

**ISABELA CATARINA SOARES BARTHOLOMEU**

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:  
UM ESTUDO A PARTIR DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO  
E DAS CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS EM  
TRABALHO COM CARTAS DE RECLAMAÇÃO**

**Belo Horizonte**  
**Faculdade de Letras da UFMG**  
**2016**

Isabela Catarina Soares Bartholomeu

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO:  
UM ESTUDO A PARTIR DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E DAS  
CAPACIDADES DE LINGUAGEM MOBILIZADAS EM TRABALHO COM  
CARTAS DE RECLAMAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada.

Área de concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Ensino do Português

Orientadora: Profa. Dra. Delaine Cafiero Bicalho

Belo Horizonte  
Faculdade de Letras da UFMG  
2016

Ficha catalográfica elaborada pelos Bibliotecários da Biblioteca FALE/UFMG

B287p

Bartholomeu, Isabela Catarina Soares.

Projeto didático de gênero [manuscrito] : um estudo a partir do modelo didático de gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas em trabalho com cartas de reclamação / Isabela Catarina Soares Bartholomeu. – 2016.

220 p., enc. : il., grafs. , color., p&b.

Orientadora: Delaine Cafiero Bicalho.

Área de concentração: Linguística aplicada.

Linha de pesquisa: Ensino do português.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras.

Bibliografia: p. 120-124.

Anexos: p. 143-220.

Apêndices: p. 125 a 142.

1. Língua materna – Estudo e ensino – Teses. 2. Língua portuguesa – Escrita – Teses. 3. Professores – Formação – Teses. 4. Linguística aplicada – Teses. 5. Gêneros textuais – Teses. 6. Produção de textos – Teses. I. Bicalho, Delaine Cafiero. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.8



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS



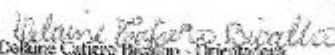
## FOLHA DE APROVAÇÃO

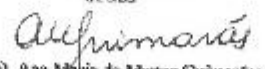
**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO: UM ESTUDO A PARTIR DO  
MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO E DAS CAPACIDADES DE  
LINGUAGEM MOBILIZADAS EM TRABALHO COM CARTAS DE  
RECLAMAÇÃO**

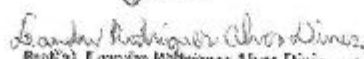
**ISABELA CATARINA SOARES BARTHOLOMEU**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Mestre em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino de Português.

Aprovada em 25 de abril de 2016, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Doutora Valéria Bicalho - Orientadora  
UFMG

  
Prof(a). Ana Maria de Mattos Guimarães  
Linguista

  
Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz  
UFMG

Belo Horizonte, 25 de abril de 2016.

*Dedico este trabalho aos meus pais Hamilton e Tânia, aos meus irmãos Hamilton e Iara e a toda a minha querida família, que sempre esteve ao meu lado, me apoiando a cada passo.*

*Ao meu amado esposo Guilherme, pelo carinho, incentivo e compreensão, tornando possível a realização de mais essa etapa em nossas vidas.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela presença constante em todos os momentos da minha caminhada e por ter me possibilitado mais essa vitória.

À querida professora Delaine Cafiero, pelos ensinamentos, paciência e competência com que me orientou na realização deste trabalho.

À professora Dorotea Kersch e à professora Ana Guimarães, pelos preciosos dias vividos em aprendizagem.

Ao professor Anderson Carnin, pelas significativas considerações prestadas sempre que solicitado.

Aos colegas da Unisinos, pelo compartilhamento dos trabalhos e disponibilização de materiais para a pesquisa.

Ao Jaime, à Fernanda e ao Caio, pelo auxílio prestado nos momentos finais da realização desta dissertação.

Aos amigos e amigas, pela compreensão de minhas ausências e palavras de apoio sempre que eu precisei.

Aos meus caríssimos alunos, pela confiança em meu trabalho docente e por me motivarem a sempre buscar o melhor.

*As exigências atuais, muito mais que noutras épocas, recaem sobre pessoas capazes de atuarem socialmente, com versatilidade, com criatividade, com fluência, com desenvoltura, com clareza e consistência, na discussão, na análise e na condução das mais diferentes situações sociais – do espaço familiar ao espaço do trabalho. Isso desloca, necessariamente, os objetivos do ensino da língua na direção da reflexão investigadora, da análise dos usos sociais da língua – escrita e falada, verbal e multimodal – e da aplicabilidade relevante do que se ensina e do que se aprende.*

*(IRANDÉ ANTUNES)*

## RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar possibilidades de ensino de leitura e de produção escrita nas aulas de língua portuguesa por meio dos gêneros textuais. Sob a perspectiva do projeto didático de gênero (PDG), proposta metodológica que tem como base os projetos de letramento (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008) e as sequências didáticas (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), buscou-se verificar as oficinas elaboradas por três docentes participantes do projeto de pesquisa *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*, proposto pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Conduzimos a pesquisa a partir do método de estudo de caso, sob uma abordagem de enfoque qualitativo, seja na análise das atividades das oficinas, seja no tratamento dos dados constituídos a partir dos gráficos gerados. Tomadas como categorias de análise, as capacidades de linguagem (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO E STUTZ, 2011) mobilizadas nas atividades elaboradas pelos professores foram verificadas, bem como foi analisado em que medida as oficinas dos PDGs contemplam os elementos ensináveis do gênero elencados pelo modelo didático, conceito desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004). Os dados evidenciam que, embora algumas atividades no trabalho com o gênero textual carta de reclamação ainda estejam muito relacionadas ao ensino da forma e da estrutura do gênero, outras atividades elaboradas pelos docentes mostram que o dispositivo de ensino PDG foi utilizado de maneira satisfatória pelos professores, apesar de requerer aprimoramento no que tange à realização de práticas significativas de linguagem. Os resultados apontam para a importância da inserção de mais prática na formação inicial dos professores de língua portuguesa, bem como assinalam a necessidade de investimento constante na formação continuada dos docentes de língua materna, a fim de aprimorarem suas intervenções no panorama de ensino dos gêneros textuais, dentro do qual se inscrevem os processos de ensino-aprendizagem da leitura e da produção de textos.

**Palavras-chave:** Projeto didático de gênero. Prática social. Capacidades de linguagem. Modelo didático de gênero. Formação continuada.



## ABSTRACT

The current work aims at analyzing possibilities of reading teaching and written production in Portuguese classes by means of text genres. Under the perspective of the genre didactic project (PDG), a methodological proposal relying on literacy projects (KLEIMAN, 2000; OLIVEIRA, 2008), and the didactic sequences (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004), the workshops elaborated by three teachers from Universidade do Vale do Rio dos Sinos, who participated in the research project named "For a continued cooperative graduation for the development of the reading educational process and written text production in Elementary Teaching", have been reviewed. The research has been conducted by the case study method, using a qualitative approach, either during the analysis of workshops activities or in the treatment of data achieved via generated graphics. Language capacities (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO E STUTZ, 2011) taken as analysis categories and used in the activities created by the teachers have been checked. The extent to which the PDG workshops include the teachable elements described by the didactic model, a concept developed by Dolz and Schneuwly (2004), has also been reviewed. Data provide evidence that, despite some of the activities with the complaint letter text genre are still closely connected to the teaching of form and the genre structure, some activities elaborated by teachers show that teachers have used the PDG teaching device in a satisfactory way, although, it requests improvement to the relevants language practices. The results lead to the importance of including more practice in the initial graduation of Portuguese teachers, as well as the need of constant investment in the continued graduation of the mother tongue teachers, so that they improve their interventions in the teaching overview of text genres, in which the processes of teaching-learning and the production of texts are included.

**Key words:** Genre didactic project. Social practice. Language capacities. Genre didactic model. Continued graduation.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Operações da produção textual .....	26
Figura 2 – Esquema de representação da sequência didática .....	36
Figura 3 – Ilustração representativa do projeto didático de gênero.....	46
Figura 4 – O modelo didático de gênero .....	61
Gráfico 1 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 1.....	73
Gráfico 2 – Os elementos trabalhados no PDG 1 em porcentagem .....	75
Gráfico 3 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 2.....	89
Gráfico 4 – Os elementos trabalhados no PDG 2 em porcentagem .....	91
Gráfico 5 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 3.....	105
Gráfico 6 – Os elementos trabalhados no PDG 3 em porcentagem .....	108
Gráfico 7 – As capacidades de linguagem mobilizadas nos PDGs .....	109
Gráfico 8 – Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nos PDGs .....	111
Quadro 1 – Oficinas do PDG 1 .....	49
Quadro 2 – Oficinas do PDG 2 .....	50
Quadro 3– Oficinas do PDG 3 .....	55
Quadro 4 – As capacidades de linguagem.....	60
Quadro 5 –Proposta de organização das categorias analisadas .....	61
Quadro 6– Modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP.....	62
Quadro 7 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 1 .....	66
Quadro 8 – Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 1.....	74
Quadro 9 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 2 .....	76
Quadro 10 – Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 2.....	91
Quadro 11 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 3 .....	92
Quadro 12– Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 3.....	107

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>18</b>
1.1	Concepções de linguagem, gênero e texto..... 18
1.2	O letramento e suas implicações no ensino de língua .....31
1.3	Projetos de letramento ..... 34
1.4	Sequência didática .....36
1.5	Projeto didático de gênero .....43
<b>2 METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>47</b>
2.1	Método de pesquisa .....47
2.2	Apresentação das oficinas .....48
2.2.1	Atividades das oficinas do PDG 1 .....48
2.2.2	Atividades das oficinas do PDG 2.....50
2.2.3	Atividades das oficinas do PDG 3.....55
2.3	Procedimentos de análise dos dados.....57
2.3.1	Capacidades de linguagem como categoria de obtenção de dados.....57
2.3.2	Modelo didático de gênero como obtenção de dados .....61
2.3.3	Apresentação do modelo didático de gênero (MDG) carta de reclamação .....62
<b>3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>65</b>
3.1	O PDG 1: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero.....65
3.1.1	Capacidades de linguagem no PDG 1 .....65
3.1.2	Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas.....74
3.2	O PDG 2: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero.....75
3.2.1	Capacidades de linguagem no PDG 2 .....76
3.2.2	Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas.....90
3.3	O PDG 3: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero.....92
3.3.1	Capacidades de linguagem no PDG 3 .....92
3.3.2	Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas.....107
3.4	Comparação do trabalho realizado nos três PDGs .....108
3.4.1	As capacidades de linguagem mobilizadas nas oficinas dos três PDGs.....109
3.4.2	Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas dos três PDGs.....111
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>114</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>125</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>143</b>

## INTRODUÇÃO

A motivação para a realização deste trabalho e a questão que norteia esta pesquisa surgiram da minha formação acadêmica e da minha atuação profissional como professora de língua portuguesa na Educação Básica.

Em 2011, concluí<sup>1</sup> o curso de Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais. Antes mesmo de terminar a licenciatura, eu já lecionava em uma escola da rede estadual, tamanha era a minha vontade de ser professora. Após estar formada, ingressei na rede particular de ensino, na qual permaneço há quatro anos, ministrando aulas de língua portuguesa e de produção textual para turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Desde quando comecei a lecionar, senti grande dificuldade em definir o que ensinar nas aulas de língua portuguesa, principalmente quando o objeto de ensino era o texto escrito. Em geral, as escolas em que atuei não possuíam um projeto específico que indicasse as habilidades e as competências que os alunos precisam desenvolver até o final de cada série. Os conteúdos eram apenas vagamente especificados e o livro didático adotado quase sempre era o orientador do trabalho a ser executado no dia a dia. Tal conduta configura-se como um limitador para o processo ensino-aprendizagem, uma vez que nem o professor tem certo o que precisa ensinar, nem o aprendiz possui clareza sobre quais objetivos deve atingir.

No tocante ao ensino da produção escrita, essas inquietações acentuaram-se ainda mais, pois, logo nas primeiras aulas, pude perceber uma grande angústia por parte dos alunos em relação a como deveriam escrever textos. Em minhas aulas de produção textual, tornou-se comum ouvir dos alunos frases como “eu não sei escrever” ou “não sei por onde começar”. Além disso, alguns aprendizes revelavam que tinham muito a dizer, mas que, na hora de escrever, não conseguiam materializar suas ideias em textos.

Toda essa angústia e preocupação acabaram estendendo-se a mim, fazendo-me refletir sobre minha prática docente. Comecei a pensar: “como propor atividades realmente produtivas, visando desenvolver as habilidades de escrita dos meus alunos de modo a possibilitar que eles encontrem significado no que estão fazendo?”. Os estudos que realizei na graduação

---

<sup>1</sup> Neste trabalho optamos por utilizar a primeira pessoa do plural, uma vez que múltiplas vozes inserem-se no contexto da pesquisa. Contudo, a primeira pessoa do singular é acionada quando me refiro especificamente à minha prática pessoal.

sinalizavam que o trabalho com os gêneros textuais seria a melhor opção para o desenvolvimento da produção escrita na escola.

Ao atuar na prática da sala de aula, contudo, percebi que era necessário ampliar meus conhecimentos sobre como ensinar os alunos a produzirem seus textos, pois as atividades que eu estava propondo eram pouco produtivas e muito frustrantes, tanto para mim quanto para os discentes. Em geral, as atividades de produção de textos se pautavam no livro didático, que declara estar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN-LP), documento nacional que norteia o ensino da língua materna. Segundo os PCNs,

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero (...). Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, que são caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Podemos ainda afirmar que a noção de gêneros refere-se a “famílias” de textos que compartilham algumas características comuns, embora heterogêneas, como: visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo em número quase ilimitado (BRASIL, PCN, 1997, p. 23).

A visão sobre os gêneros presente nesse documento tem como base os conceitos de Bakhtin ([1992], 2011). Segundo o autor, “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. 262, grifos do autor). A noção de gênero chegou às escolas por meio dos PCNs, ancorada em conceitos bakhtinianos, mas a minha vivência no ensino e a minha prática em sala de aula sinalizavam que essa noção ainda não se concretizava. Parte da minha frustração se devia ao distanciamento entre o que era proposto como atividade escrita e as reais necessidades que os alunos tinham de escrever.

