiderada ou destruída toda a fonte material que antes forneceram.

Na pesquisa-ação habitualmente os riscos físicos são mínimos ou inexistentes. Entretanto, houve o risco de identificação do participante, bem como de compartilhar informações pessoais ou confidenciais. Diante de tal risco, tomamos providências para que isso não ocorresse, garantindo o sigilo quanto a suas identidades. Assim, quando da publicação das cartas por meio da Internet, os alunos assinaram usando apenas suas iniciais e a professora as enviou por meio do perfil de *Facebook* da escola para que os participantes fossem preservados, inclusive nos meios digitais.

Entendemos que os sujeitos entrevistados não sofreram quaisquer danos físicos por participarem do nosso estudo. Além disso, os resultados da pesquisa devem ser publicados e, ainda assim, a identidade dos sujeitos deve manter-se preservada.

Desenvolvemos a pesquisa na própria escola, incluindo sala de aula e laboratório de informática, durante as aulas de Língua Portuguesa em horários definidos para a turma pela administração escolar, sendo assim, não foram necessárias alterações no quadro geral de horários.

Quanto aos benefícios, acreditamos que o estudo pode trazer, além da apropriação do gênero pelos participantes da pesquisa, contribuições para muitos outros professores de Língua Portuguesa, especialmente àqueles das séries finais do Ensino Fundamental. Em linhas gerais, podemos citar dentre os benefícios delineados:

- a oportunidade dada aos alunos de desenvolverem atividades de produção textual que possam contribuir para minimizar as suas possíveis dificuldades em compreender a carta de reclamação;
- a busca pelo desenvolvimento de habilidades para um leitor crítico, reflexivo quanto às questões ideológicas e de poder e atento para a construção de sentidos;
- a participação dos alunos em aulas que foram planejadas exclusivamente para os participantes da pesquisa, que buscaram despertar nos participantes a motivação e prazer nas práticas de produção textual;

- a explicitação teórica e as sugestões aos professores para se trabalhar a escrita em rede social;
- o cumprimento dos participantes com a cidadania ao contribuírem com um estudo que pode auxiliar professores de Língua Portuguesa no ensino desse gênero em destaque, visando, consequentemente, a cooperação mais abrangente com a melhoria da educação básica no Brasil.

5.3 Uma sequência didática para o ensino de cartas de reclamação

Em conformidade com os pressupostos defendidos pelo grupo genebrino¹⁵, cujo enfoque de ensino se dá por intermédio da perspectiva sociointeracionista da linguagem, propomos o trabalho com uma sequência didática para a carta de reclamação. Tal proposta visa a sanar as possíveis dificuldades dos alunos para produzir tais cartas e ainda contribuir para a cidadania e a apropriação do gênero em questão, além de experimentar os efeitos de suas publicações em rede social. Além disso, pode também nortear o trabalho de outros professores que desejarem ensinar a produzir cartas de reclamação.

Vale ressaltar que o perfil da turma e as dificuldades reais dos alunos, diagnosticadas a partir da primeira tentativa de realização do gênero (produção inicial), é que nos orientaram, no sentido de confirmar ou refutar as atividades aprofundadas que foram propostas inicialmente nos módulos ou possibilitaram os ajustes necessários para o seu desenvolvimento.

5.3.1 Primeira etapa – Apresentação da situação (Tempo estimado: duas aulas)

Em uma conversa na sala de aula, lançar aos alunos as seguintes perguntas:

1. Vocês já ouviram, leram ou produziram alguma reclamação destinada a pessoas do bairro ou da nossa cidade, seja em programas de rádio, jornais ou pela web?
2. Quem falava ou escrevia e a quem se destinava?
3. De que tratavam as reclamações?
4. Caso tenham acompanhado as repercussões da reclamação, souberam se as reivindicações foram atendidas?

¹⁵ Em território francês e estudando o ensino de língua naquele país, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) projetaram um trabalho voltado para o equivalente às séries/ciclos do Ensino Fundamental do Brasil.

Depois de ouvir as respostas dos alunos e abrir um espaço de discussão, direcioná-los ao laboratório de informática onde devem ser apresentados os textos motivadores.

Considerando que são vários os gêneros encontrados nas mídias digitais em diversos sítios eletrônicos: *e-mail*, postagem, notícia, denúncia, propaganda, enquete, reclamação, etc., esta etapa da atividade tem por objetivo ensinar os alunos a reconhecer, dentre tantas variedades de gêneros, a carta de reclamação. Devem ser apresentadas aos alunos variados textos de diferentes fontes, além de uma carta de reclamação atual contendo as especificidades do assunto a ser trabalhado “Problemas na cidade ou no bairro onde moro”. A seguir, apresentamos alguns textos selecionados para a atividade.

Figura 3: postagem no *Facebook*



Fonte: <<https://www.facebook.com/groups/203539826403540/?fref=ts>>. Acesso em 08 mai. 2015.

Figura 4: grupo Observatório de Araguari



Fonte: <<https://www.facebook.com/groups/203539826403540/?fref=ts>>. Acesso em 21 out. 2015.

Figura 5: notícia no jornal Gazeta do Triângulo digital

Canil Municipal é alvo de reclamações sobre atendimento aos animais

qui, 30 de abril de 2015 06:00

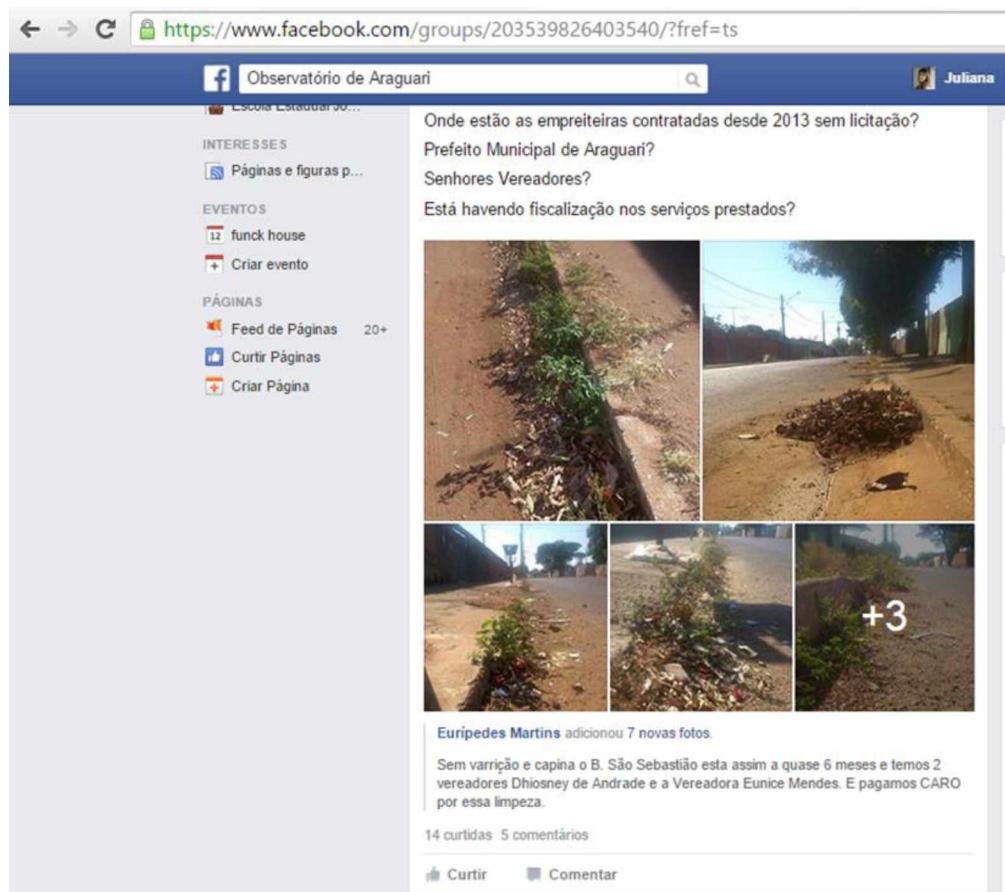
[Curtir](#) [Compartilhar](#) 0 [Tweetar](#) [G+1](#) 0

por [Mei Soares](#)

Quase 60 cães entre filhotes e adultos encontram-se abrigados no Canil. O trabalho promovido tem sido alvo de reclamações feitas por alguns moradores, reivindicando por meio da imprensa, que os animais não recebem tratamento adequado. No entanto, apesar das críticas, a equipe do local afirma que os animais são bem cuidados, sendo bem alimentados e, quando preciso, medicados.

Fonte: <<http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/noticias/>>. Acesso em 30 abr. 2015.

Figura 6: publicação de reclamação no grupo Observatório de Araguari



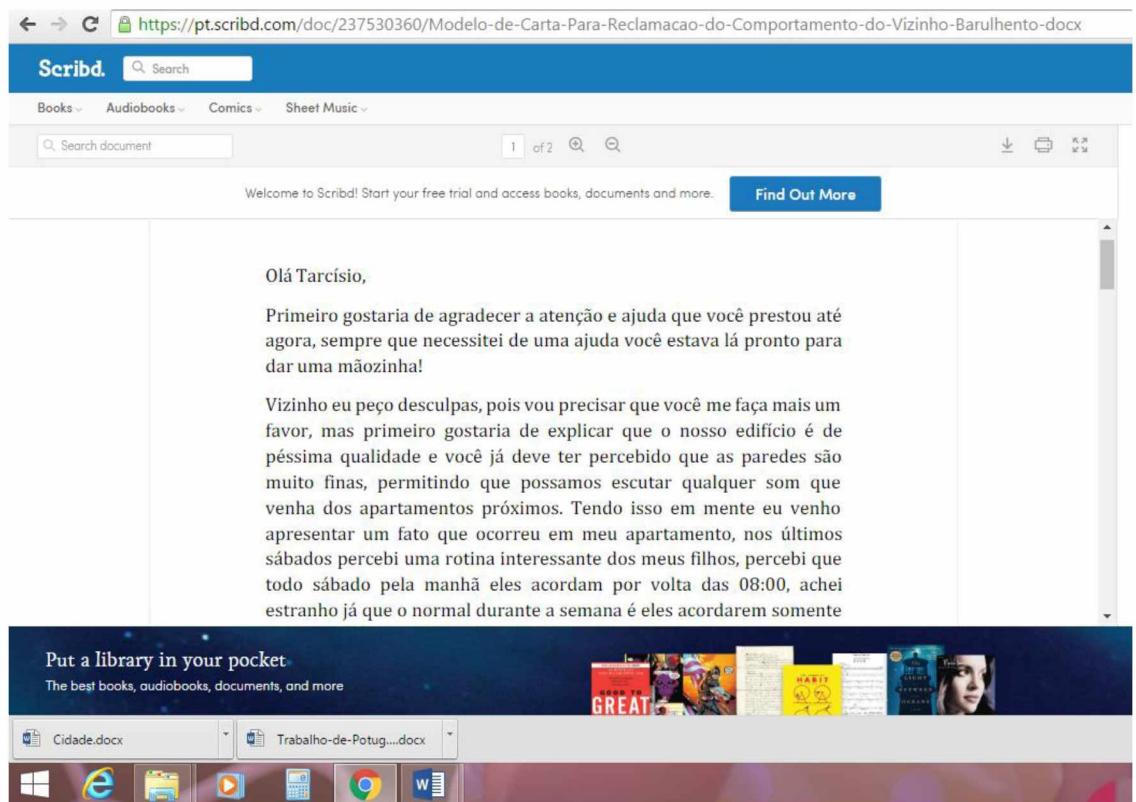
Fonte: <<https://www.facebook.com/groups/203539826403540/?fref=ts>>. Acesso em 21 out. 2015.

Figura 7: publicação de enquete



Fonte: <<http://www.redeto.com.br/>>. Acesso em 16 fev. 2016.

Figura 8: publicação de carta de reclamação



Fonte: <<https://pt.scribd.com>>. Acesso em 16 fev. 2016.

Sugerir também aos alunos que realizem uma pesquisa extraclasse em jornais impressos da cidade, indagações aos vizinhos, pais e amigos, e levantem suas próprias observações a respeito dos problemas no bairro onde moram.

Objetivos: apresentar toda a proposta de trabalho para os alunos, solicitar a assinatura do TEM, sondar seus conhecimento a respeito da carta de reclamação, conforme as diferentes intenções e situações de interação comunicativa, além de motivar os alunos para a escrita das cartas de reclamação.

5.3.2 Segunda etapa – Produção Inicial (Tempo estimado: duas aulas)

É nesse momento que deve ser apresentada aos alunos a proposta de escrita de uma carta de reclamação como atividade não avaliativa. Dar aos produtores um direcionamento quanto às condições de produção necessárias à construção do gênero:

1. detalhar quem são os produtores do gênero: alunos que do lugar social de moradores sentem-se no direito de reclamar;
2. esclarecer quem são os possíveis recebedores: presidente da associação de moradores do bairro, vereadores, secretário de administração, prefeito etc.;

3. especificar que o objeto de reclamação deve partir do assunto “Problemas na cidade ou no bairro onde moro”;
4. delimitar o objetivo de se fazer a reclamação: solucionar o problema coletivo;
5. informar que a interface utilizada para a publicação das cartas após o término da sequência de atividades é o *Facebook*.

A produção deve ser realizada em sala de aula, partindo da discussão feita com os textos motivadores durante a apresentação inicial da proposta e das pesquisas que foram sugeridas na 1^a etapa. Pedir que se lembrem também de algum problema que seja marcante em seu bairro, apresentar, ainda, outros temas, talvez por meio de uma “caixinha de temas” relevantes para que cada aluno escolha a respeito do que quer escrever.¹⁶ A produção inicial deve ser individual.

Objetivos: direcionar os alunos quanto às condições de produção do gênero, delimitar o tema a ser abordado por cada aluno para estabelecer um primeiro contato dos estudantes do lugar de escritores do gênero e escrever a produção inicial.

5.3.3 Terceira Etapa – Módulos (Tempo estimado: 9 aulas)

Informar aos alunos que o desenvolvimento das atividades desta etapa tem o objetivo de superar os problemas encontrados na escrita da primeira produção.

Objetivos: sanar as dificuldades dos alunos, mais especificamente quanto ao conteúdo temático, estilo e composição do gênero carta de reclamação, partindo do desenvolvimento dos seguintes módulos:

a) Módulo I – Exibição de textos e sites

Tempo estimado: duas aulas

Apresentar em *slides* diferentes textos (cartas, relatos e fotos) retirados da *web* que contemplem reclamações atuais publicadas em *sites* disponíveis para esse tipo de serviço.

Os alunos devem aprender a representar a situação de comunicação e selecionar argumentos com coerência ao conteúdo temático escolhido. Outra intenção desse módulo é contextualizar o gênero e demonstrar para os alunos o uso da carta de reclamação como um meio de comunicação social eficiente, visto que muitas vezes, alguns dos estudantes

¹⁶ A “caixinha de temas” foi confeccionada por nós para levar para a sala de aula, de uma maneira diferente, os temas diversos que poderiam ser abordados pelos alunos na escrita de suas cartas. Assim, o produtor que tinha seu tema repetido ou que estava sem ideia ou, ainda, que não realizou a pesquisa solicitada, pôde se dirigir à caixinha e retirar um novo tema.

consideram-na desvinculada da comunicação nos meios virtuais, podendo lembrar-se apenas de seu envio de maneira impressa, via Correios para o próprio recebedor, ou publicada em jornais ou revistas.

Após a leitura dos *slides* (apêndice 6), os alunos precisam descrever as representações da situação de produção dos textos. Solicitar a divisão da turma em grupos para o desenvolvimento das seguintes atividades:

1. Partindo da leitura dos textos, respondam:
 - Quem é o produtor e qual seu papel social como autor?
 - Quem é o recebedor e qual seu papel social?
 - Qual a finalidade visada considerando tema e sentidos pretendidos?
 - Quais argumentos consideram importantes para serem utilizados no ato de reclamar?
2. Levantar um debate entre os grupos a respeito do que os textos apresentados têm em comum: produtor, recebedor, propósito e argumentos.
3. Cada grupo deve defender porque esses elementos são tão importantes para a construção dos textos.

Objetivos: levar os alunos a conhecer as condições de produção dos textos e suas implicações, incentivar neles o hábito de buscar cartas de reclamação e outros textos em diversos *sites* para que, progressivamente, se apropriem do gênero.

b) Módulo II – Pesquisa nos sites Reclame aqui, Colab.re e Reclamão.com.

Tempo estimado: uma aula

Nesta etapa os alunos devem ser encaminhados ao laboratório de informática. Deve ser solicitado a eles que visitem os sites: <http://www.colab.re/BR/MG/Araguari>, <http://cidadao.reclame aqui.com.br> e <https://www.reclamao.com>.

Esses são *sites* de reclamação e colaboração que funcionam por meio da escrita com a participação de cidadãos de todo o país, visando à melhoria de empresas e órgãos públicos.

Levantar os seguintes questionamentos aos alunos e solicitar que respondam no caderno:

- Vocês conheciam esses sites?
- Já valeram-se de algum deles para reclamar?
- Qual a importância desses sites para quem quer reclamar?

- Por que as empresas ou prefeituras buscam atender rapidamente às reclamações postadas nesses sites?

Objetivos: apresentar aos alunos a diversidade de temas e as possibilidades de tentativas de resolução de problemas por meio das mídias digitais e o quanto elas podem ser produtivas nesse sentido.

c) Módulo III – Planejamento do texto

Tempo estimado: duas aulas

Partindo do modelo de carta de reclamação descrito por Barbosa (2005), apresentar aos alunos a carta escrita propositalmente para a atividade:

Araguari, 1º de março de 2016.

Ex.mo Prefeito Raul Belém,

Escrevo esta carta para reclamar de um problema que eu e diversas moradoras do bairro Portal de Fátima estamos vivenciando, refere-se à falta de creches para deixarmos nossos filhos enquanto trabalhamos.