Outros documentos oficiais, como as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM)<sup>2</sup>, a fim de preparar o estudante para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania, evidenciam a importância de se trabalhar com os gêneros em sala de aula:

Sob essa lógica, e levando em consideração que os documentos que parametrizam o ensino fundamental se orientam por perspectiva segundo a qual o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta. Isso implica tanto a ampliação contínua de saberes

---

<sup>2</sup> As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006) são mais recentes que os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e, atualmente, orientam o ensino de língua portuguesa, compreendido na área de “Linguagem, Código e suas tecnologias”.

relativos à *configuração, ao funcionamento e à circulação dos textos* quanto ao desenvolvimento da capacidade de reflexão sistemática sobre a língua e a linguagem (BRASIL, OCEM, 2006, p. 18, grifos nossos).

Ou seja, uma vez que a distribuição da produção discursiva em gêneros tem como correspondente a própria organização da sociedade, o cidadão tem contato com diversos gêneros textuais em sua vida cotidiana. Dessa forma, justifica-se a proposta de ensino de língua portuguesa pautada nos gêneros, pois aprender a fazer uso da oralidade, da leitura e da escrita é de extrema importância para que o cidadão utilize a linguagem com liberdade e segurança.

Tal instância nos faz pensar no estudo socio-histórico dos gêneros textuais como uma das maneiras de entender o próprio funcionamento social da língua, pois “todo uso autêntico da língua é feito em textos produzidos por sujeitos históricos e sociais” (MARCUSCHI, 2008, p. 23). Isso significa que a escrita na Escola não pode estar dissociada das demandas que a sociedade impõe. Mas o que é ensinar um gênero? Como ensinar um aluno a produzir um gênero qualquer? A observação de minha própria prática levou-me a perceber que o gênero foi tomado como *conteúdo* de ensino, que importava mais o reconhecimento de suas características do que a função que os gêneros assumem socialmente. Ou seja, embora teoricamente a noção de gêneros não fosse desconhecida para mim, na prática as teorias que eu dominava não eram suficientes para que eu pudesse habilitar meus alunos ao exercício da escrita.

Ao reconhecer o papel da Escola de estimular o desenvolvimento pessoal, social e político dos alunos, passei a conceber as aulas de língua portuguesa como um espaço para ampliar as potencialidades comunicativas dos aprendizes, na direção de uma crescente consciência da cidadania cada vez mais integral e efetiva. Entretanto, uma análise crítica de minhas ações no ensino levou-me a ver que o que eu colocava em prática na sala de aula estava distante desse objetivo.

A busca por uma aproximação entre o meu fazer na sala de aula e as teorias que dessem conta de lidar com a produção escrita em situações concretas de uso me levou a conhecer o trabalho com as sequências didáticas<sup>3</sup> (SD), inicialmente propostas por Schneuwly e Dolz (2004). As SDs configuram-se como um importante instrumento no ensino dos gêneros textuais. Essa é uma proposta dos pesquisadores de Genebra que foi amplamente difundida no âmbito da

---

<sup>3</sup> A seção 1.4 do capítulo 1 detalha o que são sequências didáticas.

educação e se encontra na base de documentos oficiais como os PCNs. Ela tem servido como estímulo tanto para propostas didáticas que hoje circulam em livros didáticos que chegam às escolas por meio de programas oficiais de distribuição de materiais como o Programa Nacional do Livro Didático<sup>4</sup> (PNLD), quanto para o surgimento de modelos que nela se baseiam.

É exatamente da observação de um desses modelos que tiveram origem na noção de SD que surge a questão central deste trabalho. Nesta pesquisa, visando entender como se dá o processo de ensino-aprendizagem da produção escrita, observo e analiso *projetos didáticos de gênero* (PDGs). A concepção que orienta a produção de um PDG foi desenvolvida pelas pesquisadoras Ana Maria de Mattos Guimarães e Doroteia Frank Kersch (2012), do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PPGLA) da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e atualizada na prática de professores da rede pública do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Desde 2012, existe uma parceria entre o Programa de Pós-Graduação em Linguística (POSLIN) da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (FaLe UFMG) e a Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), na área de Linguística Aplicada, por meio do Procad-Casadinho “Ensino de Língua Portuguesa e Desenvolvimento: uma formação de quadros e práticas educativas inovadoras”, financiado pela CAPES/CNPQ. É no interior desta parceria que se dá a realização desta pesquisa, que pretende analisar novas formas de se trabalhar com a produção de texto em sala de aula de Língua Portuguesa e verificar as contribuições de projetos que se articulam no âmbito da formação continuada de professores.

O projeto didático de gênero (o modelo será descrito mais detalhadamente na seção 1.5 deste trabalho) é uma proposta metodológica de didatização dos gêneros e trata-se de uma sequência de atividades que visam garantir o trabalho com os gêneros textuais, ligados a uma prática social. Além disso, o PDG envolve um planejamento do professor e atividades para os alunos pensadas a partir das características do gênero e das capacidades de linguagem dos aprendizes (GUIMARÃES; KERSCH, 2015, p. 15). Assim como nas sequências didáticas, as capacidades podem ser evidenciadas em uma produção preliminar que serve como diagnóstico e como comparação à produção final. Além da análise entre produção inicial e produção final, a proposta didático-pedagógica do PDG propõe que, entre uma e outra, o

---

<sup>4</sup> O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica.

professor elabore módulos que contemplem atividades que se proponham a resolver as dificuldades relacionadas às capacidades de escrita dos alunos, mapeadas na produção preliminar.

Na base dessa proposta metodológica, está o entendimento de que o trabalho com os gêneros tende a ser mais produtivo e a desenvolver capacidades não apenas do aprendiz, mas também do professor, que pode aprender com a sua prática e com o planejamento realizado, além de assumir o lugar de ator em seu próprio trabalho (BRONCKART, 2006; ALMEIDA, 2013). Desse modo, para que o docente desenvolva seu trabalho, a ação de planejar suas aulas e de analisar as metodologias de ensino torna-se fundamental para que o professor desempenhe sua função como mediador do conhecimento. Nesse sentido, acredito que, por meio da observação de propostas de ensino como os Projetos Didáticos de Gênero (PDGs), posso encontrar respostas para minhas inquietações sobre como ensinar os alunos da educação básica a produzirem textos escritos.

Em ambas as propostas, nas sequências didáticas e nos PDGs, o modelo didático de gênero (MDG) deve ser tomado como ferramenta de trabalho do professor, no que tange ao trabalho com os gêneros textuais. Concebido a partir dos estudos de Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahna (2004), a construção do MDG permite ao professor que especifique os conteúdos ensináveis do gênero, selecione o que vai ser ensinado e formule os objetivos para o ensino daquele determinado gênero. A partir das necessidades dos alunos, é traçado um diagnóstico e o docente prepara suas aulas, com base nas especificidades de cada gênero e no que os educandos precisam aprender, isto é, no desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Para realizar todo esse processo de reconhecimento das capacidades de linguagem, análise das características do gênero e elaboração de aulas produtivas, o docente precisa estar bem preparado e ter consciência sobre sua prática. Assim, é preciso um investimento na formação do professor, tanto na graduação quanto na formação continuada, disponibilizando ofertas de disciplinas que oportunizem ao professor compreender as bases teóricas dos recentes estudos da linguagem e as técnicas e metodologias pertinentes ao ensino de língua.

Com o objetivo de aproximar as reflexões produzidas academicamente ao fazer profissional de docentes de língua portuguesa para, num processo cooperativo, melhorar o desempenho dos alunos do município de Novo Hamburgo, em relação à leitura e à escrita vistas como práticas sociais, o projeto *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento*



*do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental* (FORMCOOP) foi proposto pelo Programa de Pós-Graduação Linguística Aplicada (PPGLA), da Unisinos, em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul.

Nesse projeto, um processo de formação continuada cooperativa foi sugerido, em que o letramento acadêmico dos formadores, pesquisadores e alunos de pós-graduação interagisse com as práticas sociais dos professores e de seus alunos. O objetivo do projeto, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 535), foi o de desenvolver propostas didático-pedagógicas para formar um educador apto ao manejo crítico do conhecimento, capaz de estar à frente dos desafios educacionais que a sociedade demanda. Para isso, o grupo de pesquisadores e professores reunia-se semanalmente e discutia textos sobre temáticas importantes para formar uma base de conhecimento – concepções de linguagem; políticas públicas e concepções de ensino-aprendizagem de LP (PCN e Referenciais); educação linguística; educação para a inclusão; letramento do professor/letramento do aluno; conceitos de leitura e produção de texto, com base em gêneros textuais/discursivos; possibilidades de trabalho com gêneros na perspectiva de projetos.

Depois, cada um dos professores da rede pública do município de Novo Hamburgo participantes do Projeto, que tem como foco a ação na sala de aula visando a práticas renovadas e voltadas para a construção de objetos de ensino relacionados à leitura e à produção escrita, elaborou um PDG para ser desenvolvido com seus alunos. Foram esses projetos didáticos de gênero, que compõem a base de dados do PPGLA da Unisinos, que analisei no início do segundo semestre de 2015, período em que estive no Rio Grande do Sul, a fim de coletar e verificar os documentos para desenvolver a presente pesquisa.

Da base de dados analisada na Unisinos, selecionei três PDGs sobre o ensino de um mesmo gênero: a carta de reclamação. É importante salientar que tive acesso apenas aos PDGs impressos e, pelo fato desses projetos didáticos de gênero terem sido trabalhados de 2012 a 2014, não foi possível acompanhar as aulas no momento da realização das atividades, nem ter um contato mais próximo com os professores que as elaboraram, uma vez que alguns docentes perderam o vínculo com a universidade, ou não atuam mais nas escolas da rede municipal de Novo Hamburgo.

As indagações e dúvidas de como se trabalhar os textos em sala de aula e oportunizar aos alunos práticas eficazes para desenvolver sua escrita, comuns aos pesquisadores e professores de Novo Hamburgo, também se configuram como questionamentos meus neste trabalho de pesquisa. É nesse sentido que me proponho a estudar e analisar Projetos Didáticos de Gênero, produzidos no âmbito do projeto FORMCOOP, a fim de conhecer as contribuições de práticas como essa para o processo de formação continuada de professores.

Essa é uma tarefa que tem muito a contribuir com minha própria prática docente, como professora, uma vez que trabalho diretamente com o ensino de produção de texto. Considero o estudo dos projetos didáticos de gêneros, tal qual projetados por Guimarães e Kersch (2012), extremamente pertinente ao professor pesquisador, para que alcance os objetivos propostos a si próprio, enquanto docente, e ao aprendizado de seus alunos. Além disso, o estudo das práticas realizadas pelo grupo de professores e pesquisadores no interior do projeto FORMCOOP pode também contribuir para se conhecer mais sobre o processo de produção de textos escritos.

A partir da observação de três Projetos Didáticos de Gênero construídos no interior do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental”, o objetivo geral deste trabalho é, então, verificar como o PDG, como dispositivo didático, contribuiu para o ensino da leitura e da escrita sob a perspectiva do trabalho com os gêneros, nas aulas de língua portuguesa. Especificamente, serão observados: quais as estratégias de ensino foram utilizadas, o que foi ensinado do gênero tomado como objeto de trabalho e como foi ensinado.

Os três projetos destacados neste estudo tomam a “carta de reclamação” como objeto. Assim, será possível observar como cada professor compreende esse gênero e em que medida contempla os elementos ensináveis na elaboração de suas oficinas, a partir das capacidades de linguagem. Nesse sentido, são objetivos específicos deste trabalho: a) verificar em que medida as oficinas elaboradas pelos docentes contemplam os conteúdos ensináveis do gênero elencados pelo modelo didático; b) verificar quais as capacidades de linguagem as atividades das oficinas procuram desenvolver ou mobilizar nos alunos; c) identificar quais critérios são priorizados pelos docentes ao elaborarem as atividades do PDG; d) analisar como os professores imprimem suas concepções de linguagem, prática social, leitura e escrita nas atividades que propõem aos alunos.

A partir desses objetivos, pretendemos averiguar o que as atividades de cada oficina revelam sobre a prática pedagógica dos três docentes, de que maneira eles se apropriaram do dispositivo de ensino PDG e como este pode contribuir para a formação continuada dos professores de língua portuguesa. Assim, tendo em vista esses objetivos, além desta introdução, o presente trabalho encontra-se organizado em três capítulos, seguidos das considerações finais.

No primeiro capítulo, delineio o quadro teórico no qual se ancoram os Projetos Didáticos de Gênero, objeto de análise desta pesquisa. Inicialmente, são traçadas considerações sobre as concepções de linguagem, gênero e texto, de modo a destacar a importância desses conceitos para o ensino de língua materna. Algumas concepções teóricas acerca da produção escrita também são apresentadas, esclarecendo a perspectiva de se entender a escrita como um processo. Segue-se o conceito do letramento e suas implicações para o ensino de língua. Na sequência, apresento três metodologias para o ensino de língua: os projetos de letramento, a sequência didática e o projeto didático de gênero (PDG), bem como suas respectivas formas de organização.

No segundo capítulo, o processo metodológico desenvolvido é exposto, incluindo a descrição do procedimento de obtenção de dados. O percurso de aplicação da metodologia também é delineado, evidenciando os conceitos de capacidades de linguagem e do modelo didático de gênero (MDG), critérios de análise desta pesquisa.

O terceiro capítulo descreve a análise empreendida a partir dos dados obtidos, bem como uma reflexão sobre a análise desses dados. Nas considerações finais, os objetivos do estudo desenvolvido são retomados, e observações são tecidas, a respeito do fazer docente em relação ao ensino de produção de textos. Nos apêndices apresento os dados e gráficos que foram gerados a partir da análise empreendida neste trabalho. Incluídos nos anexos estão os três projetos didáticos de gênero completos, com suas atividades na íntegra e os materiais trabalhados nas oficinas.