O Portal de Fátima é um bairro que já vai fazer quase cinco anos, não tem nenhuma creche, enquanto no Portal dos Ypês tem duas e, pelo que soube, estão sobrando 15 vagas. Eu preciso trabalhar e não tenho com quem deixar meu filho, creio que esta é a situação de várias outras moradoras do bairro.

Na tentativa de resolver o problema, procurei as creches dos bairros mais próximos, Brasília e Maria Eugênia, nesses locais são liberadas apenas três vagas por ano, que não são suficientes nem para as crianças desses bairros, muito menos para receber os filhos de moradores dos bairros vizinhos.

Ex.mo prefeito, peço encarecidamente que disponibilize uma creche em nosso bairro, a fim de que possamos trabalhar tranquilas enquanto nossos filhos disfrutam de ambiente apropriado, pelo qual pagamos por meio de impostos altíssimos durante todo o ano.

2016 é ano eleitoral. Espero ainda poder recebê-lo em minha casa e agradecê-lo pela administração competente, caso haja até o final dela, dentre tantas outras promessas, creches para todos. Espero não ser, mais uma vez, enganada com discursos de mais e atitudes de menos, como ocorre na maioria dos mandatos na Prefeitura de Araguari.

Certa de que providências cabíveis serão tomadas em breve espaço de tempo, subscrevo,

D. A.

A carta apresentada anteriormente foi adaptada de uma reclamação feita por uma integrante do grupo Observatório de Araguari, vinculada ao *Facebook*.

Consultando em cópias distribuídas aos alunos da carta apresentada, eles devem analisar o texto e, depois de explicados cada um dos elementos constituintes da carta, encontrar os elementos favoráveis à organização do gênero:

1. Tente encontrar na carta de reclamação, escrita pela cidadã araguarina, os seguintes elementos:
 - a) cabeçalho;
 - b) vocativo;

- c) introdução;
- d) argumentação;
- e) expressão de despedida;
- f) assinatura.

2. Você considera que, caso esta carta seja publicada no *Facebook*, há necessidade de escrever todos esses elementos? Por quê?

O conhecimento da estrutura do gênero ajuda os autores a perceberem a importância do acabamento do enunciado e da organização das informações estruturais para produtores e recebedores das cartas. É importante também realizar tais atividades para que os alunos percebam que as cartas de reclamação podem sofrer variações estruturais dependendo do suporte em que serão publicadas ou conforme critérios estabelecidos pelos suportes. Assim, é possível verificar que há várias maneiras de organização das informações.

Objetivos: proporcionar aos alunos o conhecimento das características estruturais e argumentativas, relativamente estáveis que materializam o gênero e sua adequação ao suporte.

d) Módulo IV – Análise linguística do gênero

Tempo estimado: duas aulas

Os processos de produção textual demandam, por parte dos interlocutores, recursos linguísticos específicos, que devem ser adequados à situação comunicativa. Neste contexto, apresentar aos alunos: aspectos lexicais, organizadores argumentativos, emprego pronominal e tempo verbal que podem ser empregados na produção da carta, segundo as condições de produção.

Consideramos a necessidade de devolver aos alunos, neste módulo, as cartas da produção inicial comentadas, com apontamentos em uma segunda página e promover a análise da produção inicial para apreciação das dificuldades encontradas e dos possíveis ajustamentos pertinentes ao gênero carta de reclamação, de acordo com os propósitos comunicativos.

Se necessário, fazer atendimento individual para conhecer dúvidas e tentar solucioná-las.

É imprescindível avaliar as reais dificuldades e necessidades dos alunos para a elaboração deste módulo para, partindo da produção inicial, elaborar as atividades pertinentes.

Partindo da necessidade de elencar as dificuldades dos nossos alunos, no momento da análise da produção inicial, elaboramos a seguinte lista:

Quadro 2: Lista para análise da produção inicial

1	Separar corretamente sílabas na translineação, respeitando a margem.	
2	Dispor coerentemente as ideias em <u>parágrafos</u> . Não deixar espaços em branco no início da linha onde não seja parágrafo. Manter o mesmo padrão de espaço nos parágrafos.	
3	No caso da carta, verifique se está mais ou menos de acordo com a seguinte <u>estrutura</u> : 3.1 <input type="checkbox"/> cidade e data; 3.2 <input type="checkbox"/> forma de início; 3.3 <input type="checkbox"/> corpo do texto; 3.4 <input type="checkbox"/> finalização; 3.5 <input type="checkbox"/> assinatura.	
4	Escolher o registro de língua adequado ao gênero de escrita exigido.	
5	Grafar corretamente as palavras. Usar dicionário em caso de dúvida.	
6	Deixar claro quem é o produtor e seu papel social.	
7	Deixar claro quem é o recebedor e seu papel social.	
8	Argumentar de modo a convencer o recebedor.	
9	Levar em consideração o lugar de publicação do texto.	
10	Apresentar o tema da controvérsia na introdução.	
11	Desenvolver os argumentos sustentando-os por um exemplo.	
12	Formular objeções aos argumentos contrários.	
13	Dar uma conclusão.	
14	Utilizar organizadores argumentativos marcando o encadeamento dos argumentos.	
15	Utilizar organizadores argumentativos marcando a conclusão.	
16	Utilizar verbos de opinião.	
17	Pontuar adequadamente o texto.	
18	Assinalar corretamente a crase.	
19	Usar adequadamente as aspas.	
20	Letra maiúscula para nomes próprios ou depois de ponto final. No título, tema ou assunto, apenas a primeira letra é maiúscula, exceto quando houver nome próprio.	
21	Letra minúscula.	
22	Regência nominal e regência verbal.	
23	Concordância nominal.	
24	Concordância verbal.	
25	Colocação pronominal.	
26	Outras observações:	

Fonte: elaborado pela autora.

Decidimos trabalhar as seguintes atividades relacionadas aos organizadores argumentativos:

Dividir a classe em grupos de três alunos. Distribuir para cada grupo, em um envelope simples, recortes de mesmo tamanho com todos organizadores argumentativos listados no quadro 3 (a seguir) e os sentidos que podem expressar. Disponibilizar também folhas de papel sulfite.

1. Cada grupo deve tentar associar os organizadores argumentativos aos sentidos que eles podem expressar (em negrito) formando um quadro. O grupo deve, ao final, apresentar o quadro colado nas folhas de papel sulfite.

Depois de terminadas as colagens, cada aluno deve receber uma cópia do quadro 3 para conferir se as associações ficaram adequadas e colá-las no caderno para consultas posteriores.

Quadro 3: organizadores argumentativos

ORGANIZADORES ARGUMENTATIVOS	Expressam
Em primeiro lugar, antes de mais nada, antes de tudo, antes de qualquer coisa, primeiramente, acima de tudo, precipitadamente, principalmente, sobretudo.	Prioridade, relevância.
Então, enfim, logo, logo depois, imediatamente, logo após, a princípio, pouco antes, pouco depois, anteriormente, posteriormente, em seguida, afinal, por fim, finalmente, agora, atualmente, hoje, frequentemente, sempre, raramente, ao mesmo tempo, enquanto, quando, antes que, logo que, sempre que, desde que, cada vez que.	Tempo (frequência, duração, ordem, sucessão, anterioridade, posterioridade).
Igualmente, da mesma forma, assim também, do mesmo modo, não só...mas também..., semelhantemente, de acordo com, segundo, conforme, sob o mesmo ponto de vista, tanto quanto, assim como, bem como, como se.	Semelhança, comparação, conformidade.
Se, caso, eventualmente.	Condição, hipótese.
Além disso, (a) demais, outrossim, ainda mais, ainda por cima, por outro lado, (também as conjunções aditivas: e, e nem, não só... mas também...).	Adição, continuação.
Talvez, provavelmente, possivelmente, quem sabe, é provável, não é certo, se é que.	Dúvida.
De certo, por certo, certamente, individualmente, inquestionavelmente, surpreendentemente.	Certeza, ênfase.
Inesperadamente, de repente, de súbito, imprevistamente, surpreendente.	Surpresa, imprevisto.
Por exemplo, isto é, quer dizer, em outras palavras, a saber.	Ilustração, esclarecimento.

Com o fim de, a fim de, com o propósito de, para.	Propósito, intenção, finalidade.
Perto de, próximo a/de, junto com, dentro, fora, mais adiante, além, lá, aí.	Lugar, proximidade, distância.
Em suma, em síntese, em conclusão, enfim, em resumo, portanto, assim, dessa forma, dessa maneira.	Resumo, recapitulação, conclusão.
Por consequência, por conseguinte, como resultado, por isso, por causa de, em virtude de, assim, de fato, com efeito, porque, pois, portanto, já que, tanto que, uma vez que, visto que, como (com sentido de porque), logo.	Causa, consequência.
Pelo contrário, em contraste com, salvo, exceto, a menos que, mas, contudo, todavia, entretanto, embora, apesar de, ainda que, mesmo que, posto que, por mais que, por menos que.	Contraste, oposição, restrição.

Fonte: elaborado pela autora, com base em Garcia (1988).

- 2) Buscar e destacar, na carta de D. A. (p. 75), trabalhada no módulo anterior, os organizadores argumentativos elencados na lista e/ou outros.
- 3) Descrever qual a importância dessas palavras ou expressões para a construção da carta.

Objetivos: tentar diminuir as dificuldades apresentadas na produção inicial pelos alunos quanto aos aspectos lexicais, aos organizadores argumentativos, ao emprego pronominal e ao tempo verbal empregados na produção das cartas.

e) Módulo V – Atividade dialogada em dupla

Tempo estimado: uma aula

Pedir para que os alunos retomem a produção inicial e, após a permissão dos escritores, solicitar que leiam uma carta de um dos colegas, em um processo de troca mútua e apontem para o autor um ponto positivo de sua escrita em forma de elogio ou aquilo que considerar pertinente ao auxílio do entendimento.

Objetivos: este módulo visa à interação, ao protagonismo, à comunicação oral e ao auxílio mútuo no processo de reescrita dos alunos.

f) Módulo VI - Atividade avaliativa dialogada em grupo acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores

Tempo estimado: duas aulas.

Neste módulo o professor deve orientar os alunos a se dividirem em grupos e produzirem uma lista elencando os conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores. Os conhecimentos podem estar relacionados às questões de metalinguagem e estruturais específicas do gênero carta de reclamação:

1. Dividir a classe em dois grupos e a cada grupo distribuir uma cartolina e dois pincéis. Nas cartolinhas os participantes escrevem um título comum: “O que aprendi sobre a carta de reclamação”. Em seguida, os alunos devem listar as características de que se lembram sobre a carta.
2. Os estudantes devem ser convidados a exporem, compararem as listas e fixá-las nas paredes da sala de aula.
3. Fazer os apontamentos que julgar necessários caso falte algo importante que aprenderam.

Objetivos: retomar as características da carta de reclamação estudadas para aprimorar a produção final.

5.3.4 Quarta etapa – Produção final (Tempo estimado: três aulas)

Solicitar aos alunos que leiam as orientações descritas em suas produções inicial, bem como as sugestões que os outros alunos fizeram sobre seus textos para a escrita da produção final.

Pedir aos produtores que as cartas escritas, após as adequações feitas, sejam digitadas. Direcionar os alunos ao laboratório de informática da escola para que sejam realizadas as digitações e postagens das cartas *online* aos possíveis membros (recebedores) da rede social *Facebook*.

Os alunos devem ter um último momento para entrar em rede e identificar os *feedbacks* dados pelos demais participantes do grupo, vereadores e assessoria de imprensa da prefeitura municipal aos autores das cartas.

Ao final desta proposta de trabalho, fazer a comparação coletiva entre as produções iniciais e finais, para avaliar se houve evolução quanto ao processo de produção das cartas. Verificar se os objetivos previstos foram atingidos e se a proposta contribuiu para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos na produção inicial.

Objetivos: promover a reescrita da produção inicial, resgatando o processo de planejamento da escrita, constituindo, dessa forma, um processo crítico e reflexivo, frente ao processo de ensino/aprendizagem da linguagem e da escrita; postar as cartas de reclamação; avaliar o trabalho.

Para o professor das séries finais do Ensino Fundamental, almejamos que as atividades elencadas facilitem, de fato, seu planejamento para o trabalho com a carta de reclamação.

6 ANÁLISE DA APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção apresentamos a análise da sequência didática¹⁷, valendo-nos dos apontamentos descritos durante a elaboração e após sua aplicação, e da seleção dos dados coletados a partir do nosso *corpus*. Além disso, tratamos posteriormente das publicações das cartas no *Facebook*.

Com a intenção de facilitar o trabalho do professor que se dispuser a aplicar nossa proposta e pensando em alguns dos objetivos do Profletras, – dentre eles, estimular professores do Ensino Fundamental a buscar em sua prática pedagógica uma ação transformadora de ensinar, além de torná-los capazes de construir seu próprio material didático – julgamos por bem fazer a análise que segue, vislumbrando também o aprimoramento de futuras propostas didáticas vinculadas ao programa.

Numa primeira seção, decidimos por descrever a elaboração da sequência didática. Posteriormente, analisamos criticamente para o professor cada etapa da nossa aplicação e, numa terceira seção, partimos para a descrição de algumas atividades vinculadas à apreciação do nosso *corpus*, constituído de 22 produções iniciais e dezenas de produções finais. Para análise da terceira seção, adotamos o posicionamento teórico epistemológico bakhtiniano sobre gêneros, cuja composição baseia-se em três elementos constitutivos: conteúdo temático, estrutura composicional e estilo. Na quarta e última seção, apresentamos alguns números a partir dos detalhes das publicações das cartas de reclamação e tecemos algumas considerações sobre a repercussão das publicações.

6.1 Descrição da elaboração

Durante a elaboração da sequência didática foi feito um planejamento de atividades para serem executadas em 4 etapas que correspondiam a 17 aulas. No entanto, considerando a flexibilidade atribuída ao planejamento ao longo da aplicação da sequência e às alterações

¹⁷ Lembramos que a concepção da sequência didática foi iniciada em 2015, pensando em contemplar as novas necessidades comunicativas dos nossos alunos, nos “novos tempos, novas tecnologias, novos textos e novas linguagens” (ROJO; BARBOSA, 2015, p. 116) e, levando em conta o contato da professora com a turma e as condições estruturais ideais oferecidas pela direção da escola, sobretudo quanto ao laboratório de informática, onde, até o final do ano de 2015 havia a disponibilidade de um projetor, um *notebook*, caixa de som, dezoito computadores com acesso à Internet dispostos em duas bancadas, uma mesa ampla e cadeiras em número suficiente para todos os alunos.

¹⁸ A diferença dada entre produções iniciais e produções finais deve-se aos seguintes fatores: uma aluna foi transferida para outra cidade, uma aluna esteve faltosa na terceira e na quarta etapas por motivos familiares, os outros quatro alunos realizaram as produções finais, mas não entregaram porque, segundo eles, não foi possível digitar os textos porque não poderiam ir à *lan houses* e não tinham computador em casa.

típicas da rotina escolar, (projetos interdisciplinares, fotografias para formatura do 9º ano, ocupação do laboratório de informática para outras finalidades, readequação de horários para suprir professores que por algum motivo faltaram, além de palestras, paralisações etc.) algumas das atividades planejadas não foram executadas como havíamos planejado e outras foram realizadas conforme surgiu uma necessidade de ajuste ou complementação decorrentes das discussões e dificuldades dos alunos em sala de aula. Assim, a sequência foi desenvolvida em 18 aulas iniciadas em 01/03/16 e finalizadas em 12/04/16.

6.2 Dialogando com o professor: análise crítica das etapas

Para analisar a sequência quanto à sua validade e pensando em outras aplicações, optamos por avaliar as atividades realizadas a partir de aspectos, em uma posição de vantagem e desvantagem, com relação aos procedimentos mais tradicionais de ensino-aprendizagem, buscamos identificar as dificuldades e as facilidades no desenvolvimento das atividades e apontar os fatores de êxito ou de falhas em sua realização.

Formulamos o quadro 4 para ilustrar, em síntese, as etapas das atividades realizadas em sala de aula e apresentar um panorama geral da sequência didática aplicada para análise posterior.

Quadro 4: síntese das etapas da sequência didática aplicada

ETAPAS	ATIVIDADES	OBJETIVOS	RECURSOS DIDÁTICOS	TRABALHO
1	Apresentação da situação	Apresentar o projeto a ser desenvolvido, solicitar a assinatura do TEM e sanar as dúvidas dos alunos.	Quadro, projetor e cópias do TEM.	No grande grupo.
	Apresentação do assunto a ser trabalhado.	Contextualizar o assunto, levantar as concepções prévias dos alunos sobre a carta de reclamação a partir de textos motivadores e do assunto lançado. Motivar os alunos a escreverem.	Projetor.	No grande grupo.
2	Exposição das condições de produção da produção inicial.	Direcionar os alunos quanto às condições de produção do gênero e à escolha do tema.	Projetor. Caixa de temas.	Grande grupo e individual.
	Produção inicial.	Estabelecer um primeiro contato dos estudantes do lugar de	Folhas de papel almoço.	Individual.

		escritores do gênero e verificar quais serão as dificuldades encontradas por eles na escrita.		
3	Módulo I – Exibição de textos, sites e vídeos.	Sanar as dificuldades dos alunos quanto ao conteúdo temático, estilo e composição do gênero carta de reclamação.	Projetor.	Grande grupo.
	Módulo II – Pesquisa nos sites Reclame aqui, Colab.re etc.		Computadores do laboratório de informática. Cópias.	Grande grupo. Individual.
	Módulo III – Planejamento do texto.		Projetor. Cópias.	Grande grupo. Individual.
	Módulo IV – Análise linguística do gênero.		Quadro.	Grande grupo. Pequenos grupos. Individual. Individual com o professor.
	Módulo V – Atividade de leitura dialogada.		Produções iniciais.	Duplas
	Módulo VI - Atividade avaliativa dialogada sobre conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores.		Produções iniciais.	Dois grupos.
4	Produção final.	Promover a reescrita da produção inicial para culminar na produção final.	Folhas de papel almanço. Produções iniciais.	Individual.
	Publicação das cartas de reclamação.	Publicar as cartas em rede social para que cheguem aos possíveis recebedores.	Computadores do laboratório de informática.	Grande grupo.
	Visita ao site Observatório de Araguari.	Identificar os feedbacks dados pelos participantes do grupo.	Computadores do laboratório de informática.	Grande grupo.
	Comparação entre as produções iniciais e finais.	Avaliar a evolução quanto ao processo de produção das cartas, os resultados das publicações, a prática social dos alunos e as implicações ideológicas do processo.	Projetor.	Grande grupo.