## **1 REFERENCIAL TEÓRICO**

A fundamentação teórica que respalda este trabalho ancora-se nos estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD) de Bronckart (1999), justificando a apresentação, na primeira seção, de conceitos como linguagem, gênero e texto. A discussão sobre esses conceitos é importante, pois entendê-los contribui para a compreensão das escolhas dos professores ao elaborarem as atividades das oficinas. Os pressupostos sobre letramento evidenciados por Soares (1998) e Kleiman (2000) também são trazidos neste capítulo, tendo em vista a necessidade de ampliar a discussão sobre as novas demandas de comportamento letrado, relacionadas aos usos sociais da leitura e da escrita.

A fim de entender os modos como a Escola pode contribuir com o letramento dos alunos e ampliar suas capacidades no uso da linguagem, trazemos os projetos de letramento, retratados por Kleiman (2000) e Tinoco e Santos (2014), e a sequência didática, referenciada por Dolz e Schneuwly (2004), dois dispositivos de ensino importantes por conceberem a linguagem como prática social. Ambos foram tomados, em uma releitura, na construção de outro dispositivo de ensino: o projeto didático de gênero – PDG (GUIMARÃES; KERSCH, 2012) que será objeto de observação deste trabalho. Ademais, conceitos como o modelo didático de gênero (MDG) e as capacidades de linguagem serão explorados, uma vez que serão tomados como categoria de análise na presente pesquisa.

### **1.1 Concepções de linguagem, gênero e texto**

Cada momento histórico e social demanda uma percepção de língua, de mundo e de sujeito, legitimando o caráter dinâmico da linguagem no meio social em que atua (FUZA, OHUSCHI & MENEGASSI, 2011). Travaglia (2009) pontua que a concepção de língua e de linguagem do professor altera o modo de estruturar o trabalho com a língua no que diz respeito ao ensino. Isso significa que a maneira como concebemos a linguagem define os caminhos de sermos alunos e professores de língua portuguesa.

Ainda de acordo com Travaglia (2009), três maneiras diferentes de se compreender a linguagem têm se destacado ao longo da História Linguística: a linguagem como expressão do pensamento; como instrumento ou ferramenta de comunicação; e como lugar de ação ou de construção da interação (TRAVAGLIA, 2009, p. 22). Tais percepções fornecem suportes para o trabalho com a língua portuguesa na Escola e influenciam os docentes, que refletem em sua

prática uma ou outra postura quanto à perspectiva do que seja a língua e a linguagem, mesmo não tendo consciência do que representam essas concepções.

Pensar que a linguagem é expressão do pensamento implica uma prática de ensino que compreende a língua como estática e homogênea, pois não se considera a produção do enunciado. Esse tipo de ensino, na maioria das vezes, configura-se como prescritivo, pois impõe ao falante a substituição de seus próprios padrões de atividades linguísticas, tidos como errados e inaceitáveis pelas normas tradicionais, por outros usos sociais da língua, considerados como corretos e aceitáveis. Desse modo, essa concepção caracteriza a língua como um sistema fechado, engendrando a linguagem escrita como algo intocável ou até mesmo imutável.

Conceber a linguagem como instrumento de comunicação leva ao ensino que visa apenas à transmissão de informações, isto é, a língua é vista como algo objetivo e externo à consciência individual. Essa perspectiva desconsidera o uso da língua em contextos sociais mais amplos e fundamenta-se na apropriação do código, cabendo ao professor garantir que o aprendiz conheça o sistema alfabético e a gramática, a fim de utilizar o código, ora como emissor (codificador), ora como receptor (decodificador), o que caracteriza o ensino de língua enquanto código virtual e isolado de sua utilização, como descritivo.

Entender a linguagem como interação leva o professor a considerar os contextos socio-histórico e o ideológico que estão envolvidos no ato comunicativo, isto é, para essa proposta de ensino, a língua é vista como um conjunto de práticas sociais e de linguagem historicamente situadas, em diversas esferas da atividade humana. Dessa forma, o que o sujeito faz ao usar a língua é realizar ações, agir sobre o mundo, interagir com o outro, sendo a linguagem, então, um lugar de constituição das relações sociais. Assim, os sujeitos são vistos como construtores sociais, ativos, que constroem e são construídos no texto, dialogicamente, considerando o próprio lugar de interação (TRAVAGLIA, 2009).

Tendo em vista as três perspectivas, a discussão proposta neste trabalho procura situar-se no interior da terceira concepção de linguagem. Mikhail Bakhtin/Volochínov, em sua obra *Marxismo e Filosofia da linguagem* ([1929] 2014), discorre sobre o subjetivismo individualista e o objetivismo abstrato, noções que podemos relacionar às concepções de linguagem. O autor não as rejeita totalmente, mas as ressignifica, construindo reflexões a respeito da linguagem até chegar ao posicionamento que defende: uma teoria enunciativo-

discursiva da linguagem, concebendo a linguagem como processo de interação. Segundo o autor,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2014, p. 127, grifos do autor).

Desse modo, a linguagem é vista como processo de interação e lugar de constituições sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Conforme Travaglia (2009), nessa concepção, o que o indivíduo faz ao usar a língua é realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor e não somente traduzir e exteriorizar um pensamento ou transmitir uma informação ao outro. A linguagem é, então, “um lugar de interação humana, de interação comunicativa, pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 2009, p. 23).

Corroboram com essa perspectiva que percebe a linguagem como interação, os estudos do interacionismo sociodiscursivo (ISD), que têm como idealizador Jean-Paul Bronckart e compõem as bases teóricas da presente pesquisa. De acordo com Bronckart,

[...] a linguagem humana se apresenta, inicialmente, como uma produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela o instrumento pelo qual os interactantes, intencionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve. A linguagem é, portanto, primariamente, uma característica da atividade social humana, cuja função maior é de ordem comunicativa ou pragmática (BRONCKART, 2012, p. 34).

Tendo em vista o que Bronckart diz a respeito da linguagem, concebendo-a como característica das atividades humanas, pode-se dizer que o conceito de linguagem entendido como forma de interação social entre os indivíduos é um dos elementos que relaciona o PDG e, conseqüentemente, esta pesquisa ao ISD. Para os PDGs, o estudo da língua deve sempre considerar as práticas sociais mediadas pela linguagem. Uma concepção de ensino que não esteja inserida em uma perspectiva interacional, portanto, não se justifica, uma vez que as metodologias de ensino de língua devem se pautar nos usos sociais da linguagem, interpretação que tem que ser evidenciada na legislação e nos documentos educacionais atuais no país.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), por exemplo, “o estudo da língua materna deve, pela interação verbal, permitir o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos. Apenas considerando-a como linguagem, ação em

interação, podemos atender a comunicabilidade esperada dos alunos.” (PCNEM, 2000, p. 17-18). Desse modo, verifica-se que as diretrizes para o ensino de língua, subsidiadas pelos atuais documentos que norteiam a educação, sugerem uma proposta de ensino que contemple a linguagem como interação verbal, ou seja, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história.

Sobre as atividades humanas relacionadas à língua, Bakhtin ([1992] 2011) assinala que aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero. De acordo com o autor, o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana, sendo que “cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 2011, p. 262), denominados de gêneros do discurso. Esses gêneros, em uma determinada esfera de comunicação, caracterizam-se por três dimensões constitutivas: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Bakhtin (2011) pontua que existe uma grande heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), uma vez que as possibilidades da multiforme atividade humana são inesgotáveis, sendo possível observar um crescimento e diversificação do repertório dos gêneros, à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Classificados como primários e secundários, os gêneros discursivos podem ser formados nas condições da comunicação discursiva imediata, como por exemplo os gêneros da conversa familiar, das narrativas espontâneas, das atividades efêmeras do cotidiano, ou podem surgir nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado, como por exemplo os gêneros que se geram e se usam nas atividades científicas, políticas, jurídicas e de educação formal, incorporando e reelaborando os diversos gêneros primários. Segundo o autor, é através dos gêneros que as pessoas interagem, produzindo enunciados que refletem as condições específicas e as finalidades de cada campo da atividade humana.

Em confluência com a perspectiva bakhtiniana a respeito da elaboração de enunciados pelos integrantes das atividades humanas, Bronckart (2012, p. 37) explicita que cada uma das múltiplas formações sociais que constitui a comunidade verbal, em função de seus objetivos e de seus interesses particulares, “elabora modalidades particulares de funcionamento da língua”. Essas modalidades são chamadas pelo autor de formações sociodiscursivas e configuram mecanismos que moldam os conhecimentos dos membros de uma mesma

formação social, no próprio movimento que gera modalidades particulares de organização dos signos e que chega a formas variadas de “discurso”, que Bronckart chama de gêneros de textos.

Assim, dentro do quadro teórico do ISD, Bronckart (2012) propõe o termo “gênero textual” em vez de gênero de discurso. De acordo com o autor, na medida em que “todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero, adotamos a expressão *gênero de texto* em vez de *gênero de discurso*.” (BRONCKART, 2012, p. 75, grifos do autor). Segundo o teórico, os textos são produtos da atividade em funcionamento permanente nas formações sociais: em função dos seus objetivos, interesses e questões específicas. Essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que possuem características relativamente estáveis, justificando-se que sejam chamadas de gêneros de textos.

Igualmente, Marcuschi (2008) também adota o termo “gêneros textuais”, definindo-os como

os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilo concretamente realizado na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Conforme o autor, a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual, ou seja, é impossível não se comunicar verbalmente por algum texto. Entendemos a comunicação verbal por esse mesmo prisma e devido a essa especificidade de realização verbal por meio de algum texto que compartilhamos da perspectiva de ensino de língua que deve ser realizado através dos gêneros textuais, concepção presente nos PDGs em análise nesta pesquisa, uma vez que eles têm em comum o objetivo de que os alunos produzam textos de um determinado gênero textual, para atender a um determinado uso da língua.

A partir da perspectiva interacional da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores sociais, Koch (2002) aponta que o texto passa a ser considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que nele se constroem e são construídos, de forma dialógica. Assim, a compreensão deixa de ser entendida como simples “captação” de uma representação mental ou como a decodificação de mensagem resultante de uma codificação de um emissor. A autora entende a compreensão como

uma *atividade interativa* altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução no interior do evento comunicativo” (KOCH, 2002, p. 17, grifos da autora).



Desse modo, o texto é visto como um evento de interação entre sujeitos sociais, em diálogo constante. Bronckart (2012, p. 137) aponta que a noção de texto designa “toda unidade de produção verbal que veicula uma mensagem linguisticamente organizada e que tende a produzir um efeito de coerência em seu destinatário”. O mesmo autor afirma que os textos são produtos da atividade humana e “estão articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no seio das quais são produzidos” (BRONCKART, 2012, p. 72). Dessa forma, os indivíduos produzem textos para atender às suas necessidades comunicacionais, articulados às maneiras de funcionamento das formações sociais.

Tais necessidades de comunicação vêm se tornando cada vez mais complexas, frente às atuais transformações da sociedade moderna, conforme apontam Guimarães e Kersch (2015) ao assinalar em que, “com as mudanças nos modos de ler, de se informar, de se comunicar e se relacionar, novas competências são exigidas do cidadão, e a escola, principal agência de letramento, tem papel fundamental na formação desses cidadãos” (GUIMARÃES; KERSCH; 2015, p. 17). Desse modo, é papel da Escola promover situações e oportunidades para que os aprendizes se desenvolvam, a fim de se tornarem cidadãos ativos no meio em que vivem. Para tanto, os professores, sobretudo os de língua materna, têm a função de contribuir significativamente para que os alunos ampliem sua competência no uso oral e escrito da língua portuguesa.

No que tange ao ensino de língua realizado na escola, por muito tempo o ensino da escrita foi visto como um mero exercício escolar, “cujos objetivos principais seriam observar e apontar, através de uma correção quase estritamente gramatical, os ‘erros’ cometidos pelos alunos” (BUNZEN, 2006, p. 146). Para tal perspectiva, a ênfase recai sobre os aspectos normativos e o olhar do professor volta-se, quase exclusivamente, para o produto final.

Minha experiência como professora tem mostrado que, muito embora tenham surgido novas discussões em torno de uma prática de ensino fundamentada em operações de construção de textos diversos e não apenas de redações, a noção de escrita como produto pode ainda ser encontrada em algumas provas de vestibular, em que é solicitado ao candidato que escreva uma redação sobre determinado tema, sem qualquer contextualização ou função real para o texto que ele deve produzir. Esse modelo artificializado de escrita é reproduzido em treinamentos nos cursinhos e acabam fomentando um ensino de produção textual sem o propósito de escrever para atender a um uso real da língua, distanciando-se da perspectiva que

entende a produção textual constituída de valor interacional, com autoria e com recepção definida.

Minha experiência docente também revela que a perspectiva de escrita como produto ainda pode ser encontrada nas aulas de língua portuguesa, em que a prova de redação frequentemente é vista como um “acerto de contas”<sup>5</sup> entre professor e aluno. Muitas vezes, por falta de preparo ou por reprodução das práticas tradicionais, acabei por atuar a partir dessa conduta normativa e não percebia o ensino de produção textual por meio de outro prisma. O que eu podia notar claramente era a frustração dos alunos tanto com as aulas de produção textual como com os textos que escreviam. Era frustrante para mim também, pois notava a angústia dos aprendizes em não conseguirem escrever textos que “atendessem” à minha expectativa, bem como percebia que eu não estava sendo a professora eficiente que eu sempre busquei e gostaria de ser.