Fonte: elaborado pela autora.

Na primeira etapa, quando apresentamos a situação, estimamos duas aulas para o desenvolvimento das atividades e, de fato, duas aulas foi o tempo destinado para a exposição da proposta de trabalho e apresentação da situação com apresentação de gêneros onde se materializam reclamações, inclusive a carta.

Percebemos que a atividade foi vantajosa, pois instigou os alunos a se posicionarem sobre o assunto de maneira interativa e motivadora, o que possibilitou uma dinâmica diferente

do que, normalmente, se tem observado na escola. Durante a discussão sobre os gêneros, foram atingidos também os objetivos de introduzir e levantar as concepções prévias dos alunos acerca do assunto em questão, além de suscitar neles temas sobre os quais poderiam escrever. Dessa forma, entendemos que conseguimos provocar o interesse dos alunos pela escrita.

Tivemos dificuldades quanto ao uso do laboratório de informática, pois, mesmo tendo feito sua reserva na semana anterior, ele estava ocupado por alunos de uma turma nova de alunos do Proeti – Projeto Educação em Tempo Integral – para a qual não havia outra sala disponível. Sendo assim, houve a troca de sala com a turma. Com relação à realização destas atividades, não houve dificuldades, uma vez que os alunos já tinham tido contato com o tema por meio de outros veículos de comunicação (impresso, televisivo, radiofônico). No entanto, três alunos faltaram, o que representou o repasse das informações principais em outro momento, sem a participação deles nas discussões em sala.

Entendemos que a atividade foi bem sucedida devido a dois fatores: o trabalho vinculado a uma rede social e ao uso de ferramentas digitais de comunicação, bem como a atualidade do assunto “Problemas na cidade ou no bairro onde moro” que faz parte do cotidiano dos alunos.

Na segunda etapa, mais direcionada à produção inicial, estimamos duas aulas para seu desenvolvimento; no entanto, o tempo destinado foi maior: três aulas.

Ao direcionar os alunos quanto às condições de produção necessárias à construção do gênero, apresentá-los a proposta de escrita de uma carta de reclamação e delimitar os temas sobre os quais desejam escrever, percebemos, com o decorrer das atividades, a vantagem de possibilitar ao professor entender de forma mais detalhada as ideias prévias dos alunos na discussão sobre os temas a serem abordados nas produções. Entretanto, muitos alunos apresentaram os mesmos temas, o que nos levou a utilizar a “caixinha de temas” para a distribuição deles entre os alunos.

Alguns problemas foram encontrados nesta etapa, apesar dos cuidados na elaboração da sequência didática. Verificamos a dificuldade dos alunos na interpretação do tema retirado da “caixinha de temas”, o que exigiu nossa explicação sobre o assunto e sua relação com os temas, além disso, promovemos a discussão entre os alunos que sabiam do que se tratavam os temas retirados da caixinha e os outros alunos.

Entendemos que ter levado a “caixinha de temas” facilitou o trabalho, já que o grupo considerou por bem que cada um deveria escrever sobre um tema diferente. Além disso, percebemos como vantajosa a permissão para que os alunos se expressassem de forma ampla

e aberta sobre o assunto e a previsão sobre a repetição dos temas. No entanto, houve a dificuldade, apresentada pela maioria dos alunos, na interpretação dos temas, sendo necessária uma aula a mais para discuti-los.

Para o desenvolvimento dos módulos estimamos nove aulas. Entretanto, foram necessárias onze aulas para sua aplicação. Para as atividades de exibição de textos, sites e vídeos, pesquisas nos sites (Reclame aqui, Colab.re e Reclamão.com), planejamento do texto, análise linguística do gênero, diálogo em dupla e atividade avaliativa dialogada em grupo acerca dos conhecimentos adquiridos nos módulos anteriores, verificamos que foi estabelecida uma interação bastante significativa entre os alunos. Uma outra vantagem foi a de mobilizar um grande número de participantes na discussão em sala de aula a partir do trabalho em pequenos grupos, como proposto nos módulos IV e VI. A produção inicial foi de extrema relevância para o desenvolvimento das atividades inicialmente planejadas para os módulos, pois possibilitou que dêssemos ênfase às atividades que contemplavam as dúvidas dos alunos. Nesse sentido, destinamos um tempo maior à apresentação dos argumentos relacionados às suas reclamações, além disso, priorizamos o trabalho com atividades para ensinar organizadores argumentativos e orientar a escrita individualmente. No entanto, algumas desvantagens foram verificadas, em alguns momentos, os alunos acharam o trabalho um pouco cansativo. Acreditamos que isso ocorreu devido à quantidade de módulos. Para uma próxima aplicação, talvez repensemos algumas atividades dos módulos formulados, visando a tornar a aplicação das atividades mais prazerosa para os alunos.

As aulas do módulo II foram elaboradas para serem desenvolvidas no laboratório de informática, para onde os alunos foram encaminhados. No entanto, ao chegar à sala, apenas dois dos dezoito computadores ofereciam acesso à Internet, o que dificultou a realização da atividade, pois alguns alunos não tinham acesso à Internet em casa ou em seus celulares. Na tentativa de contornar a situação, a professora solicitou que os alunos consultassem as cópias dos *prints* das telas levados para a sala de aula. Para o módulo IV também foi necessário elencar para os alunos quais eram as Secretarias de Araguari, bem como suas responsabilidades junto à Prefeitura, uma vez que todos os alunos colocaram o prefeito como recebedor da produção inicial e consideramos conveniente que eles conhecessem os secretários responsáveis por tratar com o prefeito e vereadores sobre os “problemas na cidade ou no bairro onde moram”.

Verificamos que o bom resultado na aplicação dos módulos deveu-se, em grande parte, às atividades diferentes daquelas tradicionalmente realizadas em sala de aula, que despertaram o interesse, curiosidade dos alunos e a promoção de uma maior interação aluno-

conteúdo-professor. Observamos, também, um grande envolvimento dos alunos com questões políticas da cidade. Acreditamos que alguns dos fatores de tribulação foram: a dispersão causada pela falta de interesse após a frustração por não ter havido a visita aos *sites* planejados e a necessidade de um replanejamento rápido das atividades pela professora. Além disso, percebemos que as paralisações dos professores, inclusive a nossa, ocorridas em três dias seguidos durante uma semana, causaram desmotivação em alguns estudantes que não compareceram à escola, a nosso ver, tudo isso prejudicou o desenvolvimento das atividades subsequentes.

Para a quarta e última etapa calculamos três aulas, embora apenas duas aulas tenham sido destinadas para as atividades de escrita da produção final e para a comparação entre as produções iniciais e finais.

As atividades desenvolvidas na quarta etapa nos levaram a saber, a partir da reescrita da carta de reclamação, quais avanços foram evidenciados pelos alunos e o quanto foram envolvidos no contexto da situação-problema. Entendemos como uma desvantagem o fato de os próprios alunos não poderem publicar seus textos pela rede social, devido ao fato de serem menores de dezoito anos (critério estabelecido pelo CEP). Isso implicou em não serem identificados diretamente como produtores de seu próprio texto no *Facebook*, o que, por vezes, aos olhos dos participantes da rede social, pareceu mesmo mais uma tarefa escolar que um exercício de cidadania.

Devido ao fato de a manutenção do laboratório de informática não ter sido feita e, ainda, devido ao uso da sala por alunos da turma do Proeti, houve a impossibilidade de uso dos computadores para que os alunos digitassem as produções finais em horário escolar, bem como para realizar as postagens das cartas dos alunos *online* aos respectivos membros (recebedores) do *Facebook*. Além disso, a visita pela Internet ao grupo Observatório de Araguari também não pôde ser realizada, o que exigiu a reformulação das duas atividades: os alunos digitaram as cartas em casa, na casa de amigos ou em *lan houses*, as postagens foram efetivadas pela professora em outro momento, de forma individual e a atividade de visita à rede social, planejada para identificação dos *feedbacks* dos demais integrantes do grupo como respostas ao exercício de cidadania dos estudantes, foi substituída por uma apresentação de *slides*, contendo *prints* das telas onde havia comentários dos recebedores.

Levantamos como adversidades a morosidade de manutenção dos bens públicos e a superlotação da escola, uma vez que o não aproveitamento do ambiente de forma satisfatória pelos alunos resultou em readaptações das atividades planejadas. Entretanto, consideramos que, apesar de todos os problemas, houve um significativo progresso no sentido de haver

proatividade dos participantes, já que conseguirmos chegar ao final da aplicação, desenvolvendo, mesmo que readequadas ao nosso contexto escolar, todas as etapas previstas pela sequência didática.

6.3 Descrição das atividades e apreciação do *corpus*

Faremos, nesta subseção, a descrição da aplicação de algumas das atividades realizadas exemplificando-as com parte do nosso *corpus* e, ao mesmo tempo, apresentando alguns resultados. Para isso, partimos da definição de gênero proposta por Bakhtin (2011) como *tipos* temáticos, estilísticos e composicionais dos enunciados singulares. Consideramos como enunciados singulares os textos que obtivemos nas produções iniciais e finais das etapas de nossa sequência didática. Sendo assim, dividimos nossa análise em três etapas, já que são três as características indissociáveis dos gêneros¹⁹.

Ressaltamos que as cartas de reclamação produzidas pelos alunos são entendidas como ação de linguagem dos estudantes, tendo em vista que, quando produzidas, foram concebidas por eles como modos sociais de ação, constituídas por valores históricos e socioculturais. Tais considerações remetem, então, à visão dos gêneros apresentada por Bakhtin (2011) e complementada com aspectos da teoria do sociointeracionismo de Vygotsky (1987) e do interacionismo sociodiscursivo proposto por Bronckart (1999) e por Dolz e Schneuwly (2004), cujos estudos foram descritos no segundo capítulo.

6.3.1 Conteúdo temático

A escolha do assunto “Problemas na cidade ou no bairro onde moro” para a escrita do gênero carta de reclamação foi uma tentativa de buscar contemplar a dimensão epistêmica da sequência proposta, devido tanto ao **caráter contextualizador** dessa abordagem, posto que a aprendizagem poderia ocorrer pela necessidade dos alunos em apresentar uma reclamação a partir de um problema por eles vivenciado, quanto pela **escolha do gênero**, que deve partir mesmo de um problema, já que entendemos os gêneros também como uma “zona e campo de percepção de valores e da representação do mundo” (BAKHTIN, 1988, p. 418.) Dessa forma, os produtores deveriam buscar evidenciar o conhecimento relacionado ao seu bairro ou à sua

¹⁹ Optamos por analisar aspectos da aplicação que, aos nossos olhos, merecem mais destaque pelas características desta pesquisa.

cidade traçando o que faltava em termos de recursos para os cidadãos, tomando decisões, fazendo escolhas e estruturando informações a fim de produzir seus textos. Para isso, consideramos de suma importância que o assunto da situação-problema fosse claro e objetivo para todos, e as questões nele apresentadas conduzissem os alunos na direção desejada.

O nosso intuito quanto à escolha do assunto era não somente buscar construir com os alunos uma atitude cidadã e proativa por meio de algo que vivenciam, mas, também, levá-los a compreender a importância da escrita para a cidadania na “hipermodernidade” (ROJO e BARBOSA, 2015). Com isso, consideramos contribuir com os alunos para a sua aproximação do mundo real e do conhecimento escolar, visto que nas últimas décadas “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender.” (ROJO e BARBOSA, 2015, p. 116.).

Para trabalhar com o texto, tivemos o cuidado com o fato de que, muitas vezes, no processo de contextualização ou na inserção de temas relacionados ao assunto na sala de aula, nossa experiência nos tem mostrado que muitos alunos pensam sobre temas parecidos, prevalecendo ideias ou argumentos gerais e até mesmo do senso comum na discussão, o que, de fato, ocorreu.

Depois de realizadas as atividades previstas para a primeira etapa, iniciamos a segunda etapa da sequência didática e, ao final, questionamos aos alunos a respeito dos temas sobre os quais gostariam de escrever, levando em conta o assunto delimitado. Obtivemos as respostas que foram organizadas para este trabalho em cinco grupos:

- Cobertura da quadra da escola: três participantes;
- Má conservação das ruas do bairro: oito participantes;
- Alto índice de pessoas com dengue nos bairros vizinhos: cinco participantes;
- Precariedade dos serviços oferecidos na Unidade Básica de Saúde: quatro participantes;
- Não sabiam sobre o que escrever: dois participantes.

Feito o levantamento dos temas, buscamos articular da melhor forma possível, informações gerais, conteúdos escolares e questionamos se não consideravam mais interessante escreverem sobre diferentes temas. Os estudantes concordaram, embora não soubessem exatamente sobre o quê escreveriam. Prevendo a repetição dos mesmos problemas pelos alunos, e considerando nossa experiência em sala de aula, elencamos alguns pontos que poderiam ser escolhidos para a escrita da carta e confeccionamos uma “caixinha de temas”, contendo problemas relacionados a:

- acessibilidade;
- áreas de lazer;
- biblioteca pública;
- cães abandonados;
- ciclovias;
- concursos públicos;
- descarte irregular de lixo;
- escoamento de água das chuvas;
- estrutura dos pontos de ônibus;
- falta de segurança;
- farmácia popular;
- poda de árvores em canteiros e praças;
- pontos públicos de *wi-fi*;
- sinalização das vias;
- terrenos baldios;
- transporte coletivo;
- unidades básicas de saúde.

Assim, o aluno que pesquisou ou pensou em um tema repetido, o que de fato ocorreu com a maioria, poderia ir até à caixinha e retirar outro tema com o qual se identificasse.

Acreditamos que o problema do tema estaria resolvido, mas conforme eram retiradas as sugestões da caixinha, alguns alunos iniciaram as perguntas “**Professora, mas o que é isso?**”. Não esperávamos por essas perguntas, já que os alunos tratavam rotineiramente a respeito desses temas em sala de aula, ainda que fosse com as palavras deles. Entendemos por bem que esse seria o melhor momento para tratarmos a respeito do conteúdo temático da carta de reclamação, e não mais nos módulos, como havia sido planejado, uma vez que a orientação de sentido entre os interlocutores no processo de interação já parecia ter sido esclarecida com as atividades dessa segunda etapa. Decidimos, por isso, destinar uma aula a mais para discutirmos os temas sobre os quais os estudantes gostariam de escrever.

Após a escolha dos temas, alguns alunos quiseram escrever sobre o mesmo ponto que haviam pensado anteriormente, o que foi consentido por nós. Verificamos que, mesmo antes da definição do tema para cada aluno em sala, a fuga do assunto proposto “Problemas na cidade ou no bairro onde moro” não ocorreu em nenhuma produção e, ainda que escrevessem superficialmente na produção inicial, entendemos que os alunos conseguiram compreender o

assunto, o tema escolhido e as posições sociais dos interlocutores. No entanto, encontravam-se um tanto confusos quanto ao propósito comunicativo da carta de reclamação, uma vez que muitos **informavam**, **pediam** e **sugeriam** a seus interlocutores e não **reclamavam** expressamente, como deveria acontecer. Como exemplos, consideramos três produções iniciais:

Figura 9: produção inicial do aluno E.B.

Conta de reclamação
 Eu
 G-ano orgulho
 Produção inicial
 Geral:
 Falta de acessibilidade
 em estabelecimento
 Caro prefeito Haid Böhm, no
 Bairro onde moro "Amorim" existe
 um problema de falta de acessibilidade
 para deficientes, por exemplo em supermi-
 cado, existe o problema de falta de
 rampas para deficientes físicos.
 Sugue que o senhor teme as
 deviadas provisórias sobre esse
 grandes problemas?
 Atenciosamente Ewerson

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 10: produção inicial do aluno P. V.

Nome: _____
 Série = 9º ano Azul
 Carta de reclamação
Produção inicial
 Assunto: Problemas na cidade em meu bairro
 onde moro.
 Tema: Falta de vigilância contra a dengue.
 Draguaz - 08-03-2016
 Escreveu: prefeita Raul Belo
 Olheiros dessa carta venha e informe
 sobre um problema gravíssimo no bairro
 aeroporto a falta de equipe de vigilância
 contra a dengue, que vem se tornando
 um problema gravíssimo em nossa cidade,
 eu manda essa carta para veremos
 buscara uma solução, que se se não reparar
 equipes de vigilância contra a dengue para
 em meu bairro. Por favor, espero que a
 senhora atenda a meu pedido.

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 11: produção inicial da aluna G.M.

nome
 Série: 9º Azul
 Carta de reclamação
 Problema inicial
 Assunto: Problemas na cidade de São Paulo
 onde moro.
 Toma: A falta de lazer no Barre onde eu moro
 no Barre Itaim, onde eu moro, tem uma Praça
 em frente a minha casa, nessa praça os
 brinquedos estão todos quebrados, e tem mui
 tos lixos de pipas, papel de pipa entre
 outros, e gostariamos de pedir ao prefeito,
 Prefeito Raul Gellen, que nos ajude para
 mantarmos a nossa praça mais limpa
 e também a colaboração das outras pessoas
 das. Também, só assim teremos uma praça
 limpa e mais viva.

Fonte: arquivo pessoal.