A conduta de entender a escrita como processo, concepção que começou a ser divulgada e estudada a partir da década de 1980, não fazia parte da minha prática pedagógica. Na verdade, faltava-me informação sobre o fazer docente e o ensino de produção textual. Hoje, com a bagagem teórica que a realização da presente pesquisa tem me proporcionado, percebo que, assim como Bunzen (2006), no ensino de língua portuguesa, “uma prática de ensino voltada para a produção de textos, para o *processo ou ato* de elaborar textos, ampliaria a nossa própria concepção de linguagem e das práticas de letramento envolvidas na escola” (BUNZEN, 2006, p. 149, grifos do autor), levando a uma transformação das práticas voltadas para o produto final, para a concepção de ensino de língua que se importa com as situações de produção e de recepção dos textos. Isto é, entendo que o foco do ensino da escrita volta-se para a discussão sobre quem está falando, com quem, com que objetivos, de que forma, entre outros aspectos relativos à interação verbal.

Nessa abordagem de escrita como processo, o aluno deveria, ao produzir um texto, assumir-se como locutor, o que implica, segundo Geraldi (1997, p. 137), que: tenha o que dizer; tenha uma razão para dizer o que tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e escolha estratégias para realizar. Desse modo, os aprendizes deveriam produzir textos diversos que os aproximassem dos usos extraescolares, com função específica e situada dentro de uma prática social. Assim, assumindo esse posicionamento,

---

<sup>5</sup> A expressão “acerto de contas” é assinalada por Moretto (2007) e remete ao contexto de avaliação das escolas em que a prova se torna, muitas vezes, um meio para que o docente “acerte as contas” com os alunos, imprimindo uma correção conteudista e, por vezes, injusta.

apostamos em “um ensino muito mais procedimental e reflexivo (e menos transmissivo), que leva em consideração o próprio *processo* de produção de textos e que vê a sala de aula, assim como as esferas da comunicação humana, como um lugar de interação verbal” (BUNZEN, 2006, p. 149, grifos do autor).

Em consonância com Geraldi (1997), Antunes (2003) assinala que uma atividade é interativa quando é realizada, conjuntamente, por duas ou mais pessoas cujas ações se interdependam na busca dos mesmos fins. Nesse sentido, uma visão interacionista da escrita supõe

encontro, parceria, envolvimento entre sujeitos, para que aconteça a comunhão de ideias, das informações, das intenções pretendidas. Assim, por essa visão se supõe que alguém selecionou alguma coisa a ser dita *a um outro alguém*, com quem pretendeu interagir, em vista de algum objetivo (ANTUNES, 2003, p. 45, grifos da autora).

Dessa forma, a realização da escrita é uma atividade interativa de expressão, de manifestação verbal de ideias, de informações e de pareceres sobre determinado assunto. Assim, ter o que dizer, ter alguém a quem dizer, ter um motivo para dizer e escolher estratégias para realizar a produção textual são aspectos que devem ser levados em consideração no ensino da escrita, que compreende etapas distintas e integradas de realização, as quais implicam, da parte de quem escreve, uma série de decisões.

Sobre essa sistematização do ensino de produção textual, alguns autores assinalam determinados procedimentos para a realização do processo da escrita. Irandé Antunes (2003) propõe três etapas para a elaboração de um texto escrito. A primeira delas é o planejamento, que corresponde a todo o cuidado de quem vai escrever para:

- a) delimitar o tema de seu texto e aquilo que lhe dará unidade;
- b) eleger os objetivos;
- c) escolher o gênero;
- d) delimitar os critérios de ordenação das ideias;
- e) prever as condições de seus leitores e a forma linguística (mais formal ou menos formal) que seu texto irá assumir (ANTUNES, 2003, p. 55).

A segunda etapa é o momento da escrita, que corresponde à tarefa de colocar no papel, de registrar o que foi planejado. Segundo a autora, “é a etapa da escrita propriamente dita, do registro, quando concretamente quem escreve vai seguir a planta esboçada e dar forma ao objeto projetado” (ANTUNES, 2003, p. 55), em conformidade, ainda, com as condições concretas da situação de comunicação.

À terceira etapa, da revisão e da reescrita, corresponde o momento de análise do que foi escrito, para o produtor do texto confirmar se os objetivos foram cumpridos, bem como se “conseguiu a concentração temática desejada, se há coerência e clareza no desenvolvimento das ideias, se há encadeamento entre os vários segmentos do texto, se há fidelidade às normas da sintaxe e da semântica (...)” (ANTUNES, 2003, p. 56). Além disso, quem escreve o texto deve estar atento à adequação à ortografia, à pontuação e à divisão do texto em parágrafos. A revisão é a hora de decidir o que sai, o que fica, o que se reformula.

Ao propor essas etapas, Antunes (2003) direciona-se aos professores, sugerindo estratégias para ensinar a produção escrita. Suas considerações sobre o processo da escrita estão relacionadas à instrumentalização do docente, enquanto profissional que trabalha diretamente com o ato de ensinar o texto escrito. Assim, o que Antunes (2003) nomeia como etapas se relaciona a estratégias de ensino que recuperam o processo cognitivo da escrita, tal como defendem Flower e Hayes (1980) em seu modelo do processamento da escrita.

Dolz, Gagnon e Decândio (2010), em sua obra *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, propõem operações centrais na produção textual. Ao tratar de “operações” os autores estão se referindo à natureza do processo da escrita, às ações que os sujeitos realizam ao escrever. Essas operações são sintetizadas, conforme representação abaixo:

Figura 1 – Operações da produção textual



Fonte: *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*, Dolz, Gagnon e Decândio (2010) p. 25.

Cada uma das grandes operações se refere a uma situação de comunicação que guia a escolha de uma base de orientação para a produção de um gênero textual de referência. A primeira operação, a contextualização, segundo Dolz, Gagnon e Decândio (2010), consiste em

interpretar a situação de comunicação de modo a produzir um texto coerente, sendo que a coerência resulta de um julgamento geral para o conjunto do texto. Conforme os autores, “um texto é considerado coerente em função de sua adaptação à situação de comunicação, do efeito que suscita, de sua orientação argumentativa e da presença de um fio condutor que lhe dá coesão e unidade” (DOLZ, GAGNON & DECÂNDIO, 2010, p. 25).

A segunda operação compreende o desenvolvimento dos conteúdos temáticos em função do gênero. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 25), essa operação refere-se “à adaptação aos diferentes elementos da situação de comunicação previamente presentes”. O equilíbrio entre as informações do leitor e o aporte de novas informações é fruto da progressão temática e a escolha das informações exige uma pertinência interna.

A terceira operação textual é a planificação “em partes”, assim denominada pelos autores (2010, p. 25), uma vez que um texto é uma sequência que apresenta uma organização. Os conteúdos temáticos seguem uma ordem e uma hierarquia particular, estando as partes separadas e articuladas, ao mesmo tempo. De acordo com cada texto, há diferentes formas de planificação.

A quarta operação é a textualização, que possui as marcas linguísticas como a composição. Servindo para marcar a segmentação e a conexão entre as partes, os sinais de pontuação, os parágrafos e os organizadores textuais são as marcas linguísticas características dessa operação. A coesão nominal e verbal do texto são também elementos importantes de serem destacados. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 26), a coesão “implica o conjunto de meios linguísticos que asseguram as relações entre as frases; o que, no nível da forma, assegura, ao mesmo tempo, a progressão do texto e a visão desse texto como um todo”. Segundo os autores, a coesão se dá por meio de um conjunto de marcadores coesivos, sendo fundamentais os pronomes e os tempos verbais.

A quinta operação refere-se à releitura, revisão e reescrita de textos, tendo o produtor que retornar ao texto ou a formas pontuais de intervenção para melhorá-lo. De acordo com Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 27), no ensino é necessário “desenvolver nos alunos o distanciamento necessário em relação às suas próprias produções, permitindo-lhes voltar a seus próprios textos, de modo a intervir no próprio ato de produção e nos processos redacionais”.

Tais perspectivas, tanto a de Antunes (2003) quanto a de Dolz, Gagnon e Decândio (2010) em relação à produção textual, apontam para o processo vivenciado pelo produtor de textos. Nesse processo, o produtor do texto precisa se familiarizar com o tema, planejar o que vai escrever, articular o seu texto fazendo uso dos mecanismos linguísticos necessários para marcar a coesão verbal e nominal nos parágrafos e, por fim, reler, revisar e reescrever o texto, fazendo as intervenções que forem necessárias para melhorar sua produção textual. O aluno precisa conhecer esses procedimentos para que possa produzir o seu texto dentro de um determinado contexto de produção, organizar o que tem a dizer, alcançar os objetivos empreendidos nessa produção e escolher o gênero textual adequado à situação de comunicação. Isso significa que cabe à Escola criar estratégias de ensino que facilitem ao aluno aprender a lidar com o processo de escrita.

A fim de auxiliar o aprendiz em sua empreitada da produção de textos escritos, o professor precisa estar preparado para o seu ofício e ter dispositivos metodológicos adequados para fazê-lo. A princípio, parece uma tarefa simples, afinal, o profissional que leciona em sala de aula se formou em uma licenciatura para ministrar sua disciplina. Entretanto, da mesma forma que me senti despreparada para ensinar aos alunos como escrever de maneira eficiente, muitos professores de língua se sentem perdidos, sem saberem o que fazer e como fazer para que oportunizem uma didática produtiva no que tange ao ensino de produção escrita.

Nesse sentido, a proposta de Antunes (2003) e das operações para a produção textual assinaladas por Dolz, Gagnon e Decândio (2010) têm muito a contribuir com a prática pedagógica do docente de língua materna, na reflexão sobre o ensino de produção de textos. Amparado por concepções teóricas que considerem a perspectiva interacional da linguagem, bem como que apontem opções metodológicas para o ensino de língua, como é o caso dos autores citados, o docente pode ter mais recursos para lidar com a produção escrita em sala de aula. É nesse sentido que o projeto didático de gênero é considerado neste trabalho. Assim, o PDG configura-se como um dispositivo que propõe uma metodologia para o ensino da língua que leva em conta a concepção sociointeracionista da linguagem e propõe um percurso para a produção escrita.

Longe de ser um trabalho simples, ensinar a escrever textos configura-se como uma tarefa árdua e trabalhosa, pois demanda do profissional que está à frente da sala de aula muito preparo e consciência do que está fazendo, bem como exige que os alunos imprimam uma

nova postura em relação ao processo de produção textual, postura que demanda organização, disciplina e persistência.

No ensino, além da compreensão do processo de produção da escrita, é importante, conhecer como o texto se organiza, como se constitui. Nesse sentido, é relevante uma discussão sobre os aspectos mais relacionados à estrutura textual e ao funcionamento interno do texto, que é proposta por Bronckart ([1999] 2012), em sua obra *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*.

Bronckart (2012) concebe a organização de um texto como um folhado constituído por três camadas superpostas: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Segundo o autor, essa distinção de níveis de análise responde à necessidade metodológica de desvendar a trama complexa da organização textual, mas a lógica de sobreposição que Bronckart propõe se baseia na constatação do caráter hierárquico de qualquer organização textual. Assim, os mecanismos de textualização contribuem para marcar a estruturação do conteúdo temático pressupondo, portanto, a organização mais profunda chamada de infraestrutura. Já os mecanismos enunciativos podem ser considerados como sendo do domínio do nível mais “superficial”, na medida em que parecem ser pouco dependentes da linearidade do texto.

De acordo com Bronckart (2012), a infraestrutura geral é constituída pelo plano mais geral do texto, pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que nele eventualmente aparecem. O plano geral refere-se à organização de conjunto do conteúdo temático, mostra-se visível no processo de leitura e pode ser codificado em um resumo. A noção de tipos de discurso designa os diferentes segmentos que o texto comporta, como por exemplo a distinção do segmento de narração e um discurso interativo. As articulações entre tipos de discurso podem tomar diferentes formas, como o encaixamento de segmentos de discursos, sendo o termo encaixamento entendido como um conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em relação a outro: uso de travessões, fusão de dois discursos diferentes, dentre outros. A noção de sequência designa os modos de planificação mais convencionais ou os modos de planificação da linguagem, que se desenvolvem no interior do plano geral de texto (sequências narrativas, explicativas, argumentativas, dentre outras).

Os mecanismos de textualização estão fundamentalmente articulados à linearidade do texto e explicitam as grandes articulações hierárquicas, lógicas ou temporais do texto, tendo em vista o destinatário. Bronckart (2012) os distingue em conexão, coesão nominal e coesão verbal. Os mecanismos de conexão contribuem para marcar as articulações da progressão temática e são realizados por organizadores textuais (conjunções, advérbios ou locuções adverbiais, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases), que podem ser aplicados ao plano geral do texto, às transições entre tipos de discursos e entre frases de uma sequência, ou ainda às articulações mais locais entre frases sintáticas. Os mecanismos de coesão nominal têm a função de introduzir os temas e personagens novos, e assegurar sua retomada ou substituição no desenvolvimento do texto. Segundo Bronckart (2012), as unidades que realizam esses mecanismos podem ser pronomes pessoais, relativos, demonstrativos e possessivos, e também alguns sintagmas nominais. Os mecanismos de coesão verbal asseguram a organização temporal e hierárquica dos processos (estados, acontecimentos ou ações) verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais.

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto e colaboram para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos, traduzindo as diversas avaliações (julgamentos, opiniões, sentimentos) sobre alguns aspectos do conteúdo temático. Conforme aponta Bronckart (2012), ao produzir um texto, o autor cria um ou vários mundos discursivos, do mundo empírico que ele está mergulhado. Assim, é a partir desses “mundos virtuais” e das instâncias formais que os regem que são distribuídas e orquestradas as vozes que se expressam no texto. Quanto às vozes que podem se expressar em um texto, Bronckart (2012) aponta três subconjuntos: a voz do autor empírico, as vozes sociais e as vozes dos personagens. Em relação à modalização, o termo se refere às avaliações formuladas sobre alguns aspectos do conteúdo temático e subdividem-se em modalizações lógicas, deônticas, apreciativas e pragmáticas.

O conhecimento por parte de um docente dos elementos que organizam o texto pode instrumentalizá-lo para o ensino de textos, pois reconhecer a organização interna textual e dominar os mecanismos de articulação inerentes à unidade textual contribui para que o professor saiba relacionar esses elementos no ensino da leitura e da produção escrita, promovendo um ensino produtivo relacionado ao texto.