Percebemos, por meio da produções iniciais anteriores que o aluno E. B. faz uma **sugestão** para o prefeito da cidade, enquanto o aluno P. V. transmite uma **informação** sobre o problema e faz um **pedido**. A aluna G. M. também entende a função da carta de reclamação da mesma maneira que o aluno P. V.

Consideramos que as atividades desenvolvidas na terceira etapa, mais especificamente no módulo I, auxiliaram no entendimento dos alunos sobre a finalidade da escrita do gênero. Como resultado, apresentamos as produções finais²⁰ dos alunos E.B., P.V. e G.M. e os gráficos com os percentuais dos alunos que descreveram o problema e reclamaram nas produções iniciais e finais.

Araguari, 06 abril de 2016

Cara secretária de planejamento, Eliane Gussoni Queiroz,

Sou morador do bairro Amorim, onde ocorre o problema de falta de acessibilidade para deficientes físicos e visuais nos supermercados. **Reclamo** para que a senhora possa mandar alguns de seus fiscais para que exijam que os supermercados coloquem rampas, da rua para a calçada, da calçada para o supermercado e também barras de condução para facilitar a locomoção dos deficientes.

Atenciosamente,

E. B.

Araguari, 06 de abril de 2016

Cara Secretária Lucélia Aparecida Vieira Rodrigues,

Venho lhe **reclamar** sobre um problema gravíssimo no bairro Aeroporto: a falta de equipe de vigilância contra a dengue, doença que vem se agravando em nossa cidade. Peço para a senhora buscar uma solução, que a senhora envie equipes de vigilância contra a dengue para o meu bairro, portanto, espero que a senhora atenda ao meu pedido para prevenir que outras pessoas peguem essa doença.

Obrigado pela atenção,

P.V.

²⁰ As produções finais foram entregues pelos alunos em formato de documento *Word*, dada à praticidade das ferramentas de correção que os auxiliaram, bem como para facilitar sua publicação *online* pela professora.

Araguari, 06 de abril de 2016

Prezado secretário do meio ambiente, André Luiz S. Risse,

Venho **reclamar** pois, no Bairro Flamboyant, onde eu moro, tem apenas uma praça que fica em frente à minha casa, nessa praça, os brinquedos estão todos quebrados e tem muito lixo. Gostaria de pedir ao senhor, secretário do meio ambiente, que nos ajudasse, enviando pessoas que arrumem os brinquedos e façam a manutenção, a fim de que a nossa praça fique mais limpa. Além disso, também é bom pedir a colaboração das outras pessoas. Só assim teremos uma praça limpa e mais bonita.

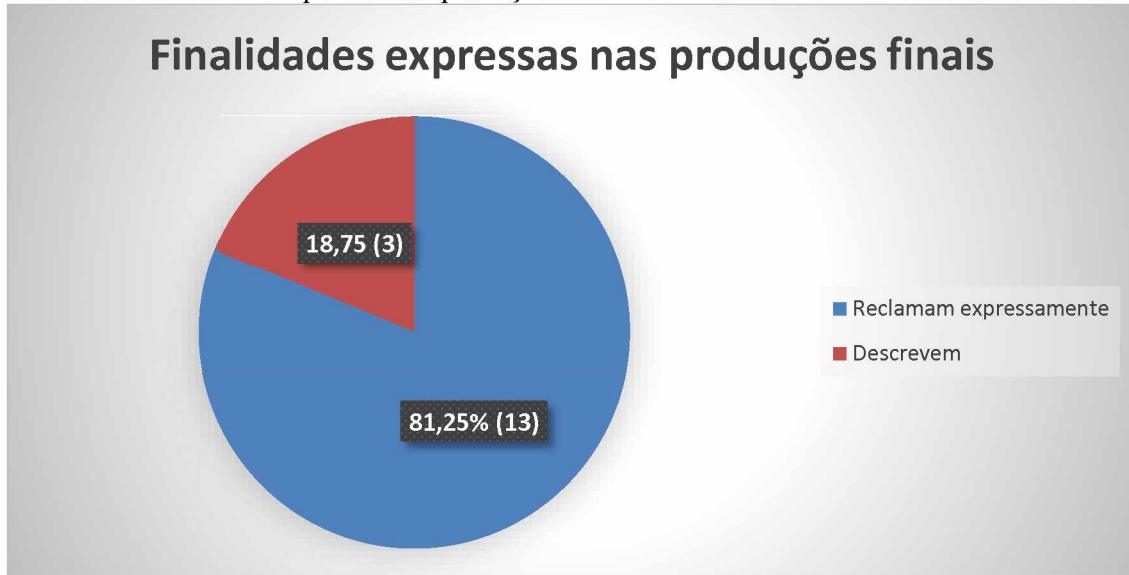
Muito obrigada,

G.M.

Gráfico 1: finalidades expressas nas produções iniciais



Gráfico 2: finalidades expressas nas produções finais



Percebemos que, de 22 alunos, que fizeram a produção inicial, 20 não entendiam ou não explicitavam em suas produções que uma carta de reclamação tinha por finalidade **reclamar**. Já analisando um total de dezesseis produções finais, treze produtores reclamaram expressamente para seus recebedores, muito embora as informações contidas nas outras três cartas, assim como nas produções iniciais, ainda que não explicitassem que se tratava de uma reclamação, estavam muito mais voltadas para uma reclamação do que apenas para uma descrição.

Consideramos importante ressaltar para os alunos, durante o desenvolvimento dos módulos, que devia ficar claro para os interlocutores que se tratava de uma reclamação, tendo em vista que explicitar o propósito da carta evidencia o poder de resolução dos recebedores, bem como as funções que podem e devem ser exercidas junto aos órgãos públicos municipais tanto por cidadãos quanto por servidores públicos.

6.3.2 Estilo

Quanto ao estilo, foram evidenciadas nas produções iniciais dos alunos algumas dificuldades quanto aos “recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua” (BAKHTIN, 2011, p. 261). Desde o início, não era nossa intenção solucionar todos os problemas de estilo dos alunos. Para nós importou muito mais visualizar as escolhas linguísticas feitas por eles em virtude de orientá-los quanto ao sentido que desejavam transmitir com suas escolhas, sejam elas vocabulares, de estrutura morfossintática ou de

registro. Apesar do gênero carta de reclamação restringir ao produtor o uso da variedade culta da língua, é comum que sejam empregadas expressões de valoração por meio de modalidades apreciativas, como adjetivos e advérbios.

Durante a verificação das produções iniciais, passado o desenvolvimento da segunda etapa da sequência didática, consideramos por bem elaborar uma lista para análise das produções iniciais (ver módulo IV, p. 78-79) com o propósito de verificar a maioria das dificuldades dos estudantes. Assim, no momento da entrega da produção inicial, esse trabalho nos possibilitou sermos mais pontuais quanto às orientações com relação às dificuldades individuais dos alunos. Entendemos que outro benefício desta lista foi a validação do que o estudante havia feito de produtivo em sua escrita.

Para Bakhtin (2011, p. 266), “o estilo é indissociável de determinadas unidades temáticas e – o que é de especial importância – de determinadas unidades compostacionais”, por isso mesmo, não consideramos produtivo separar para os alunos, na nossa lista de adequação, o que diz respeito ao estilo, ao conteúdo temático ou à composição. Nossa critério para a confecção do Quadro 2 foi elencar o que, a nosso ver, na produção inicial não era adequado ao gênero e o que poderia ser modificado durante a reescrita da produção final pelos alunos.

Na entrega das produções iniciais, quando iniciamos o quarto módulo, percebemos que os alunos encontraram grande dificuldade de entendimento dos itens elencados na lista para análise da produção inicial. Por isso, achamos por bem atender individualmente os produtores que apresentaram maior dificuldade. Ilustramos a seguir como foi empreendida a análise das produções iniciais com o trabalho da aluna R.L.

Figura 12: produção inicial da aluna R. L.

Biblioteca

3.1 ^{qual?} o estado da biblioteca municipal?

Conselho Belém, (esse) é um assunto que todos ~~está~~ os alunos
estão precisando de ^{meu ajuda} ~~meu~~ parte. A nossa Biblioteca está
precisando de uma reforma ^{mais fácil} de ~~esta~~ precisando de
uma pintura, de um reparo no telhado nos livros.