Outro aspecto importante a ser priorizado no ensino de língua são as questões relativas ao letramento dos alunos, uma vez que a Escola, como principal agência de letramento, tem



como função a atuação no desenvolvimento e na formação dos alunos, contribuindo para o letramento dos aprendizes, ao ampliar suas possibilidades de inserção social. Desse modo, justifica-se a abertura da próxima seção, que irá discutir o que é o letramento e suas implicações no ensino de língua.

## **1.2 O letramento e suas implicações no ensino de língua**

O termo “letramento” pode ser considerado recente no âmbito educacional brasileiro. Segundo Soares ([1998] 2012), a palavra surge no discurso dos especialistas das áreas da Educação e Ciências Linguísticas na segunda metade dos anos 1980. Uma de suas primeiras ocorrências está no livro *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de Mary Kato (1986). No capítulo introdutório de *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*, Leda Tfouni distingue alfabetização de letramento, em 1986, momento em que o termo parece ganhar estatuto técnico no léxico dos campos da Educação e das Ciências Linguísticas. A partir de então, a palavra torna-se recorrente no discurso dos especialistas, sendo que, em 1995, figura o título do livro *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*, organizado por Ângela Kleiman.

Mas o que explica o surgimento dessa palavra no campo da educação? O surgimento de uma nova palavra ou a atribuição de novos sentidos a vocábulos já existentes é um evento recorrente na língua e acontece quando surgem novos fatos, novas ideias, novas maneiras de compreender os fenômenos. Em relação à emergência do termo letramento, é a partir das novas demandas de comportamento letrado que, vão surgindo no contexto social, que o vocábulo aparece, conforme escrito por Soares no ano de 1998, e que permanece na edição mais atual do livro *Letramento: um tema em três gêneros*:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever (SOARES, 2012, p. 45).

Tfouni (2010, p. 32) aponta que “A necessidade de se começar a falar em letramento surgiu, creio eu, da tomada de consciência que se deu, principalmente entre os linguistas, de que havia alguma coisa além da alfabetização, que era mais ampla, e até determinante desta”. Kleiman (2008, p. 15) explica que o conceito de letramento “[...] começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de separar os estudos sobre o ‘impacto social da escrita’ dos

estudos sobre a alfabetização, cujas conotações destacam as competências *individuais* no uso e na prática da escrita (grifo da autora)”.

Dessa forma, um novo fenômeno é evidenciado, em meados dos anos 1980, a partir de mudanças ocorridas na sociedade, como as reflexões sobre o analfabetismo e o início de sua superação, e o fato de haver um número maior de pessoas aprendendo a ler e a escrever, não bastando apenas decodificar as letras e reconhecer as sílabas, mas sim saber fazer uso da leitura e da escrita. Assim, saber ler e escrever começa a não ser suficiente para o sujeito inserido em uma sociedade em desenvolvimento econômico e social. Essa mudança histórica das práticas sociais, ou seja, as novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiram uma nova palavra para designá-las. Surge, então, o termo letramento, conceito de difícil definição.

A busca por uma delimitação precisa para o termo “letramento” configura-se como uma tarefa árdua, uma vez que se trata de um fenômeno amplo e complexo. Conforme aponta Soares (2012), essa dificuldade e impossibilidade de delimitar o conceito com precisão devem-se ao fato de que “o letramento cobre uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais; o conceito de letramento envolve, portanto, sutilezas e complexidades difíceis de serem contempladas em uma única definição” (SOARES, 2012, p. 65).

Isso explica por que as definições de letramento se diferenciam. Abordam, geralmente, duas dimensões: a individual e a social. Conforme Soares (2012, p. 18), “letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”. Tendo em vista essa acepção do termo, ao relacionar o letramento a processos subjetivos, o que se coloca em foco é a posição do sujeito nas práticas, sua condição de produzir sentido ao recorrer à escrita, ou seja, uma dimensão voltada aos processos individuais (MATÊNCIO, 2009).

O enfoque antropológico de letramento relaciona o termo à prática social, como aponta Kleiman (1995, p. 18) em “podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Nessa perspectiva, que percebe o letramento como relativo às práticas que se servem da escrita, as relações conceituais que se pode estabelecer

entre cognição, cultura e letramento deixam prevalecer a dimensão social como determinante para o modo de produzir sentido (MATÊNCIO, 2009). Sob essa concepção, Soares (2012, p. 72) aponta, também, o letramento como “o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

Street (2014) assinala dois modelos de letramento: o autônomo e o ideológico. Segundo o autor, o primeiro funciona com base na suposição de que o letramento em si mesmo, de maneira autônoma, terá efeitos em outras práticas sociais e cognitivas. Dessa forma, “este modelo mascara as suposições culturais e ideológicas que o apontam, de modo que estas se apresentam como se fossem naturais e universais” (STREET, 2014, p. 44). O segundo modelo, o ideológico, apresenta um ponto de vista culturalmente sensível em relação às práticas de letramento, conforme variam de um contexto a outro, partindo de premissas distintas das do modelo autônomo. Segundo Street (2014), o modelo ideológico postula que “o letramento constitui uma prática social e não unicamente uma habilidade técnica e neutra” (STREET, 2014, p. 44).

Citando Street (*apud* SOARES, 2003, p. 105), Soares define as práticas de letramento como “comportamentos exercidos pelos participantes em um evento de letramento, onde as concepções sociais que o configuram determinam sua interpretação e dão sentido aos usos da leitura e/ou da escrita naquela situação em particular”. Kleiman (2005, p. 12), conceitua as práticas de letramento como “um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita para alcançar um determinado objetivo numa determinada situação, associadas aos saberes, às tecnologias e às competências necessárias para a sua realização”.

Já os eventos de letramento, de acordo Heath (1983, p. 93), são “qualquer ocasião na qual um texto escrito é parte integrante da natureza das interações entre os participantes e seus processos de interpretação”. Oliveira, Tinoco e Santos (2014, p. 21), entendem o evento de letramento como “uma situação qualquer em que uma pessoa ou várias estejam agindo por meio da leitura e da escrita”. Segundo as autoras, o evento de letramento é uma situação concreta, da qual práticas de letramento emergem. Para Street (1993, p. 12), as práticas de letramento não são observáveis concretamente, pois “envolvem valores, atitudes, sentimentos e relações sociais”. Já os eventos de letramento são episódios observáveis que se formam e se constituem pelas práticas de letramento (STREET, 1988).

Assim, tendo em vista o conceito de letramento e sua abordagem social, em que as práticas sociais devem ser consideradas como eixo estruturador do ensino, justifica-se a presente discussão. Uma vez adotada a concepção de linguagem como interação, em que os gêneros são importantes e as ações por meio dos textos também são relevantes, busca-se formar sujeitos capazes de agirem no mundo de maneira significativa. Dessa forma, como função, a Escola deveria criar condições para que seus estudantes desenvolvam a leitura e a escrita, em situações próximas ao que se faz na vida. Tal perspectiva é preconizada pelos projetos de letramento, proposta didática que será detalhada na próxima seção, uma vez que a metodologia de projetos é uma das bases do projeto didático de gênero (PDG), objeto de estudo desta pesquisa.

### **1.3 Projetos de letramento**

Os projetos orientados pela perspectiva do letramento destacam a importância de a leitura e a escrita serem trabalhadas como ferramentas para a agência social, garantindo a mudança, a emancipação e a autonomia, requisitos indispensáveis ao exercício da cidadania. Segundo Oliveira, Tinoco e Santos (2014), trabalhar com projetos significa balizar o processo de ensinar e aprender a partir de princípios democráticos de ação social em que professores e alunos são parceiros. As autoras pontuam que, nessa perspectiva de ensino, é preciso ter propósitos bem claros e bem fundamentados, pois as ações de projetar e de realizar projetos implicam viver em liberdade.

A partir da perspectiva que entende o letramento como o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com necessidades, valores e práticas sociais, os projetos de letramento são desenvolvidos. Kleiman (2000) caracteriza-os como

[...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem de outros aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como ‘escrever para aprender a escrever’ e ‘ler para aprender a ler’ em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e a realização do projeto (KLEIMAN, 2000, p. 238).

Desse modo, depreende-se das palavras da autora que a escrita, sob a perspectiva dos projetos de letramento, é ensinada para que o sujeito seja capaz de utilizá-la em sua vida, nas

atividades do dia a dia que exijam essa modalidade textual. Assim, na pedagogia por projetos, os alunos são conhecidos como agentes, por contribuírem e participarem de forma dinâmica das ações efetivas de aprendizagem, uma vez que as atividades de aprendizagem decorrem de um interesse real, encontrado em sua realidade social.

Um projeto de letramento, de acordo com Oliveira (2008, p. 104), “apresenta-se não somente como um modo de representação do mundo, mas como uma forma mediante a qual as pessoas exercem controle sobre a vida e atribuem sentidos não só ao que fazem, mas a si mesmas”. Dessa forma, como postulam Oliveira, Tinoco e Santos (2014), os projetos de letramento proporcionam o uso social e efetivo da leitura e da escrita, bem como se configuram como uma postura político-educativa vinculada a uma visão de cultura escolar que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à flexibilidade, elementos inerentes a um olhar necessário sobre as práticas educativas.

Assim, os projetos de letramento atuam por meio de ações cidadãs, para o alcance da autonomia e dos saberes necessários às ações fora da escola. Por serem centrados na prática social, os procedimentos de ensino deles decorrentes se tornam mais significativos e atraentes, porque os participantes veem sentido nas tarefas a cumprir, participam na organização do tempo, dos espaços e dos recursos para o cumprimento das ações coletivas e individuais (OLIVEIRA; TINOCO; SANTOS, 2014). Contudo, por apresentarem o princípio de desenvolver as competências dos estudantes a partir dos usos sociais da escrita, os projetos de letramento não admitem, *a priori*, uma metodologia específica. Um plano de trabalho único para todos os projetos parece ser impedido pelo fato de que cada grupo está imerso em uma determinada realidade sociocultural e, portanto, apresenta necessidades particularidades quanto ao uso da escrita.

Cabe à Escola, conforme aponta Rojo (2009, p. 115), promover o diálogo entre os textos, discursos, enunciados de diversas culturas locais (vernaculares) com as culturas valorizadas (institucionais) de forma a desenvolver um cidadão flexível, tolerante, crítico, conhecedor de seus direitos e deveres e, principalmente, cujas escolhas pessoais e profissionais estejam baseadas na ética e no bem-estar humano. Tal perspectiva é fomentada pelos projetos didáticos de gênero<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> Na seção 1.5, o projeto didático de gênero será detalhado.

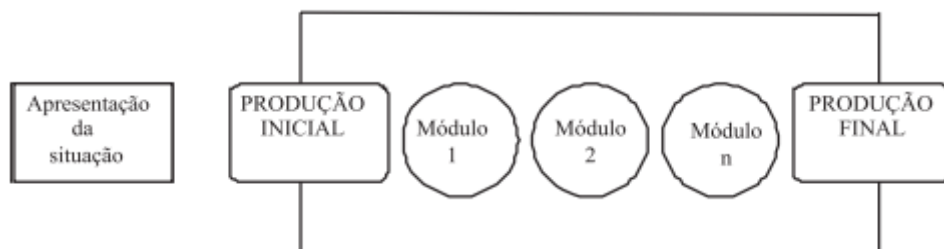
Segundo suas idealizadoras, o PDG configura-se como um dispositivo de ensino que se ancora nos projetos de letramento, por isso retratados no referencial teórico desta pesquisa. Além disso, o PDG sugere o alargamento da sequência didática, proposta de ensino de produção textual que será apresentada na próxima seção.

#### 1.4 Sequência didática

A metodologia usada por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) para o ensino de gêneros orais e escritos na Escola ficou conhecida como *ensino por sequências didáticas*. Segundo os autores, uma sequência didática tem a finalidade de “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83). De acordo com a referida proposta, o trabalho escolar será realizado a partir de gêneros aos quais os alunos não têm muito acesso, ou que não dominam ou o fazem de maneira insuficiente. Dessa forma, as sequências didáticas servem para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apresentam o seguinte esquema para a sequência didática que propõem:

Figura 2 – Esquema de representação da sequência didática



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

Primeiramente, o modelo sugere uma *apresentação da situação*, que visa expor aos alunos um projeto de comunicação que será retomado na produção final e, ao mesmo tempo, prepara-os para a produção inicial, que pode ser considerada como uma primeira tentativa de produção do gênero. Essa apresentação pode ser distinguida em duas dimensões: a apresentação de um problema de comunicação bem definido e a preparação dos conteúdos dos textos que serão produzidos.

No que concerne à apresentação de um problema bem definido, os autores genebrinos apontam essa primeira dimensão como um projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito, que deve ser proposto aos alunos de forma bem explícita para que eles compreendam da melhor forma possível a situação de comunicação na qual devem agir. Deve-se dar indicações que respondam a questões como “qual é o gênero que será abordado?”, “a quem se dirige a produção?”, “que forma assumirá essa produção?” e “quem participará dessa produção?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85).

Em relação à segunda dimensão, que é a dos conteúdos, os autores apontam que, na apresentação da situação, “é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85), sugerindo que, para cada gênero a ser ensinado, o docente complemente suas aulas com temas que serão úteis aos aprendizes no momento da produção textual. Por exemplo: “Se for o caso de uma carta do leitor, os alunos deverão compreender bem a questão colocada e os argumentos a favor ou contra as diferentes posições” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

A etapa seguinte da sequência didática é a *primeira produção*, tendo os alunos a tarefa de elaborar um texto oral ou escrito, revelando assim as representações que têm dessa atividade. Mesmo que o aluno não respeite todas as características do gênero que está sendo trabalhado, ele produz o que sabe, a partir da situação de comunicação apresentada previamente pelo professor. Dessa forma, a produção inicial permite circunscrever as capacidades de que o aluno já dispõe e as que precisa desenvolver, definindo o ponto em que o professor precisa intervir, a fim de elaborar os *módulos* que trabalharão os problemas constatados na primeira produção e desenvolverão os instrumentos de linguagem necessários para que os aprendizes possam superar suas dificuldades.

Os *módulos* não são fixos e devem ser elaborados de forma que as atividades propostas deem conta dos problemas observados na produção inicial. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), três questões se colocam quanto ao encaminhamento de decomposição e de trabalho: quais dificuldades da expressão oral ou escrita abordar; como construir um módulo para trabalhar um problema particular; e como capitalizar o que é adquirido nos módulos.

Quanto ao trabalho com os problemas em diferentes níveis, os autores genebrinos propõem quatro frentes principais na produção de textos: a) a representação da situação de

comunicação – o aluno deve aprender a fazer uma imagem mais exata possível do destinatário do texto, da finalidade visada, de sua própria posição como autor e do gênero visado; b) a elaboração dos conteúdos – o aprendiz tem que conhecer as técnicas para buscar, elaborar ou criar conteúdos, como técnicas de criatividade, busca sistemática de informações relacionadas ao ensino de outras matérias, discussões, debates e tomada de notas; c) planejamento do texto – o aluno deve estruturar seu texto de acordo com um plano que depende da finalidade que se deseja atingir ou do destinatário visado, tendo em vista que cada gênero é caracterizado por uma estrutura mais ou menos convencional; d) realização do texto – o aprendiz precisa escolher os meios de linguagem mais eficazes para escrever seu texto, como escolha de vocabulário, variação dos tempos verbais e emprego dos organizadores textuais.

No que tange à diversificação de atividades e exercícios, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004, p. 89) asseveram que “o princípio essencial de elaboração de um módulo que trate de um problema de produção textual é o de variar os modos de trabalho”. Em cada módulo é importante propor atividades mais variadas possível, dando, dessa forma, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias às noções e aos instrumentos, aumentando suas chances de sucesso. Em relação à capitalização das aquisições, os autores sugerem a elaboração de uma espécie de lista do que foi adquirido nos módulos, que pode ser construída ao longo do trabalho ou elaborada em um momento de síntese, antes da produção final.

Como finalização da sequência didática, Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004) propõem uma *produção final*, em que os alunos têm a oportunidade de colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Além disso, essa produção permite ao professor realizar uma avaliação somativa, assentada nos critérios elaborados ao longo da sequência didática, o que permite ao docente certa objetividade para avaliar. Para os aprendizes, a partir da lista de constatações construída, é importante que eles encontrem, de maneira explícita, os elementos trabalhados em aula e que devem servir como critérios de avaliação. Dessa forma, a explanação dos critérios de avaliação tende a amparar o docente na detecção e na intervenção de pontos essenciais mal assimilados pelos alunos, bem como auxilia os aprendizes a definirem e entenderem os elementos desenvolvidos pelos módulos, a fim de se apropriarem do gênero e das capacidades de linguagem mobilizadas para a produção daquele determinado gênero de texto.

Dentro do quadro teórico do interacionismo sociodiscursivo, Machado (2005) assinala que os autores do ISD consideram que o ensino do gênero, na verdade, não significa o tomar como o



objeto real de ensino e aprendizagem, mas projetá-lo como quadros da atividade social em que as ações de linguagem se realizam. Conforme a autora, “o objeto real de ensino e aprendizagem seriam as *operações de linguagem* necessárias para essas *ações*, operações essas que, dominadas, constituem as *capacidades de linguagem*” (MACHADO, 2005, p. 258, grifos da autora).

Tal concepção está em consonância com o exposto pelos pesquisadores genebrinos, ao explicarem que a sequência didática começa pela “definição do que é preciso trabalhar a fim de desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos que, apropriando-se dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero, estarão mais preparados para realizar a produção final” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 86). Desse modo, apropriar-se de um gênero passa por apreender as capacidades de linguagem que o agente-produtor precisa mobilizar para produzir o gênero.

Segundo Dolz e Schneuwly (2004, p. 44), as *capacidades de linguagem* caracterizam-se por aacionar conhecimentos, aptidões do aprendiz para a produção de um gênero em uma determinada situação de interação, resultando uma subdivisão em três níveis: a *capacidade de ação*, a *capacidade discursiva* e a *capacidade linguístico-discursiva*. Embora classificadas em níveis distintos, as capacidades de linguagem não operam de forma compartimentada ou linear, mas sim de maneira articulada. Uma capacidade de linguagem não age sozinha, pois ela é dependente das demais.

Cristóvão e Stutz (2001) propõem a ampliação do quadro das capacidades de linguagem, difundidas pelo ISD, acrescentando as *capacidades de significação* (CS) entendidas como as capacidades que

Constroem sentido mediante representações e/ou conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividade, atividades de linguagem e praxiológicas, e suas relações com os diferentes planos da linguagem e em interação com diferentes experiências humanas (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011, p. 576).

Em vista do que afirmam as autoras, as capacidades de significação estão vinculadas à habilidade de reconhecer as práticas sociais de linguagem que envolvem a produção de determinado gênero de texto. Implicam a compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz; a construção de mapas semânticos; o engajamento em atividades de linguagem; a compreensão dos conjuntos de pré-construídos coletivos; a compreensão das imbricações entre as atividades praxeológicas e de linguagem; o

(re)conhecimento da sócio-histórica do gênero; a relação do macro com sua realidade; e o posicionamento sobre relações textos-contextos (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011, p. 576).

As autoras observam que as capacidades de significação, juntamente com as capacidades de ação, estão relacionadas a níveis pré-textuais, movendo-se do nível da atividade para o nível da ação de linguagem. Esses níveis pré-textuais são, de certa forma, uma ampliação do folhado textual de Bronckart, assim como propõem Cristóvão e Stutz (2011) em relação às capacidades de linguagem. O primeiro nível pré-textual seria instituído pela própria prática social da linguagem, de onde surge o gênero de texto, reconhecida pelo acionamento das capacidades de significação, e o segundo nível pré-textual seria constituído pelo contexto de produção textual, reconhecido pelo acionamento das capacidades de ação.

As *capacidades de ação* (CA), segundo Dolz e Scheuwvly (2004), referem-se à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial. Envolvendo as situações de uso da linguagem, permitem ao agente-produtor a adaptação de sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto de produção, definido por Bronckart (1999, p. 93) como “o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado”. Esses parâmetros exercem uma influência necessária, mas não mecânica, sobre a organização dos textos e são agrupados em dois conjuntos.

O primeiro plano, constituído pelo contexto físico, é definido por fatores precisos, como o lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; o momento de produção: a extensão de tempo durante a qual o texto é produzido; o emissor: pessoa que produz o texto; e o receptor: pessoa(s) que recebe(m) concretamente o texto (BRONCKART, 1999, p. 93). Esses parâmetros podem ser relacionados às capacidades de ação, que permitem ao agente-produtor fazer representações do contexto e da sua ação de linguagem.

Quanto ao segundo plano, constituído pelo contexto sociossubjetivo, quatro parâmetros são também propostos por Bronckart (1999, p. 94): o lugar social no qual o texto é produzido (escola, família, mídia, etc.); os objetivos da interação; a posição social do emissor ou enunciador; e a posição social do receptor ou destinatário. Esses fatores podem ser relacionados às capacidades de significação, propostas por Cristóvão e Stutz (2011), possibilitando ao agente-produtor construir conhecimentos referentes às práticas sociais que envolvem esferas de atividades de linguagem.

Em relação às *capacidades discursivas* (CD), Dolz e Scheuwvly (2004) apresentam-nas como as capacidades que mobilizam modelos discursivos. Desse modo, as capacidades discursivas permitem ao agente-produtor fazer escolhas no nível discursivo, tais como a seleção e organização de um tipo de discurso para realizar uma ação de linguagem. No modelo de análise do ISD, são aquelas relacionadas à infraestrutura geral de um texto – plano geral, tipos de discursos, articulações entre os tipos de discursos e planificação sequencial (BRONCKART, 1999), bem como à seleção e elaboração dos conteúdos (MACHADO, 2005).

As *capacidades linguístico-discursivas*, conforme Dolz e Scheuwvly (2004), referem-se ao domínio das operações psicolinguísticas e das unidades linguísticas. Essas capacidades permitem ao agente-produtor realizar operações linguístico-discursivas que estão implicadas na produção de um texto. No modelo de análise do ISD, elas são representadas pelos mecanismos de textualização (conexão, coesão nominal e coesão verbal) e pelos mecanismos enunciativos (posicionamento enunciativo e vozes e modalizações) (BRONCKART, 1999, p.130). Também entram nesse nível, a seleção lexical e a construção sintática dos enunciados (MACHADO, 2005, p. 254).

Assim, as capacidades de linguagem são mobilizadas pelo agente-produtor para que ele realize suas ações dentro da prática de linguagem em que está inserido. Reportando o tema ao contexto de ensino de língua, Dolz e Schneuwly (2004, p. 45) asseveram que “A observação das capacidades de linguagem, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço possível de ser adotado nas intervenções didáticas”. Desse modo, a partir das capacidades de linguagem que os aprendizes demonstram ter, o professor elabora suas aulas, a fim de intervir didaticamente no aprendizado dos alunos, em relação à apropriação dos gêneros textuais.

No âmbito do trabalho com os gêneros, um importante recurso metodológico pode ser utilizado pelo professor de língua materna: o *modelo didático de gênero* (MDG). Caracterizado como um procedimento analítico que visa evidenciar o conhecimento implícito do gênero, conforme apontam Dolz e Schneuwly (2004), o MDG é um mapeamento das dimensões ensináveis do gênero, com base nas quais, juntamente com o diagnóstico realizado para apurar as capacidades de linguagem dos alunos e constatar as necessidades de intervenção a serem realizadas, o professor pode elaborar as sequências didáticas.

Cristóvão (2002) defende a necessidade de se construir um modelo como um instrumento para a reflexão dos professores e para atender a elaboração do material didático em forma de sequências didáticas, configurando o modelo didático de gênero como ferramenta de formação docente. Adotando a concepção de MDG segundo Dolz e Schneuwly, a autora aponta que a construção desse modelo é realizada a partir de:

- a) resultados de aprendizagem expressos por documentos oficiais e da determinação das capacidades reveladas pelos alunos;
- b) conhecimentos dos experts daquele gênero e conhecimentos linguísticos do gênero;
- c) capacidades de linguagem dos alunos (CRISTÓVÃO, 2002, p. 43).

De acordo com Dolz e Schneuwly (2004, p. 152), a construção de um modelo didático repousa sobre três aspectos, de interação e evolução constantes: o princípio de legitimidade – o fato de referir-se a saberes legitimados, seja por seu estatuto acadêmico, seja porque são elaborados por especialistas; o princípio de pertinência – a escolha dos saberes que são apropriados, em função das finalidades e dos objetivos escolares em função das capacidades dos alunos; e o princípio de solidarização – a criação de um novo todo coerente, no qual os saberes integrados tomam um sentido parcialmente novo, que pode se distanciar daquele que têm no contexto das teorias de origem.

Conforme Machado e Cristóvão (2006, p. 557), a construção de um MDG implica a análise de um conjunto de textos que se considera como pertencentes ao gênero, considerando-se, no mínimo, os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;
- e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras:
  - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
  - as sequências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
  - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
  - as características dos mecanismos de conexão;
  - as características dos períodos (MACHADO; CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

Em relação a essas categorias de análise, as autoras observam que elas se encontram delineadas no modelo de produção de texto exposto por Bronckart (1999). Desse modo, esses componentes conduzem às categorias de análise do Interacionismo Sociodiscursivo.

Por fim, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahna (2004, p. 186), considerando a perspectiva do ensino, apoiam-se para construir um modelo didático nas características “ensináveis” do objeto de ensino, a fim de definir os objetivos e as modalidades de intervenção, elencando três grandes dimensões ensináveis do gênero, que compõem o MDG: a situação de comunicação, a organização interna do gênero e as características linguísticas. Assim como as categorias elencadas por Machado e Cristóvão podem ser relacionadas às categorias do ISD, as três “dimensões ensináveis” do gênero propostas pelos pesquisadores de Genebra também podem ser associadas às categorias de análise do Interacionismo Sociodiscursivo.

Dessa forma, é possível observar uma relação entre as capacidades de linguagem (DOLZ; SCHEUWLY, 2004; CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011) e as dimensões ensináveis do gênero (DOLZ; SCHEUWLY, 2004), que atuam como as categorias de análise da presente pesquisa. Isso porque o projeto didático de gênero, tomado neste estudo como objeto de análise, também lida com as noções de capacidades de linguagem e MDG, como pode ser visto na próxima seção.

### **1.5 Projeto didático de gênero**

O projeto didático de gênero (PDG) configura-se como um dispositivo de ensino de leitura e de escrita em língua portuguesa e foi desenvolvido pelos estudos realizados por Guimarães e Kersch (2012), da linha de pesquisa *Linguagem e Práticas Escolares* do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Mediado pelo projeto de pesquisa *Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental*, do Programa Observatório da Educação / CAPES, o PDG foi difundido como prática pedagógica nas escolas da rede pública de ensino do município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, sob uma perspectiva colaborativa de trabalho, entre os professores da rede municipal e os pesquisadores da universidade.

Orientadas por uma visão interacionista de linguagem e de ensino, as idealizadoras do projeto utilizaram princípios das sequências didáticas e dos projetos de letramento para desenvolver a metodologia de trabalho projeto didático de gênero. As autoras definem um PDG como um

Conjunto de atividades organizadas com um ou dois gêneros em um dado espaço de tempo (um bimestre, por exemplo), a partir de demanda ou temática trazida pelos alunos ou professora, sempre com a preocupação de relacionar a proposta a uma dada prática social e de fazer circular o gênero com que se trabalhou para além dos limites da sala de aula (GUIMARÃES; KERSCH, 2014, p. 28).