De o senhor poder nos ajudar ^{com} ²² livros, ~~porque~~ livros
estão ^{velhos} ~~descadente~~ e quando chega lá, ¹⁸ a ²³ ²⁰ ^{causar} ²⁵ ²⁴ ²⁶ ²⁷ ²⁸ ²⁹ ³⁰ ³¹ ³² ³³ ³⁴ ³⁵ ³⁶ ³⁷ ³⁸ ³⁹ ⁴⁰ ⁴¹ ⁴² ⁴³ ⁴⁴ ⁴⁵ ⁴⁶ ⁴⁷ ⁴⁸ ⁴⁹ ⁵⁰ ⁵¹ ⁵² ⁵³ ⁵⁴ ⁵⁵ ⁵⁶ ⁵⁷ ⁵⁸ ⁵⁹ ⁶⁰ ⁶¹ ⁶² ⁶³ ⁶⁴ ⁶⁵ ⁶⁶ ⁶⁷ ⁶⁸ ⁶⁹ ⁷⁰ ⁷¹ ⁷² ⁷³ ⁷⁴ ⁷⁵ ⁷⁶ ⁷⁷ ⁷⁸ ⁷⁹ ⁸⁰ ⁸¹ ⁸² ⁸³ ⁸⁴ ⁸⁵ ⁸⁶ ⁸⁷ ⁸⁸ ⁸⁹ ⁹⁰ ⁹¹ ⁹² ⁹³ ⁹⁴ ⁹⁵ ⁹⁶ ⁹⁷ ⁹⁸ ⁹⁹ ¹⁰⁰ ¹⁰¹ ¹⁰² ¹⁰³ ¹⁰⁴ ¹⁰⁵ ¹⁰⁶ ¹⁰⁷ ¹⁰⁸ ¹⁰⁹ ¹¹⁰ ¹¹¹ ¹¹² ¹¹³ ¹¹⁴ ¹¹⁵ ¹¹⁶ ¹¹⁷ ¹¹⁸ ¹¹⁹ ¹²⁰ ¹²¹ ¹²² ¹²³ ¹²⁴ ¹²⁵ ¹²⁶ ¹²⁷ ¹²⁸ ¹²⁹ ¹³⁰ ¹³¹ ¹³² ¹³³ ¹³⁴ ¹³⁵ ¹³⁶ ¹³⁷ ¹³⁸ ¹³⁹ ¹⁴⁰ ¹⁴¹ ¹⁴² ¹⁴³ ¹⁴⁴ ¹⁴⁵ ¹⁴⁶ ¹⁴⁷ ¹⁴⁸ ¹⁴⁹ ¹⁵⁰ ¹⁵¹ ¹⁵² ¹⁵³ ¹⁵⁴ ¹⁵⁵ ¹⁵⁶ ¹⁵⁷ ¹⁵⁸ ¹⁵⁹ ¹⁶⁰ ¹⁶¹ ¹⁶² ¹⁶³ ¹⁶⁴ ¹⁶⁵ ¹⁶⁶ ¹⁶⁷ ¹⁶⁸ ¹⁶⁹ ¹⁷⁰ ¹⁷¹ ¹⁷² ¹⁷³ ¹⁷⁴ ¹⁷⁵ ¹⁷⁶ ¹⁷⁷ ¹⁷⁸ ¹⁷⁹ ¹⁸⁰ ¹⁸¹ ¹⁸² ¹⁸³ ¹⁸⁴ ¹⁸⁵ ¹⁸⁶ ¹⁸⁷ ¹⁸⁸ ¹⁸⁹ ¹⁹⁰ ¹⁹¹ ¹⁹² ¹⁹³ ¹⁹⁴ ¹⁹⁵ ¹⁹⁶ ¹⁹⁷ ¹⁹⁸ ¹⁹⁹ ²⁰⁰ ²⁰¹ ²⁰² ²⁰³ ²⁰⁴ ²⁰⁵ ²⁰⁶ ²⁰⁷ ²⁰⁸ ²⁰⁹ ²¹⁰ ²¹¹ ²¹² ²¹³ ²¹⁴ ²¹⁵ ²¹⁶ ²¹⁷ ²¹⁸ ²¹⁹ ²²⁰ ²²¹ ²²² ²²³ ²²⁴ ²²⁵ ²²⁶ ²²⁷ ²²⁸ ²²⁹ ²³⁰ ²³¹ ²³² ²³³ ²³⁴ ²³⁵ ²³⁶ ²³⁷ ²³⁸ ²³⁹ ²⁴⁰ ²⁴¹ ²⁴² ²⁴³ ²⁴⁴ ²⁴⁵ ²⁴⁶ ²⁴⁷ ²⁴⁸ ²⁴⁹ ²⁵⁰ ²⁵¹ ²⁵² ²⁵³ ²⁵⁴ ²⁵⁵ ²⁵⁶ ²⁵⁷ ²⁵⁸ ²⁵⁹ ²⁶⁰ ²⁶¹ ²⁶² ²⁶³ ²⁶⁴ ²⁶⁵ ²⁶⁶ ²⁶⁷ ²⁶⁸ ²⁶⁹ ²⁷⁰ ²⁷¹ ²⁷² ²⁷³ ²⁷⁴ ²⁷⁵ ²⁷⁶ ²⁷⁷ ²⁷⁸ ²⁷⁹ ²⁸⁰ ²⁸¹ ²⁸² ²⁸³ ²⁸⁴ ²⁸⁵ ²⁸⁶ ²⁸⁷ ²⁸⁸ ²⁸⁹ ²⁹⁰ ²⁹¹ ²⁹² ²⁹³ ²⁹⁴ ²⁹⁵ ²⁹⁶ ²⁹⁷ ²⁹⁸ ²⁹⁹ ³⁰⁰ ³⁰¹ ³⁰² ³⁰³ ³⁰⁴ ³⁰⁵ ³⁰⁶ ³⁰⁷ ³⁰⁸ ³⁰⁹ ³¹⁰ ³¹¹ ³¹² ³¹³ ³¹⁴ ³¹⁵ ³¹⁶ ³¹⁷ ³¹⁸ ³¹⁹ ³²⁰ ³²¹ ³²² ³²³ ³²⁴ ³²⁵ ³²⁶ ³²⁷ ³²⁸ ³²⁹ ³³⁰ ³³¹ ³³² ³³³ ³³⁴ ³³⁵ ³³⁶ ³³⁷ ³³⁸ ³³⁹ ³⁴⁰ ³⁴¹ ³⁴² ³⁴³ ³⁴⁴ ³⁴⁵ ³⁴⁶ ³⁴⁷ ³⁴⁸ ³⁴⁹ ³⁵⁰ ³⁵¹ ³⁵² ³⁵³ ³⁵⁴ ³⁵⁵ ³⁵⁶ ³⁵⁷ ³⁵⁸ ³⁵⁹ ³⁶⁰ ³⁶¹ ³⁶² ³⁶³ ³⁶⁴ ³⁶⁵ ³⁶⁶ ³⁶⁷ ³⁶⁸ ³⁶⁹ ³⁷⁰ ³⁷¹ ³⁷² ³⁷³ ³⁷⁴ ³⁷⁵ ³⁷⁶ ³⁷⁷ ³⁷⁸ ³⁷⁹ ³⁸⁰ ³⁸¹ ³⁸² ³⁸³ ³⁸⁴ ³⁸⁵ ³⁸⁶ ³⁸⁷ ³⁸⁸ ³⁸⁹ ³⁹⁰ ³⁹¹ ³⁹² ³⁹³ ³⁹⁴ ³⁹⁵ ³⁹⁶ ³⁹⁷ ³⁹⁸ ³⁹⁹ ⁴⁰⁰ ⁴⁰¹ ⁴⁰² ⁴⁰³ ⁴⁰⁴ ⁴⁰⁵ ⁴⁰⁶ ⁴⁰⁷ ⁴⁰⁸ ⁴⁰⁹ ⁴¹⁰ ⁴¹¹ ⁴¹² ⁴¹³ ⁴¹⁴ ⁴¹⁵ ⁴¹⁶ ⁴¹⁷ ⁴¹⁸ ⁴¹⁹ ⁴²⁰ ⁴²¹ ⁴²² ⁴²³ ⁴²⁴ ⁴²⁵ ⁴²⁶ ⁴²⁷ ⁴²⁸ ⁴²⁹ ⁴³⁰ ⁴³¹ ⁴³² ⁴³³ ⁴³⁴ ⁴³⁵ ⁴³⁶ ⁴³⁷ ⁴³⁸ ⁴³⁹ ⁴⁴⁰ ⁴⁴¹ ⁴⁴² ⁴⁴³ ⁴⁴⁴ ⁴⁴⁵ ⁴⁴⁶ ⁴⁴⁷ ⁴⁴⁸ ⁴⁴⁹ ⁴⁵⁰ ⁴⁵¹ ⁴⁵² ⁴⁵³ ⁴⁵⁴ ⁴⁵⁵ ⁴⁵⁶ ⁴⁵⁷ ⁴⁵⁸ ⁴⁵⁹ ⁴⁶⁰ ⁴⁶¹ ⁴⁶² ⁴⁶³ ⁴⁶⁴ ⁴⁶⁵ ⁴⁶⁶ ⁴⁶⁷ ⁴⁶⁸ ⁴⁶⁹ ⁴⁷⁰ ⁴⁷¹ ⁴⁷² ⁴⁷³ ⁴⁷⁴ ⁴⁷⁵ ⁴⁷⁶ ⁴⁷⁷ ⁴⁷⁸ ⁴⁷⁹ ⁴⁸⁰ ⁴⁸¹ ⁴⁸² ⁴⁸³ ⁴⁸⁴ ⁴⁸⁵ ⁴⁸⁶ ⁴⁸⁷ ⁴⁸⁸ ⁴⁸⁹ ⁴⁹⁰ ⁴⁹¹ ⁴⁹² ⁴⁹³ ⁴⁹⁴ ⁴⁹⁵ ⁴⁹⁶ ⁴⁹⁷ ⁴⁹⁸ ⁴⁹⁹ ⁵⁰⁰ ⁵⁰¹ ⁵⁰² ⁵⁰³ ⁵⁰⁴ ⁵⁰⁵ ⁵⁰⁶ ⁵⁰⁷ ⁵⁰⁸ ⁵⁰⁹ ⁵¹⁰ ⁵¹¹ ⁵¹² ⁵¹³ ⁵¹⁴ ⁵¹⁵ ⁵¹⁶ ⁵¹⁷ ⁵¹⁸ ⁵¹⁹ ⁵²⁰ ⁵²¹ ⁵²² ⁵²³ ⁵²⁴ ⁵²⁵ ⁵²⁶ ⁵²⁷ ⁵²⁸ ⁵²⁹ ⁵³⁰ ⁵³¹ ⁵³² ⁵³³ ⁵³⁴ ⁵³⁵ ⁵³⁶ ⁵³⁷ ⁵³⁸ ⁵³⁹ ⁵⁴⁰ ⁵⁴¹ ⁵⁴² ⁵⁴³ ⁵⁴⁴ ⁵⁴⁵ ⁵⁴⁶ ⁵⁴⁷ ⁵⁴⁸ ⁵⁴⁹ ⁵⁵⁰ ⁵⁵¹ ⁵⁵² ⁵⁵³ ⁵⁵⁴ ⁵⁵⁵ ⁵⁵⁶ ⁵⁵⁷ ⁵⁵⁸ ⁵⁵⁹ ⁵⁶⁰ ⁵⁶¹ ⁵⁶² ⁵⁶³ ⁵⁶⁴ ⁵⁶⁵ ⁵⁶⁶ ⁵⁶⁷ ⁵⁶⁸ ⁵⁶⁹ ⁵⁷⁰ ⁵⁷¹ ⁵⁷² ⁵⁷³ ⁵⁷⁴ ⁵⁷⁵ ⁵⁷⁶ ⁵⁷⁷ ⁵⁷⁸ ⁵⁷⁹ ⁵⁸⁰ ⁵⁸¹ ⁵⁸² ⁵⁸³ ⁵⁸⁴ ⁵⁸⁵ ⁵⁸⁶ ⁵⁸⁷ ⁵⁸⁸ ⁵⁸⁹ ⁵⁹⁰ ⁵⁹¹ ⁵⁹² ⁵⁹³ ⁵⁹⁴ ⁵⁹⁵ ⁵⁹⁶ ⁵⁹⁷ ⁵⁹⁸ ⁵⁹⁹ ⁶⁰⁰ ⁶⁰¹ ⁶⁰² ⁶⁰³ ⁶⁰⁴ ⁶⁰⁵ ⁶⁰⁶ ⁶⁰⁷ ⁶⁰⁸ ⁶⁰⁹ ⁶¹⁰ ⁶¹¹ ⁶¹² ⁶¹³ ⁶¹⁴ ⁶¹⁵ ⁶¹⁶ ⁶¹⁷ ⁶¹⁸ ⁶¹⁹ ⁶²⁰ ⁶²¹ ⁶²² ⁶²³ ⁶²⁴ ⁶²⁵ ⁶²⁶ ⁶²⁷ ⁶²⁸ ⁶²⁹ ⁶³⁰ ⁶³¹ ⁶³² ⁶³³ ⁶³⁴ ⁶³⁵ ⁶³⁶ ⁶³⁷ ⁶³⁸ ⁶³⁹ ⁶⁴⁰ ⁶⁴¹ ⁶⁴² ⁶⁴³ ⁶⁴⁴ ⁶⁴⁵ ⁶⁴⁶ ⁶⁴⁷ ⁶⁴⁸ ⁶⁴⁹ ⁶⁵⁰ ⁶⁵¹ ⁶⁵² ⁶⁵³ ⁶⁵⁴ ⁶⁵⁵ ⁶⁵⁶ ⁶⁵⁷ ⁶⁵⁸ ⁶⁵⁹ ⁶⁶⁰ ⁶⁶¹ ⁶⁶² ⁶⁶³ ⁶⁶⁴ ⁶⁶⁵ ⁶⁶⁶ ⁶⁶⁷ ⁶⁶⁸ ⁶⁶⁹ ⁶⁷⁰ ⁶⁷¹ ⁶⁷² ⁶⁷³ ⁶⁷⁴ ⁶⁷⁵ ⁶⁷⁶ ⁶⁷⁷ ⁶⁷⁸ ⁶⁷⁹ ⁶⁸⁰ ⁶⁸¹ ⁶⁸² ⁶⁸³ ⁶⁸⁴ ⁶⁸⁵ ⁶⁸⁶ ⁶⁸⁷ ⁶⁸⁸ ⁶⁸⁹ ⁶⁹⁰ ⁶⁹¹ ⁶⁹² ⁶⁹³ ⁶⁹⁴ ⁶⁹⁵ ⁶⁹⁶ ⁶⁹⁷ ⁶⁹⁸ ⁶⁹⁹ ⁷⁰⁰ ⁷⁰¹ ⁷⁰² ⁷⁰³ ⁷⁰⁴ ⁷⁰⁵ ⁷⁰⁶ ⁷⁰⁷ ⁷⁰⁸ ⁷⁰⁹ ⁷¹⁰ ⁷¹¹ ⁷¹² ⁷¹³ ⁷¹⁴ ⁷¹⁵ ⁷¹⁶ ⁷¹⁷ ⁷¹⁸ ⁷¹⁹ ⁷²⁰ ⁷²¹ ⁷²² ⁷²³ ⁷²⁴ ⁷²⁵ ⁷²⁶ ⁷²⁷ ⁷²⁸ ⁷²⁹ ⁷³⁰ ⁷³¹ ⁷³² ⁷³³ ⁷³⁴ ⁷³⁵ ⁷³⁶ ⁷³⁷ ⁷³⁸ ⁷³⁹ ⁷⁴⁰ ⁷⁴¹ ⁷⁴² ⁷⁴³ ⁷⁴⁴ ⁷⁴⁵ ⁷⁴⁶ ⁷⁴⁷ ⁷⁴⁸ ⁷⁴⁹ ⁷⁵⁰ ⁷⁵¹ ⁷⁵² ⁷⁵³ ⁷⁵⁴ ⁷⁵⁵ ⁷⁵⁶ ⁷⁵⁷ ⁷⁵⁸ ⁷⁵⁹ ⁷⁶⁰ ⁷⁶¹ ⁷⁶² ⁷⁶³ ⁷⁶⁴ ⁷⁶⁵ ⁷⁶⁶ ⁷⁶⁷ ⁷⁶⁸ ⁷⁶⁹ ⁷⁷⁰ ⁷⁷¹ ⁷⁷² ⁷⁷³ ⁷⁷⁴ ⁷⁷⁵ ⁷⁷⁶ ⁷⁷⁷ ⁷⁷⁸ ⁷⁷⁹ ⁷⁸⁰ ⁷⁸¹ ⁷⁸² ⁷⁸³ ⁷⁸⁴ ⁷⁸⁵ ⁷⁸⁶ ⁷⁸⁷ ⁷⁸⁸ ⁷⁸⁹ ⁷⁹⁰ ⁷⁹¹ ⁷⁹² ⁷⁹³ ⁷⁹⁴ ⁷⁹⁵ ⁷⁹⁶ ⁷⁹⁷ ⁷⁹⁸ ⁷⁹⁹ ⁸⁰⁰ ⁸⁰¹ ⁸⁰² ⁸⁰³ ⁸⁰⁴ ⁸⁰⁵ ⁸⁰⁶ ⁸⁰⁷ ⁸⁰⁸ ⁸⁰⁹ ⁸¹⁰ ⁸¹¹ ⁸¹² ⁸¹³ ⁸¹⁴ ⁸¹⁵ ⁸¹⁶ ⁸¹⁷ ⁸¹⁸ ⁸¹⁹ ⁸²⁰ ⁸²¹ ⁸²² ⁸²³ ⁸²⁴ ⁸²⁵ ⁸²⁶ ⁸²⁷ ⁸²⁸ ⁸²⁹ ⁸³⁰ ⁸³¹ ⁸³² ⁸³³ ⁸³⁴ ⁸³⁵ ⁸³⁶ ⁸³⁷ ⁸³⁸ ⁸³⁹ ⁸⁴⁰ ⁸⁴¹ ⁸⁴² ⁸⁴³ ⁸⁴⁴ ⁸⁴⁵ ⁸⁴⁶ ⁸⁴⁷ ⁸⁴⁸ ⁸⁴⁹ ⁸⁵⁰ ⁸⁵¹ ⁸⁵² ⁸⁵³ ⁸⁵⁴ ⁸⁵⁵ ⁸⁵⁶ ⁸⁵⁷ ⁸⁵⁸ ⁸⁵⁹ ⁸⁶⁰ ⁸⁶¹ ⁸⁶² ⁸⁶³ ⁸⁶⁴ ⁸⁶⁵ ⁸⁶⁶ ⁸⁶⁷ ⁸⁶⁸ ⁸⁶⁹ ⁸⁷⁰ ⁸⁷¹ ⁸⁷² ⁸⁷³ ⁸⁷⁴ ⁸⁷⁵ ⁸⁷⁶ ⁸⁷⁷ ⁸⁷⁸ ⁸⁷⁹ ⁸⁸⁰ ⁸⁸¹ ⁸⁸² ⁸⁸³ ⁸⁸⁴ ⁸⁸⁵ ⁸⁸⁶ ⁸⁸⁷ ⁸⁸⁸ ⁸⁸⁹ ⁸⁹⁰ ⁸⁹¹ ⁸⁹² ⁸⁹³ ⁸⁹⁴ ⁸⁹⁵ ⁸⁹⁶ ⁸⁹⁷ ⁸⁹⁸ ⁸⁹⁹ ⁹⁰⁰ ⁹⁰¹ ⁹⁰² ⁹⁰³ ⁹⁰⁴ ⁹⁰⁵ ⁹⁰⁶ ⁹⁰⁷ ⁹⁰⁸ ⁹⁰⁹ ⁹¹⁰ ⁹¹¹ ⁹¹² ⁹¹³ ⁹¹⁴ ⁹¹⁵ ⁹¹⁶ ⁹¹⁷ ⁹¹⁸ ⁹¹⁹ ⁹²⁰ ⁹²¹ ⁹²² ⁹²³ ⁹²⁴ ⁹²⁵ ⁹²⁶ ⁹²⁷ ⁹²⁸ ⁹²⁹ ⁹³⁰ ⁹³¹ ⁹³² ⁹³³ ⁹³⁴ ⁹³⁵ ⁹³⁶ ⁹³⁷ ⁹³⁸ ⁹³⁹ ⁹⁴⁰ ⁹⁴¹ ⁹⁴² ⁹⁴³ ⁹⁴⁴ ⁹⁴⁵ ⁹⁴⁶ ⁹⁴⁷ ⁹⁴⁸ ⁹⁴⁹ ⁹⁵⁰ ⁹⁵¹ ⁹⁵² ⁹⁵³ ⁹⁵⁴ ⁹⁵⁵ ⁹⁵⁶ ⁹⁵⁷ ⁹⁵⁸ ⁹⁵⁹ ⁹⁶⁰ ⁹⁶¹ ⁹⁶² ⁹⁶³ ⁹⁶⁴ ⁹⁶⁵ ⁹⁶⁶ ⁹⁶⁷ ⁹⁶⁸ ⁹⁶⁹ ⁹⁷⁰ ⁹⁷¹ ⁹⁷² ⁹⁷³ ⁹⁷⁴ ⁹⁷⁵ ⁹⁷⁶ ⁹⁷⁷ ⁹⁷⁸ ⁹⁷⁹ ⁹⁸⁰ ⁹⁸¹ ⁹⁸² ⁹⁸³ ⁹⁸⁴ ⁹⁸⁵ ⁹⁸⁶ ⁹⁸⁷ ⁹⁸⁸ ⁹⁸⁹ ⁹⁹⁰ ⁹⁹¹ ⁹⁹² ⁹⁹³ ⁹⁹⁴ ⁹⁹⁵ ⁹⁹⁶ ⁹⁹⁷ ⁹⁹⁸ ⁹⁹⁹ ¹⁰⁰⁰ ¹⁰⁰¹ ¹⁰⁰² ¹⁰⁰³ ¹⁰⁰⁴ ¹⁰⁰⁵ ¹⁰⁰⁶ ¹⁰⁰⁷ ¹⁰⁰⁸ ¹⁰⁰⁹ ¹⁰¹⁰ ¹⁰¹¹ ¹⁰¹² ¹⁰¹³ ¹⁰¹⁴ ¹⁰¹⁵ ¹⁰¹⁶ ¹⁰¹⁷ ¹⁰¹⁸ ¹⁰¹⁹ ¹⁰²⁰ ¹⁰²¹ ¹⁰²² ¹⁰²³ ¹⁰²⁴ ¹⁰²⁵ ¹⁰²⁶ ¹⁰²⁷ ¹⁰²⁸ ¹⁰²⁹ ¹⁰³⁰ ¹⁰³¹ ¹⁰³² ¹⁰³³ ¹⁰³⁴ ¹⁰³⁵ ¹⁰³⁶ ¹⁰³⁷ ¹⁰³⁸ ¹⁰³⁹ ¹⁰⁴⁰ ¹⁰⁴¹ ¹⁰⁴² ¹⁰⁴³ ¹⁰⁴⁴ ¹⁰⁴⁵ ¹⁰⁴⁶ ¹⁰⁴⁷ ¹⁰⁴⁸ ¹⁰⁴⁹ ¹⁰⁵⁰ ¹⁰⁵¹ ¹⁰⁵² ¹⁰⁵³ ¹⁰⁵⁴ ¹⁰⁵⁵ ¹⁰⁵⁶ ¹⁰⁵⁷ ¹⁰⁵⁸ ¹⁰⁵⁹ ¹⁰⁶⁰ ¹⁰⁶¹ ¹⁰⁶² ¹⁰⁶³ ¹⁰⁶⁴ ¹⁰⁶⁵ ¹⁰⁶⁶ ¹⁰⁶⁷ ¹⁰⁶⁸ ¹⁰⁶⁹ ¹⁰⁷⁰ ¹⁰⁷¹ ¹⁰⁷² ¹⁰⁷³ ¹⁰⁷⁴ ¹⁰⁷⁵ ¹⁰⁷⁶ ¹⁰⁷⁷ ¹⁰⁷⁸ ¹⁰⁷⁹ ¹⁰⁸⁰ ¹⁰⁸¹ ¹⁰⁸² ¹⁰⁸³ ¹⁰⁸⁴ ¹⁰⁸⁵ ¹⁰⁸⁶ ¹⁰⁸⁷ ¹⁰⁸⁸ ¹⁰⁸⁹ ¹⁰⁹⁰ ¹⁰⁹¹ ¹⁰⁹² ¹⁰⁹³ ¹⁰⁹⁴ ¹⁰⁹⁵ ¹⁰⁹⁶ ¹⁰⁹⁷ ¹⁰⁹⁸ ¹⁰⁹⁹ ¹¹⁰⁰ ¹¹⁰¹ ¹¹⁰² ¹¹⁰³ ¹¹⁰⁴ ¹¹⁰⁵ ¹¹⁰⁶ ¹¹⁰⁷ ¹¹⁰⁸ ¹¹⁰⁹ ¹¹¹⁰ ¹¹¹¹ ¹¹¹² ¹¹¹³ ¹¹¹⁴ ¹¹¹⁵ ¹¹¹⁶ ¹¹¹⁷ ¹¹¹⁸ ¹¹¹⁹ ¹¹²⁰ ¹¹²¹ ¹¹²² ¹¹²³ ¹¹²⁴ ¹¹²⁵ ¹¹²⁶ ¹¹²⁷ ¹¹²⁸ ¹¹²⁹ ¹¹³⁰ ¹¹³¹ ¹¹³² ¹¹³³ ¹¹³⁴ ¹¹³⁵ ¹¹³⁶ ¹¹³⁷ ¹¹³⁸ ¹¹³⁹ ¹¹⁴⁰ ¹¹⁴¹ ¹¹⁴² ¹¹⁴³ ¹¹⁴⁴ ¹¹⁴⁵ ¹¹⁴⁶ ¹¹⁴⁷ ¹¹⁴⁸ ¹¹⁴⁹ ¹¹⁵⁰ ¹¹⁵¹ ¹¹⁵² ¹¹⁵³ ¹¹⁵⁴ ¹¹⁵⁵ ¹¹⁵⁶ ¹¹⁵⁷ ¹¹⁵⁸ ¹¹⁵⁹ ¹¹⁶⁰ ¹¹⁶¹ ¹¹⁶² ¹¹⁶³ ¹¹⁶⁴ ¹¹⁶⁵ ¹¹⁶⁶ ¹¹⁶⁷ ¹¹⁶⁸ ¹¹⁶⁹ ¹¹⁷⁰ ¹¹⁷¹ ¹¹⁷² ¹¹⁷³ ¹¹⁷⁴ ¹¹⁷⁵ ¹¹⁷⁶ ¹¹⁷⁷ ¹¹⁷⁸ ¹¹⁷⁹ ¹¹⁸⁰ ¹¹⁸¹ ¹¹⁸² ¹¹⁸³ ¹¹⁸⁴ ¹¹⁸⁵ ¹¹⁸⁶ ¹¹⁸⁷ ¹¹⁸⁸ ¹¹⁸⁹ ¹¹⁹⁰ ¹¹⁹¹ ¹¹⁹² ¹¹⁹³ ¹¹⁹⁴ ¹¹⁹⁵ ¹¹⁹⁶ ¹¹⁹⁷ ¹¹⁹⁸ ¹¹⁹⁹ ¹²⁰⁰ ¹²⁰¹ ¹²⁰² ¹²⁰³ ¹²⁰⁴ ¹²⁰⁵ ¹²⁰⁶ ¹²⁰⁷ ¹²⁰⁸ ¹²⁰⁹ ¹²¹⁰ ¹²¹¹ ¹²¹² ¹²¹³ ¹²¹⁴ ¹²¹⁵ ¹²¹⁶ ¹²¹⁷ ¹²¹⁸ ¹²¹⁹ ¹²²⁰ ¹²²¹ ¹²²² ¹²²³ ¹²²⁴ ¹²²⁵ ¹²²⁶ ¹²²⁷ ¹²²⁸ ¹²²⁹ ¹²³⁰ ¹²³¹ ¹²³² ¹²³³ ¹²³⁴ ¹²³⁵ ¹²³⁶ ¹²³⁷ ¹²³⁸ ¹²³⁹ ¹²⁴⁰ ¹²⁴¹ ¹²⁴² ¹²⁴³ ¹²⁴⁴ ¹²⁴⁵ ¹²⁴⁶ ¹²⁴⁷ ¹²⁴⁸ ¹²⁴⁹ ¹²⁵⁰ ¹²⁵¹ ¹²⁵² ¹²⁵³ ¹²⁵⁴ ¹²⁵⁵ ¹²⁵⁶ ¹²⁵⁷ ¹²⁵⁸ ¹²⁵⁹ ¹²⁶⁰ ¹²⁶¹ ¹²⁶² ¹²⁶³ ¹²⁶⁴ ¹²⁶⁵ ¹²⁶⁶ ¹²⁶⁷ ¹²⁶⁸ ¹²⁶⁹ ¹²⁷⁰ ¹²⁷¹ ¹²⁷² ¹²⁷³ ¹²⁷⁴ ¹²⁷⁵ ¹²⁷⁶ ¹²⁷⁷ ¹²⁷⁸ ¹²⁷⁹ ¹²⁸⁰ ¹²⁸¹ ¹²⁸² ¹²⁸³ ¹²⁸⁴ ¹²⁸⁵ ¹²⁸⁶ ¹²⁸⁷ ¹²⁸⁸ ¹²⁸⁹ ¹²⁹⁰ ¹²⁹¹ ¹²⁹² ¹²⁹³ ¹²⁹⁴ ¹²⁹⁵ ¹²⁹⁶ ¹²⁹⁷ ¹²⁹⁸ ¹²⁹⁹ ¹³⁰⁰ ¹³⁰¹ ¹³⁰² ¹³⁰³ ¹³⁰⁴ ¹³⁰⁵ ¹³⁰⁶ ¹³⁰⁷ ¹³⁰⁸ ¹³⁰⁹ ¹³¹⁰ ¹³¹¹ ¹³¹² ¹³¹³ ¹³¹⁴ ¹³¹⁵ ¹³¹⁶ ¹³¹⁷ ¹³¹⁸ ¹³¹⁹ ¹³²⁰ ¹³²¹ ¹³²² ¹³²³ ¹³²⁴ ¹³²⁵ ¹³²⁶ ¹³²⁷ ¹³²⁸ ¹³²⁹ ¹³³⁰ ¹³³¹ ¹³³² ¹³³³ ¹³³⁴ ¹³³⁵ ¹³³⁶ ¹³³⁷ ¹³³⁸ ¹³³⁹ ¹³⁴⁰ ¹³