Desse modo, as atividades do PDG começam com a identificação de uma prática social pertinente aos interesses e às necessidades dos alunos, perspectiva que relaciona o PDG aos projetos de letramento. A partir desse contexto, que leva em consideração a prática social e a realidade dos alunos, um gênero de texto mais adequado para o desenvolvimento do projeto é selecionado, trabalhando o PDG com o gênero textual, assim como as sequências didáticas. Contudo, as SDs são criticadas por artificializarem o ensino dos gêneros, conduta não adotada pelos postulados do PDG, conforme assinalam as idealizadoras do projeto:

Vamos lembrar que não se trata de ensinar um gênero pelo gênero, pelo conhecimento e/ou identificação de suas características composicionais, por exemplo, mas trata-se de ensinar a usar o gênero, apropriar-se dele para agir com eficiência de forma situada, em outras práticas sociais (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 36).

Depreende-se das palavras das autoras que o ensino de leitura e produção de texto deve estar relacionado à construção de conhecimento para uma prática social. Ao desenvolver um PDG, o professor precisa pensar no letramento dos alunos, nas formas de emprego da linguagem, que se materializam nos gêneros, e ter como foco o domínio do gênero como um todo e o uso desse instrumento de comunicação.

Quanto ao aspecto estrutural do PDG, após a identificação da prática social dos alunos e a identificação do gênero a ser produzido, o professor procede à elaboração do modelo didático (MDG), conforme assinalam os pesquisadores genebrinos. A fim de se identificar as dimensões ensináveis do gênero em questão, o docente elabora um modelo didático com as características do gênero, elencando os critérios específicos que devem ser pensados na produção textual. Assim, o MDG configura-se como uma importante ferramenta de trabalho docente, uma vez que possibilita ao professor a detecção dos elementos ensináveis do gênero que será trabalhado nas oficinas.

A apresentação da situação inicial é o momento em que os alunos se conscientizam da prática social envolvida e do gênero que emerge dela. A partir do que sabem sobre o gênero, os aprendizes escrevem uma produção inicial (PI), que servirá ao professor como um diagnóstico para a elaboração de oficinas, que venham a desenvolver as capacidades de linguagem dos alunos. Ao fazer o cruzamento das constatações observadas nas produções iniciais com as

informações fornecidas pelo modelo didático de gênero, o professor planeja as oficinas de acordo com o que os alunos já sabem e o que eles ainda precisam desenvolver.

A leitura extensiva é outro elemento que deve ser trabalhado no PDG, permeando todo o processo de ensino do gênero. De acordo com Guimarães e Kersch (2012, p. 36), o PDG tem como função elementar o ensino da leitura: “suas características básicas serão o trabalho com a leitura (incluindo leitura do não verbal)” e assinalam uma perspectiva, novamente, diferenciada em relação às SDs: “Diferentemente do proposto pelo grupo de Genebra, nossa preocupação foi atribuir a mesma importância tanto ao processo de leitura quanto ao de produção textual” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23). Assim, “os módulos ou oficinas a serem desenvolvidas em cada projeto pedagógico proposto terão atividades de leitura que levarão à produção textual” (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 23).

Após realizar as atividades das oficinas, espera-se que o aprendiz tenha o domínio do gênero estudado e realize uma produção final (PF). Uma grade de avaliação deve ser criada em conjunto com os alunos e será usada também para a reescrita da PF. A coconstrução dos critérios de avaliação funciona como uma retomada dos conteúdos estudados nas oficinas, além de representar ao aluno uma oportunidade de fazer parte do processo de ensino, uma vez que através da coelaboração dos elementos a serem verificados, ele participa de forma corresponsável de sua aprendizagem.

Como última etapa de um PDG, a reescrita da produção final consiste em uma atividade de reflexão sobre a escrita, configurando-se, portanto, como um processo reflexivo e crítico, em que o aluno tem a oportunidade de reconhecer suas dificuldades evidenciadas nos textos e agir sobre elas. Dessa forma, para o PDG, a reescrita é vista como um importante instrumento que propicia a interação dos alunos com o seu texto, a partir de uma atitude responsiva ativa frente às produções textuais, caracterizando-se como um processo de revisão do texto e de adequação da linguagem para a prática social proposta.

Uma síntese do percurso que o projeto didático de gênero evidencia, conforme conceberam Guimarães e Kersch (2012), pode ser visualizada na figura a seguir:

Figura 3 – Ilustração representativa do projeto didático de gênero

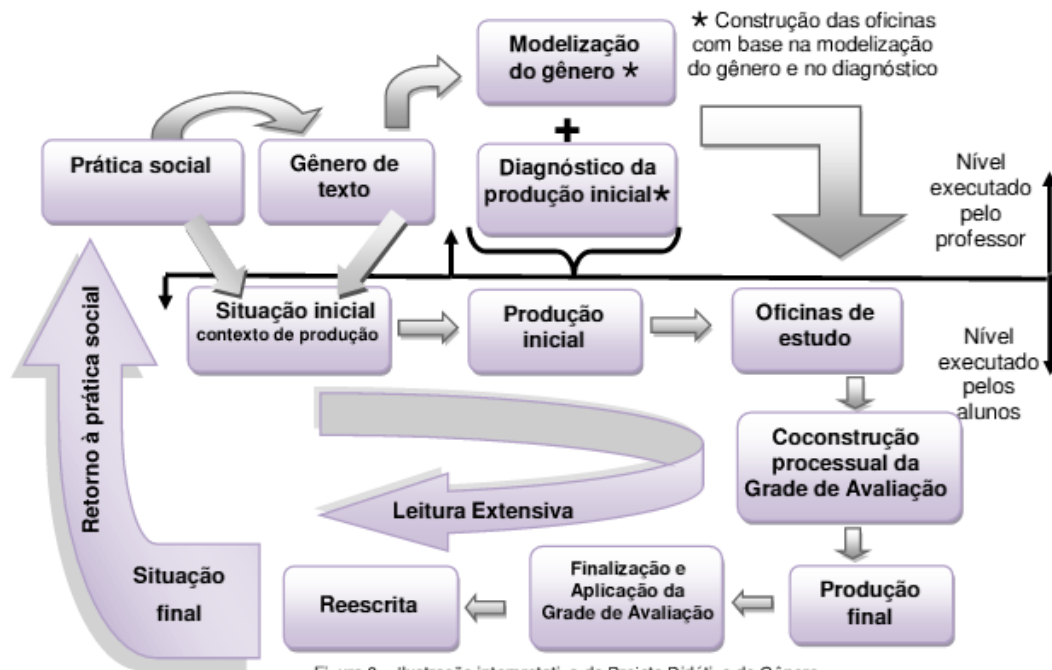


Figura 3 – Ilustração interpretativa do Projeto Didático de Gênero

Fonte: Rabello, K. Dissertação de Mestrado (2014, p.53).

Embora adote os princípios do letramento e a estrutura das SDs, o projeto didático de gênero caracteriza-se como uma metodologia de ensino singular, que reúne aspectos das SDs e dos projetos de letramento, conforme apontam Guimarães e Kersch (2012) sobre o PDG:

Para o grupo de Genebra, interessa que o aluno domine o gênero trabalhado na sequência didática; já para o grupo de Kleiman, o resultado final é dar conta da prática que se decidiu exercer, não se atendo ao domínio de um gênero específico (não há, por exemplo, limitação ao número de gêneros ou agrupamentos de gêneros a serem trabalhados). No nosso grupo, a ousadia é ter, sim, um produto final, cuja circulação não se limitará aos muros da escola, mas também pretender que o aluno domine o(s) gênero(s) envolvido(s) na prática em questão (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 24).

Desse modo, o PDG configura-se como uma metodologia de ensino de língua que pretende ressignificar as práticas de leitura e escrita na escola, priorizando a prática social, conforme preveem os estudos do letramento realizados por Kleiman, e o trabalho detalhado sobre os gêneros, em consonância com os pesquisadores genebrinos em relação às SDs. Assim, a proposta de ensino fomentada pelo PDG tem a prática social como ponto de partida e de chegada, afinal os alunos escrevem para atender a uma demanda real de uso da língua, bem como o PDG fornece os subsídios necessários, através das atividades propostas pelas oficinas, para que os alunos dominem os gêneros e seus usos, a fim de agirem dentro e fora da escola.



## **2 METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo destina-se a apresentar a metodologia de pesquisa utilizada para o desenvolvimento do presente trabalho, o contexto de pesquisa dos projetos didáticos de gênero e a descrição das oficinas de cada PDG. A ferramenta de obtenção dos dados é detalhada, bem como a descrição das categorias de análise que aplicada aos três projetos didáticos do gênero carta de reclamação. A análise dos dados conta com uma abordagem qualitativa, uma vez que o cerne da presente pesquisa é analisar as oficinas, de que forma o professor imprime suas concepções nas atividades que elaborou, bem como de que maneira ele se apropriou do dispositivo didático PDG. Por questões éticas, os nomes dos professores foram substituídos por nomes fictícios.

### **2.1 Método de pesquisa**

Esta pesquisa parte da análise de três projetos didáticos de gênero para verificar os objetivos, conforme detalhado na Introdução deste trabalho. Nesse sentido, observam-se quais elementos da composição do gênero (conteúdos ensináveis do gênero) podem ser alcançados a partir da elaboração do modelo didático de gênero. Ao analisar quais critérios foram priorizados pelos docentes ao prepararem as atividades das oficinas do PDG e comparar essas atividades com o MDG apresentado, o propósito é o de verificar em que medida as capacidades de linguagem foram contempladas nas atividades propostas pelos professores.

Para a análise dos dados deste trabalho, partimos, então, da análise de documentos produzidos no interior do projeto “Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental” (FORMCOOP). A observação e a análise podem ser consideradas valiosas, no que tange à abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema (ANDRÉ; LÜDKE, 1986, p. 38). Na pesquisa qualitativa, as fontes utilizadas são aquelas que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, são, conforme Lüdke e André (1986), fontes “naturais de informação”, as quais podem ser consultadas diversas vezes, de diversas perspectivas, de acordo com a intenção do pesquisador.

Devido à opção de analisar o material produzido por três professores, a partir da identificação dos conteúdos ensináveis do gênero, tendo em vista o MDG “carta de reclamação”, o método

usado foi o “estudo de caso”, com enfoque qualitativo. Segundo Yin (2001), o estudo de caso figura como uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com as etapas do planejamento, da coleta e da análise de dados; pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

O trabalho realizado com os professores de Novo Hamburgo caracteriza-se como pesquisa-ação, uma pesquisa colaborativa. Apoiados em Wells (2007), os pesquisadores que a desenvolveram consideram que a pesquisa colaborativa é o modo adequado de conduzir a investigação pretendida, já que desejavam substituir a relação hierárquica e assimétrica entre quem faz pesquisa e quem a aplica (ou de quem se espera que a aplique) por uma relação de colaboração no contexto de sala de aula (e fora dela) entre pesquisador e professor. Para Guimarães e Kersch (2012), esse espaço de construção conjunta possibilita vivenciar o que o autor denomina de comunidade de indagação (WELLS, 2006). Isto é, como apontam as autoras a partir de Wells, “pensar a comunidade de indagação significa problematizar a prática escolar e refletir sobre ela”.

Três projetos didáticos do gênero carta de reclamação são, então, objetos de estudo da presente pesquisa. A opção por analisar projetos de um mesmo gênero relaciona-se ao desejo de verificar como cada professor elabora sua prática pedagógica a partir de um mesmo objeto de ensino. Alguma comparação pode ser possível a partir da observação das escolhas que os docentes realizam, em relação à seleção das atividades das oficinas.

## **2.2 Apresentação das oficinas**

Esta seção apresenta as atividades elaboradas pelos professores, a fim de retratar as oficinas do PDG construídas por cada um deles. As atividades na íntegra, tais quais projetadas pelos docentes, podem ser visualizadas nos anexos desta pesquisa.

### **2.2.1 Atividades das oficinas do PDG 1**

O PDG 1 possui seis oficinas desenvolvidas para uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental. O Quadro 1 apresenta as atividades elaboradas pelo professor 1<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Os nomes dos três professores não serão mencionados, para preservar suas identidades. Cada um deles será designado por um número.

## Quadro 1 – Oficinas do PDG 1

(Continua)

---

**Introdução:** A construção deste PDG se deu a partir de um projeto desenvolvido na escola que busca focar a construção da identidade dos alunos, viabilizando uma percepção do contexto em que vivem. Assim, durante uma sondagem (através de uma conversa com os alunos em sala de aula) percebi que algo que os incomoda no ambiente escolar é o recreio, pelas poucas opções de diversão que a escola oferecia para este momento. Um aluno chegou a me dizer que preferia ficar em sala de aula. Dessa forma, concluí que era necessário proporcionar a esses alunos uma maneira de manifestar sua opinião sobre esse assunto e poder reivindicar seus direitos, e o gênero escrito adequado para reclamar e reivindicar é a carta de reclamação. Logo, fazer com que se apropriem de tal gênero é possibilitar uma melhor inserção no contexto em que vivemos, atravessado por discursos que não são isentos de intencionalidades.

---

**1ª oficina** - Explicar aos alunos que começaremos algumas aulas para desenvolver um projeto sobre a construção de textos argumentativos. Em seguida, entregar o artigo de opinião “Recreio organizado – alunos mais calmos”, que fala sobre o recreio nas escolas. Debater. Mostrar os desenhos de recreios. Pedir que eles escrevam uma carta de reclamação do recreio para a direção da escola. Pedir que preencham o envelope da carta e coloquem a carta dentro. Recolher as cartas.

---

**2ª oficina** - Separar a turma em grupos. Levar cartas de reclamação, de leitor e de solicitação para que estabeleçam as diferenças e identifiquem as de reclamação. As cartas são enumeradas: (1) solicitação, (2) reclamação e (3) do leitor. A fim de que caracterizem e identifiquem as cartas, será requisitado aos grupos que respondam oralmente as perguntas, como: quem é o remetente?; quem é o destinatário?; qual é o assunto da carta?; qual é a justificativa para a solicitação?; como a carta foi finalizada?; há alguma indicação de data e lugar?; o que está sendo dito em cada parágrafo?; qual é a finalidade da carta?.