Fonte: arquivo pessoal.

Figura 13: lista para adequação da produção inicial da aluna R.L.

1	Separar corretamente sílabas na translineação, respeitando a margem.	<input checked="" type="checkbox"/>
2	Dispor coerentemente as ideias em parágrafos. Não deixar espaços em branco no início da linha onde não seja parágrafo. Manter o mesmo padrão de espaço nos parágrafos.	<input checked="" type="checkbox"/>
3	No caso da carta, verifique se está mais ou menos de acordo com a seguinte estrutura: 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> cidade e data; 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> forma de início; 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> corpo do texto; 3.4 <input checked="" type="checkbox"/> finalização; 3.5 <input checked="" type="checkbox"/> assinatura.	
4	Escolher o registro de língua adequado ao gênero de escrita exigido.	
5	Grafar corretamente as palavras. Usar dicionário em caso de dúvida.	
6	Deixar claro quem é o produtor e seu papel social.	<input checked="" type="checkbox"/>
7	Deixar claro quem é o recebedor e seu papel social.	<input checked="" type="checkbox"/>
8	Argumentar de modo a convencer o recebedor.	<input checked="" type="checkbox"/>
9	Levar em consideração o lugar de publicação do texto.	<input checked="" type="checkbox"/>
10	Apresentar o tema da controvérsia na introdução.	<input checked="" type="checkbox"/>
11	Desenvolver os argumentos sustentando-os por um exemplo.	<input checked="" type="checkbox"/>
12	Formular objeções aos argumentos contrários.	<input type="checkbox"/>
13	Dar uma conclusão.	<input checked="" type="checkbox"/>
14	Utilizar organizadores argumentativos marcando o encadeamento dos argumentos.	<input checked="" type="checkbox"/>
15	Utilizar organizadores argumentativos marcando a conclusão.	<input checked="" type="checkbox"/>
16	Utilizar verbos de opinião.	<input checked="" type="checkbox"/>
17	Pontuar adequadamente o texto.	<input checked="" type="checkbox"/>
18	Assinalar corretamente a crase.	<input checked="" type="checkbox"/>
19	Usar adequadamente as aspas.	<input checked="" type="checkbox"/>
20	Letra maiúscula para nomes próprios ou depois de ponto final. No título, tema ou assunto, apenas a primeira letra é maiúscula, exceto quando houver nome próprio.	<input checked="" type="checkbox"/>
21	Letra minúscula.	<input checked="" type="checkbox"/>
22	Regência nominal e regência verbal.	<input checked="" type="checkbox"/>
23	Concordância nominal.	<input checked="" type="checkbox"/>
24	Concordância verbal.	<input checked="" type="checkbox"/>
25	Colocação pronominal.	<input checked="" type="checkbox"/>
26	Outras observações: Secretaria de Educação: Márcia Hiromi Sakai Vidal	
27	Diminuir o hábito de leitura dos alunos (contribuir para).	

Fonte: arquivo pessoal.

Para o aprimoramento das questões sobre ortografia e sintaxe que careciam de maior atenção, ponderamos que não seria apenas durante o desenvolvimento dos módulos o momento de ensiná-las aos alunos. Consideramos por bem, para não fazer com que nossa proposta fugisse do foco inicial e se tornasse enfadonha para os participantes, propor

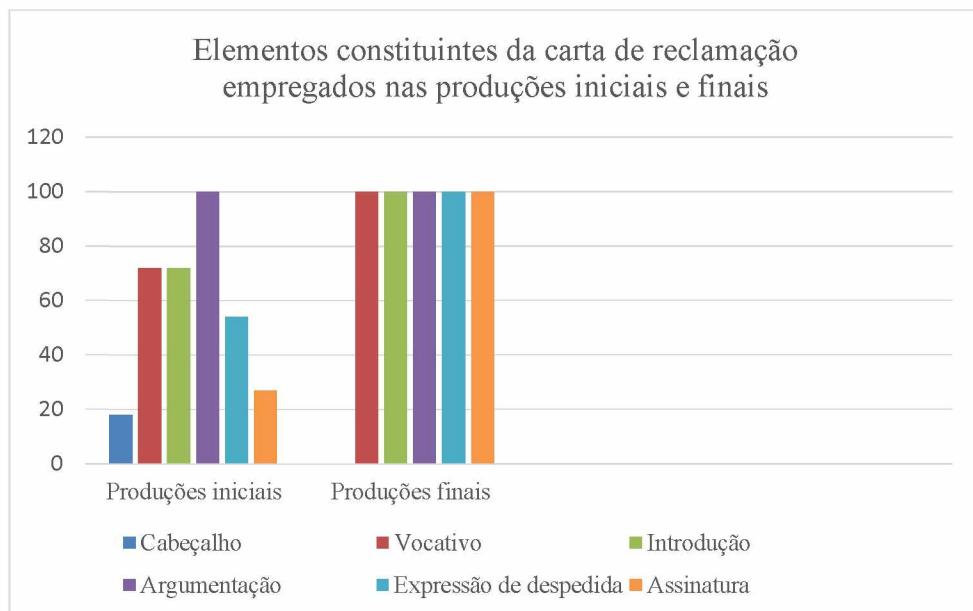
atividades aprofundadas em momentos mais oportunos²¹. Entretanto, entendemos que o levantamento dos variados equívocos dos alunos ao longo das atividades propostas se configurou como valiosas informações para a escolha dos pontos a serem planejados, estudados ou revisados em aulas mais voltadas para a ortografia, sintaxe e variação.

6.3.3 Construção composicional

A forma de composição da carta de reclamação foi trabalhada principalmente no terceiro módulo, quando levamos aos alunos uma carta modelo, para que pudessem visualizar o gênero, sobretudo sua organização e sua progressão temática, além de sua adequação ao suporte de publicação.

Quanto às atividades do terceiro módulo, nenhum dos estudantes apresentou dificuldade de identificar os elementos constituintes da carta padrão, depois de explicitadas as funções de cada elemento. Obtivemos os seguintes resultados, depois de comparar as produções inicial e final:

Gráfico 3: elementos constituintes da carta de reclamação empregados nas produções iniciais e finais



²¹ “Em ortografia, como em sintaxe, os problemas encontrados pelos alunos ao escreverem textos não podem ser diretamente relacionados à questão dos gêneros textuais. Mesmo que certas unidades linguísticas sejam mais frequentes em certos gêneros de texto e possam, dessa maneira, favorecer mais facilmente grafias incorretas, as regras ortográficas são as mesmas em todos os textos.” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

Uma vez sugerida a adequação da carta para sua publicação no *Facebook*, todos os estudantes entenderam que não era necessária a escrita do cabeçalho na produção final, já que na rede social são evidenciadas, em todas as publicações, a data e o horário de publicação. As localidades da escola e do grupo Observatório de Araguari também são de conhecimento prévio de todos os participantes da rede social, por isso, também poderiam ser descartadas da última versão.

Os alunos consideraram, em grupo, que os outros elementos constituintes das cartas deveriam permanecer na última produção, posto que a presença do vocativo, do corpo do texto, da expressão de despedida e da assinatura eram de fundamental importância para o recebedor principal, sobretudo para a tentativa de ajudar a resolver a reclamação.

Outro ponto da composição, elencado na lista para adequação da produção inicial que figura na seção anterior e que entendemos merecer destaque nesta parte de nosso trabalho, é o item 14: utilizar organizadores argumentativos, marcando o encadeamento dos argumentos, já que a grande maioria dos alunos apresentou dificuldade quanto ao uso dos organizadores. Em virtude disso, escolhemos esse assunto para desenvolver outra atividade mais pontual relativa à construção composicional no módulo IV.

Do desenvolvimento da atividade com os organizadores, destacamos para análise as produções iniciais e finais dos alunos do 9º ano J. M., L. J. e Y. R.:

Figura 14: produção inicial da aluna J. M.

Nome: _____
 Série: 9º Anul.
 Carta de Reclamação
 Produção inicial
 Assunto: Problemos na saúde no bairro onde
 moro.
 Lema: Posto de saúde
 Em Araguari os hospitais estão em falta de
 medicamentos. Os pacientes muitas vezes
 precisam desses medicamentos nos Radares médicos
 como prefeito Ron Belém nosmos nos ajudar a mudar
 isso muitos pacientes estão morrendo por conta
 da falta de remédios. Mas podemos clevar que isso
 aconteça. Os farmácias deveriam ter esses medi-
 camentos para que as pessoas não tenham mais
 problemas de saúde. Excelentíssimo prefeito Ron Belém
 contém com a sua opinião para que esse possa
 mudar.

Fonte: arquivo pessoal.

Na produção inicial anterior, percebemos que a aluna J. M. valeu-se de apenas dois organizadores argumentativos: “por causa” e “para que” e teve dificuldade em pontuar sua carta, o que ajudou a ocasionar alguma desorganização. Já na produção final, após o desenvolvimento dos módulos e as orientações da professora, a estudante foi capaz de utilizar variados organizadores textuais: “e também”, “porque”, “por”, “para”, “certamente” e “não é certo”. Além dos organizadores, é perceptível que melhorou a pontuação em sua produção, o que proporcionou maior coesão e, consequentemente, coerência à sua reclamação:

Araguari, 30 de março de 2016

Prezada Lucélia Aparecida Vieira Rodrigues,

Em Araguari, na farmácia municipal **e também** nos atendimentos em hospitais públicos, está faltando vários medicamentos. Os pacientes do SUS muitas vezes reclamam **porque** precisam dos remédios indicados nas receitas médicas justamente **por** não poderem comprar, é seu direito.

Cara secretária, nos ajude a mudar isso, **porque** muitos pacientes precisam de tratamento gratuito **para** seus problemas de saúde, **certamente** pessoas estão até morrendo **por causa** da falta de remédios. **Não é certo** deixar que isso aconteça. Conto com a sua ajuda **para que** isso possa mudar.

Muito obrigada,

J. M.

O aluno Y. R., em sua produção inicial, também demonstrou dificuldades quanto ao uso dos organizadores. Ele tinha tendência a repetir palavras e, assim como a aluna J. M., apresentou problemas de pontuação:

Figura 15: produção inicial do aluno Y. R.

Nome: 9=A
 Carta de reclamação
Produção inicial
 Assunto: Problema na cidade ou no
 Bairro onde eu moro.
 Tema: Buracos nos asfaltos da
 cidade.
 Caro prefeito da nossa cidade de
 Araguari, venha por meio desta
 carta ti pedir que não deixe a
 nossa cidade descuidada como
 que está a maioria das ruas
 da nossa cidade os asfaltos estão
 velhos cheios de buracos, eu sou
 morador do bairro Flamborantes
 e na rua onde eu moro na rua
 gaúsa está cheio de buracos, está
 difícil até de passar de carro
 lá, na rua delaisco da minha
 casa quase já não passa carro
 lá de tanto de buracos que tem
 lá então eu ti peço que tome uma
 iniciativa e comece a cuidar da
 nossa cidade melhor que essa
 questão está prejudicando a cidade

O produtor da carta de reclamação anterior utilizou os organizadores “como que”, “até”, “já”, “lá” (três vezes, em substituição à palavra “rua”), “e” e “então”. Após compartilhar ideias com seu parceiro sobre seus textos, no desenvolvimento do módulo V, o produtor conseguiu notar que, além de eliminar as repetições, os organizadores conhecidos no módulo IV o ajudariam a melhorar o entendimento de sua carta. Consegiu, então, considerando o desenvolvimento dos módulos, aprimorar sua pontuação, diminuir as repetições e melhorar a disposição de suas ideias, com o uso de outros organizadores argumentativos: “porque”, “também”, “tanto que” e “para”.

Araguari, 30 de março de 2016

Caro senhor Renato Cunha, responsável pelas obras da nossa cidade,

Venho pedir ao senhor que não deixe a nossa Araguari descuidada como está. Reclamo **porque** na maioria das ruas nos bairros da cidade o asfalto está velho, cheio de buracos, **já** estão quase todos arrancando os remendos, o que dificulta a passagem dos carros. Sou morador do Bairro Flamboyants, a Rua Goiás, onde eu moro está assim **e** a Rua 1 **também, tanto que** os motoristas preferem tomar outro caminho **para** não passar **por lá, porque** o asfalto está péssimo. **Então**, peço ao senhor que tome uma iniciativa **e** cuide também do asfalto nos bairros da nossa cidade **e** não só do centro, **porque** essa questão dos buracos está nos prejudicando muito.

Obrigado pela atenção!

Y. R.

Avaliamos ter havido um avanço considerável também na produção final do aluno L. J., já que, apesar de não ter tanta dificuldade com a pontuação quanto os alunos J. M. e Y. R., esse aluno também usa precariamente os organizadores argumentativos em sua produção inicial e repete, exaustivamente, algumas expressões lexicais, como “ruas de Araguari”:

Figura 16: produção inicial do aluno L. J.

Nome: rafael 9-A

Carta de reclamação

Produção animal

Assunto: Problemas na cidade de São José.
uma cidade morta

Araguari 08/03/16

Tema: Cidrões do Icaraí do centro

Olá! Prefeito Rui Belotti. Ahi quem escreve
essa carta é o [redacted] indignado
mão de eu, sou de São José que ando lendo
ta. Esas ruas de Araguari é muito pre-
sugoso, e por isso respeito muito, não
vou tocar e se pôr. Enfim o prefeito por
favor faça de colocar cídrões nas ruas de
Araguari, para que a gente com segurança
e não tem medo de sair a caminhar
pelos carros nas ruas de Araguari.

Agradecimento

Fonte: arquivo pessoal.

Já em sua produção final, o aluno foi capaz de evitar as repetições e valer-se de organizadores trabalhados nas atividades do quarto módulo. Notamos que ele utilizou, além das que havia escrito na produção inicial: “Ultimamente”, “e nem” e “além disso”.

Araguari, 04 de Abril de 2016

Caro Sr. Renato Cunha,

Eu sou morador do bairro Amorim e estou indignado, **não só eu, mas** todos os que andam de bicicleta reclamam.

Ultimamente as ruas de Araguari estão muito perigosas, o povo não respeita mais o sinal **e nem** o pare, **além disso**, não existe um espaço nas ruas para os ciclistas.

Então, caro secretário, por favor, tome providências, trate de construir ciclovias nas ruas que ligam os bairros ao centro **para** nós andarmos com segurança **e** sem medo de sermos atropelados pelos carros.

Obrigado.

L.J.

Entendemos que a atividade foi proveitosa, tendo em vista que os alunos conseguiram aperfeiçoar o uso dos organizadores em suas produções finais, promovendo maior coesão à sua escrita. No entanto, consideramos que não foram apenas as atividades do módulo IV as únicas responsáveis diretas pelo aprimoramento da coesão das produções finais. Percebemos que o desenvolvimento de todos os módulos contribuiu para que os produtores notassem a necessidade de um melhor encadeamento de seus argumentos, tanto para conferir coesão às suas produções quanto para melhorar a progressão temática e a coerência das produções finais. Entendemos que a leitura de textos diversos, além das considerações direcionadas pela professora a cada aluno e as trocas de conhecimentos propiciadas entre eles, foram relevantes propostas no processo de aprendizagem.

De maneira geral, entendemos que para o aprimoramento das habilidades que compreendem o domínio do gênero carta de reclamação, as contribuições propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) foram de grande valia, uma vez que a finalidade dos módulos preconizados pelos autores é precisamente trabalhar as dificuldades encontradas na produção do gênero.

Apesar da heterogeneidade encontrada na sala de aula onde a sequência didática foi aplicada, avaliamos que as dezesseis produções finais analisadas apresentaram um crescimento significativo quanto ao entendimento do **conteúdo temático, estilo e construção**

composicional (BAKHTIN, 2011) do gênero trabalhado, o que reflete um bom resultado para o aprimoramento do gênero.

6.4 Detalhes das publicações das cartas de reclamação

Na tentativa de fazer da interação via *Facebook* um incentivo a mais para que os nossos alunos escrevam, aprendam e interajam socialmente, inscrevendo-se nas relações de poder refletidas a partir de suas produções, entendemos tê-la aproveitado de maneira satisfatória para o ensino de Língua Portuguesa. Apesar dos limites que a pesquisa requer, conseguimos propiciar aos alunos a manifestação de sua prática diária em atividades de ensino-aprendizagem, de modo a valorizar suas produções e sua cultura.

A nosso ver, o incentivo que empreendemos fez com que os alunos percebessem que a ferramenta *Facebook* pode ser utilizada para muitas outras finalidades, o que extrapola o âmbito da amizade ou de conhecer novas pessoas e ter conhecimento sobre suas vidas.

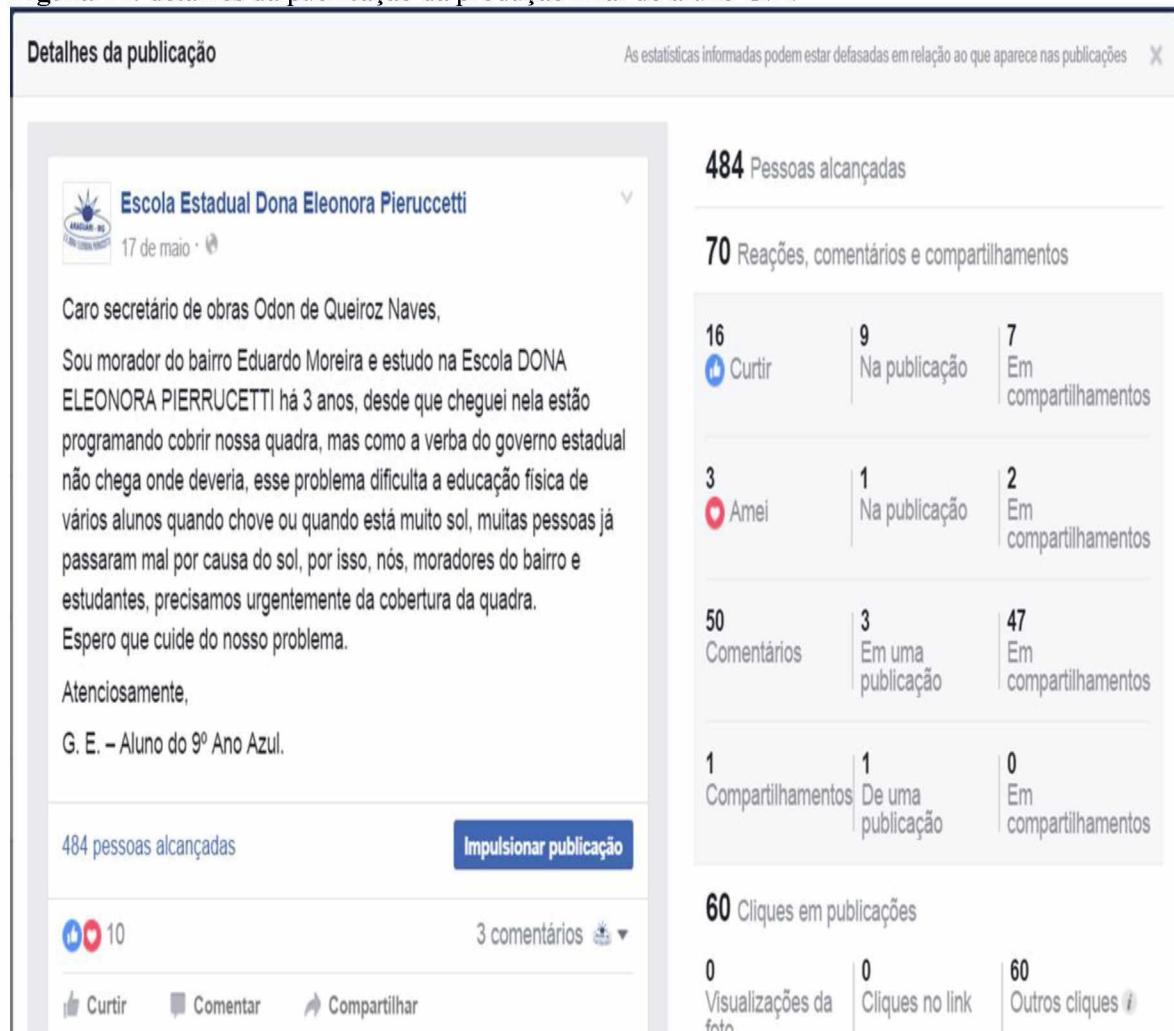
Apresentamos a seguir, os detalhes de cinco das publicações referentes às cartas de reclamação dos nossos alunos. Nossa intenção, nesta parte do trabalho, é mostrar as produções finais publicadas e a abrangência das postagens feitas no perfil da escola e, ainda, quais as repercussões mais imediatas dessas postagens. As estatísticas das postagens foram levantadas pelo *Facebook*, com base no que aparece em publicações feitas por nós.

Figura 17: detalhes da publicação da produção final do aluno P.V.



Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Leonora Pieruccetti no *Facebook*

Figura 18: detalhes da publicação da produção final do aluno G.E.



Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti no *Facebook*.

Figura 19: detalhes da publicação da produção final da aluna B.S.



Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti no *Facebook*.

Figura 20: detalhes da publicação da produção final da aluna G.M.



Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti no *Facebook*.

Figura 21: detalhes da publicação da produção final do aluno M.P.



Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti no *Facebook*.

As interações na interface didaticamente utilizada nos mostram que as publicações alcançaram um número significativo de leitores na rede social, que curtiram, declararam ter amado o que leram, se surpreenderam com o que leram e, além dos nossos compartilhamentos no grupo Observatório de Araguari, houve mais compartilhamentos de leitores.

Consideramos que os comentários nestas publicações não foram tão numerosos quanto imaginávamos, no entanto, entendemos que se compararmos as postagens feitas na rede social com postagens enviadas via Correios, por exemplo, a abrangência é muito maior. Além do mais, os papéis sociais são revelados e cobrados. Percebemos, nesse processo, que a produção escrita é incentivada, pelo simples fato de ter sido lida, compartilhada, curtida, comentada e também por apresentar outras reações dos leitores, como “Amei” ou “Uau”, por exemplo.

Optamos por não acrescentar à linguagem verbal das postagens na modalidade escrita qualquer imagem estática, arquivo em áudio, nem mesmo imagens em vídeo, embora a rede social permita esse tipo de inserção. Consideramos que esta seria uma forma de resguardar

nosso trabalho quanto à identificação dos adolescentes, bem como quanto à identificação de outros cidadãos.

Entendemos que as repercussões das publicações, no sentido de tentar encaminhar as cartas de reclamação e fazer chegar ao poder público a insatisfação dos alunos em relação aos problemas da cidade ou do bairro onde moram, foram positivas, uma vez que houve a participação de figuras políticas e de outros cidadãos que tentaram, por meio de comentários, encaminhar resoluções para as reclamações postadas.

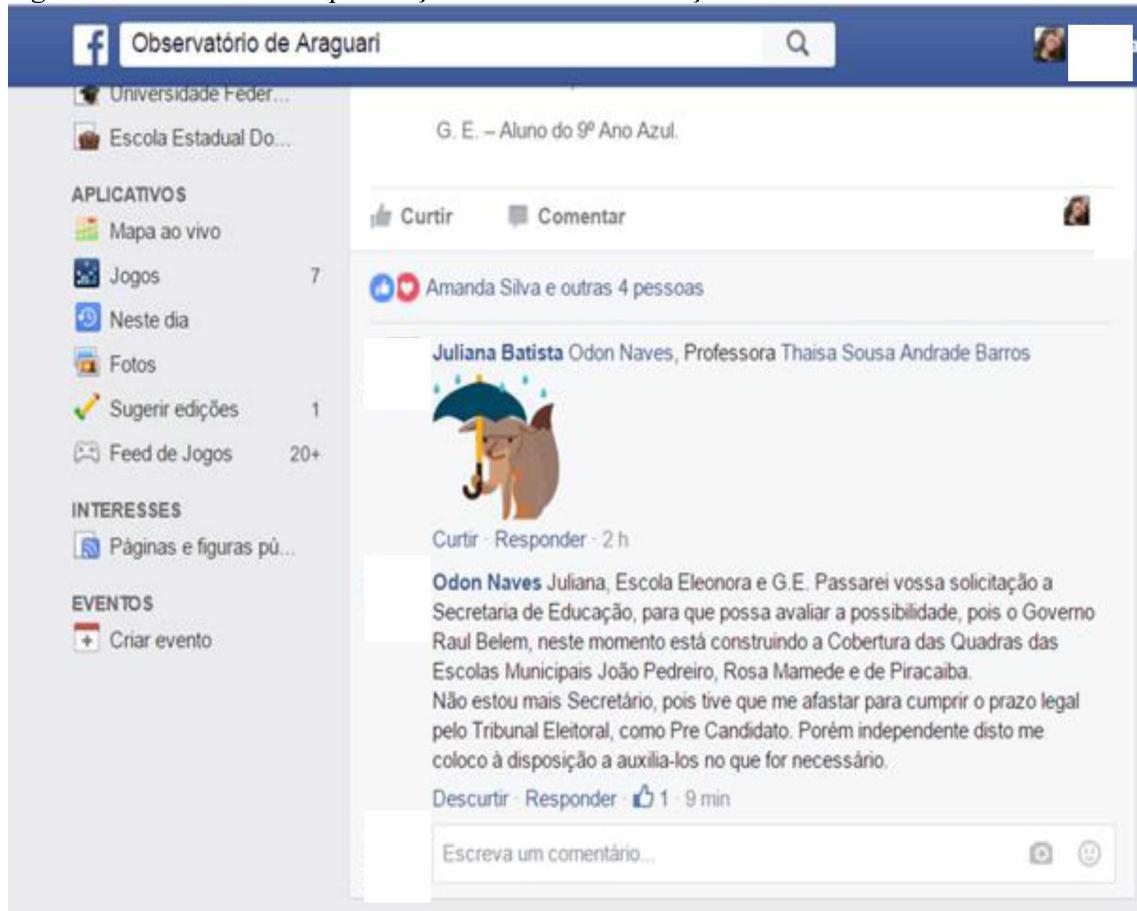
Apresentamos, a seguir, como ilustração, as publicações das cartas dos alunos M.P. e G.E.:

Figura 22: comentários na publicação da carta de reclamação do aluno M.P.

The screenshot shows a Facebook page for 'Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti'. The page has 11 likes. A comment from 'Cida Risse' is highlighted, reading: 'Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti Obrigada pelo incentivo, Cida Risse! Nos orgulhamos em levar os nossos alunos a praticar a cidadania por meio da escrita. Quem seria o responsável pelo problema exposto pelo M.P.?'. Below this, another comment from 'Cida Risse' is visible, reading: 'Querido MP. Continue sempre e sempre a querer o melhor para a cidade e a cuidar dela bem direitinho. Sou a esposa do Andre Risse e mostrarei seu texto para ele, o que com certeza, ele gostará bastante porque acredita que você confia nele. Algumas coisa... Ver mais'. The post also shows a recent update from the school: 'Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti adicionou 22 novas fotos ao álbum "Projeto: Escola Aberta". Publicado por Vanda Aparecida De Sousa Andrade (16 de abril às 15:41)'.

Fonte: perfil da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti no Facebook.

Figura 23: comentários na publicação da carta de reclamação do aluno G.E.



Fonte: grupo Observatório de Araguari, *Facebook*.

A nosso ver, as amostras trazidas anteriormente ilustram o quanto nossa proposta foi proveitosa no sentido de inserir nossos alunos em práticas sociais e de motivá-los a escrever. Por meio do desenvolvimento desta pesquisa, foi possível mostrar a eles que eles podem se valer das redes sociais para agirem como protagonistas de suas próprias vidas, buscando por meio da escrita solucionar os vários problemas sociais que os cercam.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, após a contextualização do problema, na Introdução, apresentamos a fundamentação teórica nas seções 2, 3 e 4, a metodologia e a sequência didática na seção 5, e, na seção 6, apresentamos a análise da aplicação realizada.

As análises apresentadas nessa última seção, aportadas no referencial teórico que fundamentou a nossa pesquisa, evidenciaram, em uma abordagem qualitativa, que houve interesse dos alunos em produzir uma carta de reclamação, considerando as TIC.

Notamos, partindo das hipóteses levantadas no início deste trabalho, que nossos alunos já conheciam algumas características da carta de reclamação, sobretudo aquelas similares às da carta pessoal. No entanto, entendemos que, partindo de orientações de cunho tecnológico, os estudantes foram mais bem sucedidos em suas produções escritas, apesar de todos os entraves decorrentes do uso das ferramentas digitais na escola escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

A observação e análise do conteúdo temático, estilo e composição das cartas produzidas comprova que a elaboração e aplicação da sequência didática contribuiu positivamente para o domínio do gênero, embora não tenhamos conseguido superar totalmente as dificuldades de produção da carta de reclamação. Mas, para além do que esperávamos, vimos nossos alunos argumentando a respeito de problemas sociais polêmicos na cidade e conhecendo outros pontos de vista sobre sua cidade, seus bairros, o que resultou em tomadas de posição que precederam a escrita.

Com efeito, a aplicação da sequência didática, tal e qual a proposta apresentada pelo grupo de Genebra, ratificou a confiança depositada igualmente na teoria de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) como uma abordagem vantajosa para o ensino dos gêneros aliado à cultura digital.

Acreditamos, portanto, que nosso objetivos foram alcançados, embora nossa pesquisa pudesse ter sido ainda mais produtiva, caso a escola pública possibilitasse de maneira mais eficaz a participação dos alunos nas práticas disponibilizadas atualmente pela *web*, como defendem Rojo e Barbosa (2015). Dessa forma, não julgamos negativamente os casos de alunos que não apresentaram avanço ou não entregaram as produções finais, mesmo diante de todas as ações desenvolvidas por meio da sequência didática. Levamos em consideração que, na turma, muitos alunos não tinham computadores com acesso à Internet em casa e se desdobraram para: i) digitar e entregar suas cartas de reclamação; ii) participar das interações

no grupo Observatório de Araguari e no perfil da Escola; iii) acompanhar as repercussões de suas produções.

Constituiria uma insensatez acreditar que todas as dificuldades quanto ao domínio do gênero foram sanadas. Não só quanto ao domínio do gênero, mas também quanto às defasagens dos alunos que remontam à fase da alfabetização – relacionadas à leitura, interpretação, conhecimentos linguísticos e escrita – haja vista que nossa aplicação se estendeu por apenas um bimestre. Somos conscientes de que existem situações que demandam maior atenção, além de distintas estratégias de intervenção, com outras metodologias um tanto mais intensivas para buscar amenizar os descompassos. Estamos conscientes, também, que muitas foram as limitações com as quais nos envolvemos no decorrer desta pesquisa. A dificuldade, na escola, com recursos humanos e materiais na utilização das tecnologias foi, sem dúvida, o principal deles.

Embora haja, na e para a escola pública, a tentativa de aprimoramento por meio de capacitações profissionais e instrumentalizações com o fim de incorporar as novas ferramentas digitais às práticas educacionais, é notável que ainda são muitos os entraves que dificultam, senão impedem, que o trabalho com a cultura digital ocorra de forma razoável e satisfatória. Dessa forma, entendemos que problemas constantes no universo da escola escolhida para a aplicação da nossa proposta de trabalho, como a baixa velocidade da Internet ou sua indisponibilidade, a ocupação imprevista da sala por outra turma e a precariedade de servidores responsáveis pelo laboratório de informática e pela manutenção dos computadores comprometeram, de certa forma, nosso planejamento em relação ao tempo e à execução das atividades.

Embora entendamos que todos os problemas explicitados tenham dificultado a realização de algumas das atividades previstas, estamos convencidos de que eles não foram capazes de impedir que todo o planejamento fosse executado e, muito menos, que bons resultados fossem apresentados.

Reafirmamos, então, que mesmo em meio aos desafios encontrados, o trabalho com o *Facebook* é favorável ao desenvolvimento de uma prática pedagógica diferente das que costumamos encontrar nos livros didáticos, principalmente por valorizar a cidadania dos alunos e dar voz às suas necessidades. Dessa forma, a nosso ver, o conjunto de ações desenvolvidas no decorrer da sequência didática não se reduziu a uma proposta fechada, vinculada à transmissão de conhecimento. Pelo contrário, promoveu a construção do conhecimento, incentivando a aprendizagem mais participativa dos alunos, o que contribuiu,

por conseguinte, para reduzir problemas relacionados à disciplina da turma e aumentar o interesse pela escrita.

Quanto à disciplina em sala de aula, vale ressaltar a importância da mediação da professora e a disposição de outros professores e funcionários em nos auxiliar, quando necessário. Observamos que, na condução das atividades, a nossa intervenção foi indispensável, porque, por meio dela, as discussões em sala de aula se fizeram bem mais produtivas quando sugerimos e instigamos os alunos ao conhecimento de sua realidade social, à medida que incentivamos práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Esperamos ter contribuído, portanto, para que os alunos tenham uma visão cidadã que pode ser exercida na rede social *Facebook* de forma bastante abrangente por meio da publicação dos mais diversos gêneros discursivos.

Por fim, acreditamos que a pesquisa empreendida, de caráter teórico e prático – principalmente por estar vinculado ao Profletras – pode ser de grande relevância, tanto para a esfera acadêmica, tendo em vista os estudos e considerações teóricas apresentadas, quanto para a prática pedagógica dos professores que demonstram interesse por estudos contemporâneos atrelados ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. L. A arte de escrever cartas e sua aplicação nas práticas escolares. **Linha D'Água**, Brasil, p. 97-117, set. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/62345>>. Acesso em: 13 jan. 2016.
- ARISTÓTELES. **Retórica**. Lisboa: INCM, 1998.
- BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. São Paulo: Hucitec, 1988.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- _____.; ROVAI, C. F. **Gêneros do discurso na escola: rediscutindo princípios e práticas**. São Paulo: FTD, 2012.
- BARTHES, R. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BAZERMAN, C. **Escrita, gênero e interação social**. São Paulo: Cortez, 2007. 215 p.
- _____. **Gêneros, Agência e Escrita**. São Paulo: Cortez, 2006.
- BECHARA, E. **Moderna Gramática Portuguesa**: curso de 1º e 2º graus. 22ª ed. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- BEZERRA, M. A. Por que cartas do leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- BIBER, D. **Variation across speech and writing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- BONINI, A. A Noção de sequência textual e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. (Org.) **Gêneros – Teorias, Métodos e Debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.
- BOUVET, N. E. **La escritura epistolar**. Buenos Aires: EUDEBA, 2006.
- BRASIL. MEC. **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em 10 set. 2015.
- _____. **SEF. Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/index.php/biblioteca/>>. Acesso em 10 set. 2015.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.** São Paulo: EDUC, 1999.

CEIA, C. Formalismo russo. **E-dicionário de termos literários.** Disponível em: <<http://edtl.fcsh.unl.pt/>>. Acesso em 15 ago. 2016.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. C. **Português-linguagens, vol. 3.** 9.ed. São Paulo: Saraiva, 2013.

CHARAUDEAU, P. Visadas Discursivas, Gêneros Situacionais e Construção Textual. In: MACHADO, I. L. & MELLO, R. (Orgs.). **Gêneros: Reflexões em Análise do Discurso.** Belo Horizonte: NAD/FALE/UFMG, 2004.

CUNHA, C. **Gramática do Português Contemporâneo.** Belo Horizonte: Editora Bernardo Álvares, 1970.

_____.; CINTRA, L. **Nova gramática do português contemporâneo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino.** 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

EDITORAR ABRIL. **Revista Nova Escola.** Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/como-funciona-facebook-624752.shtml>>. Acesso em: 11 jan. 2016.

EGGINS, S. **An Introduction to Systemic Functional Linguistics.** London. Printer, 1994.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power.** London: Longman, 1989.

_____. **Critical Language Awareness.** London: Routledge, 1992.

_____. **Media Discourse.** London: Longman, 1995.

FIORIN, J. L. Os gêneros do discurso. In: FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006, p. 60-76.

FREEDMAN, A. (Org.) **Learning and Teaching Genre.** Portsmouth: Boynton, Cook Publishers, 1994.

FUCHS, A. M. S.; FRANÇA, M. N.; PINHEIRO, M. S. F. **Guia para normalização de publicações técnico-científicas.** Uberlândia: Edufu, 2013. Disponível em: <<http://www.calameo.com/read/00279161577462923e26b>>. Acesso em: 11 set. 2015.

FURLANETTO, M. M. Gênero do discurso como componente do arquivo em Dominique Maingueneau. In: MEURER, J. L.; BONINI, A. & MOTTA-ROTH, D. **Gêneros** – Teorias, Métodos e Debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 208-236.

GARCIA, O. M. **Comunicação em Prosa Moderna**: Aprendendo a Escrever, Aprendendo a Pensar. SP: FGV, 1988. 14^a edição.

GAZETA DO TRIÂNGULO. Disponível em: <<http://gazetadotriangulo.com.br/tmp/noticias/>>. Acesso em: 30 abr. 2015.

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (Org). **O texto na sala de aula** – leitura & produção. 2. ed. Cascavel: ASSOESTE, 1990. p. 41-48.

GIL-PÉREZ, D.; MONTORO, I. F.; CARRASCOSA, J. A.; CACHUPUZ, A.; PRAIA, J. **Para uma imagem não deformada do trabalho científico**. Ciência e Educação, Bauru, v. 7, n. 2, p. 125-153, dez. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v7n2/01.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2015.

HALLIDAY, M.A.K. **Language as a Social semiotic** – The Social Interpretation of Language and Meaning. London: OUSB, 1978.

_____. **An Introduction to Functional Grammar**. London: Edward Arnold. 1994.

_____; HASAN, R. **Language, context and text**: aspects of language in a social semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press, 1989.

HEIMAS, B.; BIASI-RODRIGUES, B. A Proposta Sócio-retórica de John Swales para o estudo dos gêneros textuais. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 108-129.]

INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório Nacional PISA 2012**: Resultados brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

Disponível em:

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2016.

JAMIESON, K. H. “Antecedent Genre as Rhetorical Constraint.” **Quarterly Journal of Speech** 61, 406–415, 1975.

MACHADO, A. R. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros**: teorias, métodos e debates. São Paulo: Parábola, 2005. p. 237- 259.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais e ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Produção de texto, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

MEDVÉDEV, P. N.; BAKHTIN, M. M. **The Formal Method in Literacy Scholarship: A Critical Introduction to Sociological Poetics**. Cambridge, Mass.; Harvard University Press, 1985.

MEURER, J. L. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-106.

_____, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. 296 p.

_____. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates**. São Paulo: Parábola, 2005. p. 81-107.

MILLER, C. **Genre as a Social Action**. In: FREEDMAN, A; MEDWAY, P. (orgs.) **Genre and the New rhetoric**. London: Taylor & Francis. 1984. p. 23-42.

MOTTA-ROTH, D. Questões de Metodologia em Análise de Gêneros. In: KARWOSKI, A. M; GAYDECZKA, B; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais – Reflexões e Ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 179-202.

PERFIL. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Perfil_\(comunidade\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Perfil_(comunidade))>. Acesso em: 27 ago. 2015.

PESSANHA, E. C.; DANIEL, M. E. B.; MENEGAZZO, M. A. **A história da disciplina Língua Portuguesa no Brasil através dos manuais didáticos (1870-1950)**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 8, n. 1/2, p. 31-45, 2003/2004.

PLATAFORMA DE COMPARTILHAMENTO. Disponível em <<https://pt.scribd.com>>. Acesso em 16 fev. 2016.

RECLAMAÇÕES E CONSULTAS. Disponível em: <<https://www.reclamao.com>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

RECLAMEAQUI. Disponível em: <<http://reclameaqui.com.br>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

REDE GLOBO. **G1 Triângulo Mineiro**. Disponível em: <<http://g1.globo.com/minas-gerais/triangulo-mineiro/index.html>>. Acesso em: 16 mai. 2015.

REDE SOCIAL. Disponível em: <<https://www.facebook.com>>. Acesso em 02 jan. 2016.

REDE TOCANTINS DE NOTÍCIAS. **REDE.TO**. Disponível em: <<http://www.redeto.com.br/>> Acesso em: 16 fev. 2016.

RODRIGUES, R. H. **A Constituição e Funcionamento do Gênero Jornalístico Artigo: Cronotopo e Dialogismo.** Tese: Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL – PUCSP. São Paulo: PUCSP, 2001.

_____. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 152-183.

ROJO, R. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos e debates.** São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-207.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola, 2009.

_____. Apresentação: Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO, R. H. R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-10.

_____. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Parábola, 2012. p. 11-31.

_____; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola, 2015.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral.** 24^a ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix, 2002.

SCHNEUWLY, B. Quelle typologie de textes pour l'enseignement? Une typologie des typologies. In: J.-L. Chiss e al. (eds). **Apprendre-enseigner à produire des textes écrits.** Bruxelles: De Boeck, 1987. p. 53-63.

_____. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 21-49

SIGNORINI, I. (Org.) **Gêneros Catalisadores – Letramento e Formação do Professor.** São Paulo: Parábola, 2006.

SILVA, V. S. da; CYRANKA, L. F. de M. **A língua portuguesa na escola ontem e hoje.** Linhas Críticas, Brasília, v. 14, n. 17, p. 271-287, dez. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/7484/5789>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

SITE DE RELACIONAMENTOS. Disponível em: <<http://www.colab.re>>. Acesso em: 07 mar. 2016.

SOARES, M. **Português na escola:** história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). Linguística da norma. São Paulo: Loyola, 2002. p. 155-177.

SOUZA, J. P.; HODGSON, E. C. C.; PINHEIRO, J. D. (Org.). **Projeto PALÍNGUAS.** Fortaleza: UFC, 2007.

- SWALES, J. M. **Genre analysis**: English in academic and researching settings. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.
- TODOROV, T. "The Origin of Genres". **New Literary History**, v.8, 1976. p. 159- 170.
- THOMPSON, G. **Introducing Functional Grammar**. London: Edward Arnold, 1996.
- VAZ FERREIRA, M. A. Estudo de gêneros: uma perspectiva evolutiva. **Diálogo e interação**. Cornélio Procópio, v.5, 2011. Disponível em <<http://www.faccrei.edu.br/dialogoeinteracao/>>. Acesso em: 16 set. 2015.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WODAK, R. Do que se trata a ACD – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**. v.4, nº especial de 2004.
- XAVIER, A. C. **Como fazer e apresentar trabalhos científicos em eventos acadêmicos**. Recife: Rêspel, 2010.

APÊNDICES

Apêndice 1: solicitação das pesquisadoras para a instituição



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE LETRAS E LINGUÍSTICA
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETR@S

SOLICITAÇÃO DO PESQUISADOR PARA A INSTITUIÇÃO

Uberlândia, 04 de setembro de 2015.

De: Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita
Instituto de Letras e Linguística
Universidade Federal de Uberlândia

Prezada diretora,

Nós iremos desenvolver o projeto de pesquisa *A carta argumentativa de reclamação: nova interface para aulas de Língua Portuguesa*, cujo objetivo geral será apresentar aos alunos do 9º ano desta escola uma proposta para se trabalhar o gênero carta de reclamação, inserindo-os em práticas de leitura e escrita de modo significativo por meio de uma sequência didática e utilizar a rede social Facebook para interação e envio de cartas. As responsáveis pelo desenvolvimento desse projeto são a pesquisadora Profa. Esp. Juliana de Fátima Batista, sob orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Nós pretendemos buscar alguns dados da nossa pesquisa na Escola sob sua direção e, para isso, precisamos de sua autorização para obter esses dados. No final da pesquisa, nós iremos publicar os resultados em revistas de interesse acadêmico e garantimos o sigilo de sua Instituição. O/a senhor/a não terá nenhum prejuízo com a pesquisa e com os resultados obtidos pela mesma, assim como não terá nenhum ganho financeiro de nossa parte.

O projeto será analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos na Universidade Federal de Uberlândia (CEP/UFU) e nós nos comprometemos em atender à Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Caso o/a senhor/a queira, poderá nos solicitar uma cópia do Parecer emitido pelo CEP/UFU, após a análise do projeto pelo mesmo.

A sua autorização será muito útil para a nossa pesquisa e nos será de grande valia.
Aguardamos a sua manifestação.

Atenciosamente,

Elisete M. de C. Mesquita

ELISETE MARIA DE CARVALHO MESQUITA
ILEEL/UFU

Para: Sr.ª LEIDE HELENA PEREIRA RIOS
Diretor da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti
Rua Guanabara, 310, bairro Eduardo Moreira, Cep. 38.440-000, Araguari-MG. Fone: (34) 32413475

Apêndice 2: declaração da instituição coparticipante

DECLARAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COPARTICIPANTE

Declaro estar ciente de que o Projeto de Pesquisa *A carta argumentativa de reclamação: nova interface para aulas de Língua Portuguesa* será avaliado por um Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos e concordar com o parecer ético emitido por este CEP, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução 466/12/CNS. Esta Instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa, e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Autorizo a pesquisadora Profa. Esp. Juliana de Fátima Batista, sob orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita a realizar a pesquisa com alunos de nono ano valendo-se de uma proposta para se trabalhar o gênero carta de reclamação, inserindo-os em práticas de leitura e escrita de modo significativo por meio de uma sequência didática e utilizar a rede social Facebook para interação e envio das cartas, utilizando-se da infraestrutura desta Instituição.

LEIDE HELENA PEREIRA RIOS *Leide Helena Pereira Rios*
 DIRETORA
Leide Rios Masp. 269.958-5 / Aut. 563
 NOMEAÇÃO MG 12-01-12

Diretora da Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti

Araguari, 04 de setembro de 2015.

Carimbo do responsável pela Instituição

Apêndice 3: termo de compromisso da equipe executora

TERMO DE COMPROMISSO DA EQUIPE EXECUTORA

Nós, abaixo assinados, nos comprometemos a desenvolver o projeto de pesquisa intitulado “A carta argumentativa de reclamação: nova interface para aulas de Língua Portuguesa” de acordo com a resolução 466/12/CNS.

Declaramos ainda que o Projeto de Pesquisa anexado por nós, pesquisadoras, na Plataforma Brasil possui conteúdo idêntico ao que foi preenchido nos campos disponíveis na própria Plataforma Brasil. Portanto, para fins de análise pelo Comitê de Ética, a versão do Projeto que será gerada automaticamente pela Plataforma Brasil no formato “.pdf” terá o conteúdo idêntico à versão do Projeto anexada por nós, as pesquisadoras.

Data: 04/09/15

Elisete M. de C. Mesquita

Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita



Profa. Esp. Juliana de Fátima Batista

Apêndice 4: termo de esclarecimento para o menor

TERMO DE ESCLARECIMENTO PARA O MENOR

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A carta argumentativa de reclamação: nova interface para aulas de Língua Portuguesa* sob a responsabilidade da pesquisadora Profa. Esp. Juliana de Fátima Batista e sob orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Nesta pesquisa nós estamos buscando trabalhar com o gênero carta de reclamação, desenvolvendo uma sequência de atividades e utilizando a rede social *Facebook* para interação e envio de cartas. Na sua participação você realizará atividades relacionadas à carta de reclamação, procurando encontrar a função social desse texto. As atividades realizadas em sala de aula farão parte da análise dos dados da pesquisa, podendo ser recolhidas e arquivadas para análise.

Há risco de que você seja identificado, mas tomaremos as devidas precauções para que sua identificação não aconteça. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, cuidados serão tomados para que sua identidade seja preservada.

Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Os benefícios serão: aprender a construir carta de reclamação, desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos.

Mesmo o seu responsável legal tendo concordado com a sua participação na pesquisa, você não está obrigado a participar, caso não deseje. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou repressão.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com: Juliana de Fátima Batista (professora responsável) na Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti, na cidade de Araguari – Minas Gerais; fone (34) 3241 3475 e Elisete Maria de Carvalho Mesquita (orientadora) – Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica; fone: (34) 3231 8519. Você poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100; fone (34) 3239 4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 201____.

Elisete M. de C. Mesquita



Assinatura das pesquisadoras

Menor participante

Apêndice 5: termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a), o(a) menor pelo(a) qual o(a) senhor(a) é responsável está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada *A carta argumentativa de reclamação: nova interface para aulas de Língua Portuguesa*, sob responsabilidade da pesquisadora Profa. Esp. Juliana de Fátima Batista e sob orientação da Profa. Dra. Elisete Maria de Carvalho Mesquita.

Nesta pesquisa nós estamos buscando trabalhar com a carta de reclamação, desenvolvendo uma sequência de atividades e utilizando a rede social Facebook para interação e envio de cartas. O termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pela pesquisadora Juliana de Fátima Batista, em sala de aula, enviado pelo menor.

Na participação do(a) menor, ele(a) realizará atividades relacionadas à carta de reclamação, procurando encontrar a função social dela. As atividades realizadas em sala de aula farão parte da análise dos dados da pesquisa, podendo ser recolhidas e arquivadas para análise.

Há risco de que o(a) menor seja identificado, mas tomaremos as devidas precauções para que sua identificação não aconteça. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, cuidaremos para que a identidade do(a) menor seja preservada.

O(a) menor não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro pela participação na pesquisa.

Os benefícios serão: aprender a construir carta de reclamação, desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção de textos. O(a) menor é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou repressão.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a) poderá entrar em contato com: Juliana de Fátima Batista (professora responsável) na Escola Estadual Dona Eleonora Pieruccetti, na cidade de Araguari – Minas Gerais; fone (34) 3241 3475 e Elisete Maria de Carvalho Mesquita (orientadora) – Universidade Federal de Uberlândia – Campus Santa Mônica. O(a) senhor(a) poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia – MG, CEP: 38408-100, fone (34) 3239 4131.

Uberlândia, _____ de _____ de 201____.

Elisete M. de C. Mesquita

Juliana de Fátima Batista

Assinatura das pesquisadoras

Eu, responsável legal pelo(a) menor _____
consinto sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável legal pelo(a) menor participante

Apêndice 6: slides apresentados no módulo I da sequência didática