Enquanto os alunos respondem, o professor anotará a parte significativa das respostas no quadro. Ao final, perguntar aos alunos qual das cartas seria a de reclamação.

Atividade lúdica: Entregar aos alunos, divididos em grupos, três envelopes e três cartas recortadas, que eles terão que remontar e definir qual é a carta de solicitação, qual é a de reclamação e qual é a carta do leitor. Além disso, terão que identificar o remetente e destinatário de cada carta, escrevendo no envelope. Cada acerto vale um ponto. Vence o grupo que mais acertar. Depois da dinâmica, elencar as partes da carta de reclamação e rever sua estrutura.

---

**3ª oficina** - Propor aos alunos que, em grupos, respondam de forma elaborada às seguintes questões: 1) Você precisa ir à casa de um colega e pede para sua mãe (responsável): Mãe preciso ir à casa do meu amigo porque...

2) Você gostaria muito de ganhar um celular novo porque...

3) Você gostaria de sábado ir a jogar videogame e não fazer os temas porque...

4) Você quer ir jogar futebol no campeonato da cidade vizinha porque...

5) Sua amiga convidou para fofocar na casa dela hoje à noite, você precisa ir porque...

Depois que os grupos decidirem entre si as melhores respostas, lerão para os outros grupos. As justificativas serão avaliadas uma a uma pelo grande grupo. Vence o grupo que conseguir ter o maior número de justificativas aceitas.

Após esse momento, conversarei com os alunos sobre os porquês de usarmos no nosso cotidiano e que sempre introduzem uma justificativa para aquilo que queremos. Na verdade, sempre estamos querendo convencer alguém de alguma coisa (isso é argumentação).

---

**4ª oficina** - Entregar três cartas de reclamação a cada dupla (ou a cada aluno, individualmente). Em seguida, entregar três tabelas com as partes da carta de reclamação para serem preenchidas. Os alunos devem preencher as tabelas colocando as partes separadas em cada tabela. Quando os alunos terminarem de preencher, solicitar a três duplas que leiam seus resultados para a classe, sendo que todos avaliam as respostas.

Após essa atividade, construir com os alunos uma grade de avaliação, levando-os a elaborar a seguinte grade: local e data, destinatário, assunto, vocativo, descrição do fato, justificativa, encerramento, assinatura. Ao lado de cada elemento, um espaço para marcar, de acordo com o parecer do leitor: atende plenamente, atende, atende parcialmente, não atende.

---

## Quadro 1 – Oficinas do PDG 1

(Conclusão)

**5ª oficina** - Levar alguns textos sobre o recreio e sua forma de influenciar no bom desenvolvimento da criança. Apresentar um vídeo (breve) mostrando um bom recreio. Pedir que os alunos, a partir dessas informações e do que aprenderam sobre a carta de reclamação, elaborem uma nova carta, observando a tabela que ajudaram a criar para a avaliação. Os textos serão revisados pelo professor e devolvidos para a reescrita.

**6ª oficina** - Reescrita – Devolver os textos revisados para a reescrita. Após esse movimento, os alunos receberão sua primeira produção de volta e poderão avaliá-la com a tabela. Depois receberão sua última produção, farão a comparação e avaliarão pela tabela. Trocarão, então, a última produção com um colega que também a avaliará. As tabelas com avaliação serão entregues ao professor. Em seguida, os alunos receberão os envelopes para colocarem o remetente e o destinatário e entregarem para a direção (pensar em talvez levá-los a uma agência dos correios para postar as cartas).

Fonte: Elaborado pelo professor 1

### 2.2.2 Atividades das oficinas do PDG 2

O PDG 2 possui dez oficinas desenvolvidas para duas turmas de nono ano do Ensino Fundamental. O Quadro 2 apresenta as atividades elaboradas pelo professor 2.

## Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Continua)

**1ª oficina** – Realizar um levantamento de problemas que afetam direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos das turmas (1 hora/aula). Com a ajuda dos alunos, listar no quadro os problemas que existem na sala de aula e no entorno da escola, atrapalhando a qualidade da aprendizagem da turma. Pesquisar na internet, mais precisamente no site da Prefeitura, quem seria a pessoa responsável pelo setor que resolveria o problema.

**2ª oficina** – Propor a produção inicial (1 hora/aula). Lançar a proposta aos alunos de redigir uma carta destinada a quem poderia resolver um dos problemas citados anteriormente.

**3ª oficina** – Apresentar o gênero carta de reclamação para os alunos (2 horas/aula). Analisar e refletir sobre a estrutura e sobre a intencionalidade de uma carta de reclamação publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, na seção São Paulo Reclama.

#### ATIVIDADE SOBRE CARTA DE RECLAMAÇÃO

Objetivo: refletir sobre a estrutura e sobre a intencionalidade de uma carta de reclamação.

O texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada no jornal *O Estado de S. Paulo*, na seção São Paulo Reclama. Leia-o.

Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [ empresa]\* [...] cobrando R\$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2. Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no PROCON e peço ajuda ao jornal.

A [ empresa] responde:

“ Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] ( telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do fale conosco é [...]. Ou então devem ir a loja mais próxima.”

## Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Continua)

---

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje dia (18), ninguém me contactou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do PROCON. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa a empresa.

(O Estado de S. Paulo, 27/06/2008)

\*Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.

1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a solução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta lida? Justifique sua resposta.

2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçada a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, PROCON, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a carta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:

a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?  
b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e / ou solicitação?

c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida:

a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?

b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo?

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta satisfaz o remetente? Justifique sua resposta.

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?

6. Observe a linguagem empregada no texto:

a) Que variedade linguística predomina?

b) Em que pessoa se coloca o autor da carta?

7. Agora conclua: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação?

---

**4ª oficina** – Estudar as diferenças entre a carta de reclamação e a carta de solicitação (2 horas/aula). Ressaltar que a carta de reclamação é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. É considerado um texto persuasivo, pois o interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta.

Apresentar as características próprias da carta, tais como local e data, destinatário, saudação, interlocução com o destinatário e despedida.

Distribuir os dois modelos de carta e fazer a comparação por meio das questões:

1) Uma dessas cartas é de reclamação, a outra, de solicitação. Qual é qual?

2) Qual o objetivo da primeira carta? E da segunda?

3) A quem é dirigida a primeira carta? E a segunda?

4) Quem é Rosana Seligmann?

5) A primeira carta é assinada por apenas uma pessoa. No entanto, ela fala no plural “solicitamos”. Por quê?

6) Além de reclamar, a segunda carta faz uma solicitação, qual?

7) A segunda carta está reclamando em linguagem educada e formal. Você acha que a reclamação faria mais efeito se a carta fosse desafortada e cheia de palavras?

---

## Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Continua)

**5ª oficina** – Realizar atividades linguísticas: uso dos pronomes de tratamento e diferenciação entre linguagem formal e informal (2 horas/aula). Pesquisar sobre os pronomes de tratamento a serem usados nas cartas (uso de dicionários e manuais de gramática).

Realização das atividades:

1. Leia o texto em que um dos vendedores de uma empresa mineira escreve alguns faxes para o seu gerente de vendas.

O Fax do Nirso

O gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores: 'Seo Gomis o ciente de Belzonte pediu mais quatrocenta pessa. Faz favor toma as providência, Abrasso, Nirso.' Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro: 'Seo Gomis, os relatório di venda vai xega atrasado proque to fexando umas venda. Temo que manda treis miu pessa. Amanhã tô xegando. Abrasso, Nirso.' No dia seguinte: 'Seo Gomis, num xeguei pucausa de que vendi maiz deis miu em Beraba. To indo pra Brazilha. Abrasso, Nirso.' No outro: 'Seo Gomis, Brazilha fexo 20 miu. Vo pra Frolinoplis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das sete hora. Abrasso, Nirso'. E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor. O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: - Deixa comigo, que eu tomarei as providências necessárias. E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor: 'A parti de hoje nois tudo vamo fazê feito o Nirso. Si preocupá menos em iscrevê serto, mod vendê maiz. Acinado, O Prizidenti.

a) Que situação é narrada pelo texto que você acabou de ler?

b) Por que depois de receber e ler as mensagens de “Nirso”, o gerente de vendas ficou tão preocupado com a imagem da empresa a ponto de ir falar com o presidente?

c) O presidente entendeu o motivo de tanta preocupação por parte do gerente em relação as mensagens enviadas por “Nirso”? Explique.

d) Qual foi a providência tomada pelo presidente para resolver a situação?

e) O narrador afirma que o presidente da tal empresa “é um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários”. Em relação às mensagens de Nirso lidas por ele, o que de fato o presidente levou em consideração? Por quê?

f) Você considera que a linguagem usada por “Nirso” nas mensagens de fax está adequada ao cargo que ele ocupa na empresa e à situação de comunicação narrada no texto? Explique sua resposta.

g) De qual região ou estado brasileiro “Nirso” é? O que identifica de onde ela é?

2. Leia outro texto:

Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas

Certa vez, um ladrão foi roubar galinhas justamente na casa do escritor Rui Barbosa. O ladrão pulou o muro, e cercou as galinhas.

Naquele alvoroço, Rui Barbosa acordou de seu profundo sono, e se dirigiu até o galinheiro.

Lá chegando, viu o ladrão já com uma de suas galinhas, e disse:

" Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínseco do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdôo-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopéia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus calçados, que dar-te-ei tamanha bordoadada, que transformarei sua massa encefálica, em cinzas cadavéricas."

O ladrão todo sem graça se virou e disse:

“Cumé seu Rui, posso levar a galinha ou não???”

## Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Continua)

a) O ladrão entendeu ao final o que Rui Barbosa lhe disse ao pegá-lo em flagrante? Que trecho do texto comprova sua resposta?

b) O texto acima exemplifica claramente a diferença entre uma linguagem bastante formal e outra informal? Por quê?

Observação: Rui Barbosa foi um dos maiores escritores brasileiros no que se refere ao domínio da língua padrão tanto falada quanto escrita. É conhecido como o “pai da língua portuguesa. Tem-se até mesmo um dia do ano em sua homenagem, 5 de novembro, Dia da Língua Portuguesa.

c) Você compreendeu o que Rui Barbosa disse ao ladrão ao pegá-lo em flagrante roubando suas galinhas ou você ficou como o ladrão? Explique sua resposta.

d) Quais expressões e palavras acabam tornando a fala de Rui Barbosa incompreensível para o ladrão? Por quê?

e) Pesquise no dicionário as expressões em destaque no texto e diga e sugira um sinônimo para cada uma:

3. Leia abaixo o trecho do texto referente à fala de Rui Barbosa:

"\_ Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínscico do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdô-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopéia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus calçados, que dar-te-ei tamanha bordoada, que transformarei sua massa encefálica, em cinzas cadavéricas."

a) Observe as formas verbais usadas por de Rui Barbosa. Elas correspondem a que pessoa do discurso: ao Eu, Tu ou Ele? Por quê?

b) Se o ladrão estivesse no seu quintal, como vocêalaria o que Rui Barbosa disse a ele? Reescreva a fala de Rui Barbosa para uma linguagem mais simples, próxima do nosso cotidiano.

**6ª oficina** – Construção da grade de avaliação com os alunos.

Modelo elaborado pelo 9º B:

**GRADE DE AVALIAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO:**

Nome do aluno:

Turma:

Data:

Critérios:	A	AP	NA
1. Apresenta local e data, vocativo, corpo do texto (assunto), despedida e assinatura?			
2. Há uma reclamação e/ou uma reivindicação?			
3. Contém argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação?			
4. A linguagem e tratamento estão de acordo com o gênero e o perfil do(s) interlocutores?			
5. O trabalho está sem rasuras e escrito com letra legível?			
6. As palavras estão escritas corretamente, foram empregados sinais de pontuação adequados e as frases estão bem redigidas?			

Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Continua)

**7ª oficina** – Leitura Extensiva: “Antes que o mundo acabe”, de Marcelo Carneiro da Cunha (2 horas/aula). O livro trata da troca de cartas entre um pai e um filho que não se conheciam pessoalmente. A partir dessa leitura, os alunos podem refletir sobre a diferença entre a carta formal e a carta pessoal.

Atividades sobre o livro:

Marque V ou F para as frases abaixo, conforme o livro:

- ( ) Daniel é o protagonista da história e ao mesmo tempo é narrador.
- ( ) Lucas é o principal suspeito de um roubo ocorrido na secretaria da escola.
- ( ) Mim é namorada de Daniel, mas no decorrer da história acaba ficando com Lucas.
- ( ) O livro conta a história do reencontro entre pai e filho.
- ( ) Strossmann é o melhor amigo de Daniel.
- ( ) A mãe de Daniel escondeu do garoto os verdadeiros motivos de sua separação.

Responda:

- a) Por que o livro leva esse título?
- b) Que dramas familiares aparecem no decorrer da história?
- c) Como é o relacionamento entre Mim e Daniel e como ele se modifica ao longo do livro?
- d) Identifique e comente a passagem do livro que trata de desigualdade social.
- e) Como é a linguagem usada no livro? Ela é mais formal ou informal? Por que o autor optou por usar esse tipo de linguagem?

**8ª oficina** – Atividade sobre argumentação e conectores (2 horas/aula): Desenvolver a habilidade de redação de parágrafos dissertativos com o emprego dos elementos de coesão ou articuladores textuais próprios para a expressão de determinadas ideias.

Proposta: redigir 1 parágrafo com um único período

Tema: “Cidade grande”

A-) uma afirmativa + oração adversativa (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

Ex.: A cidade grande oferece mais oportunidades de trabalho e de formação cultural, entretanto impõe a seus habitantes uma vida mecanicista, materialista e perigosamente estressante.

B-) oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + uma afirmativa (ou oração principal)

Ex.: Apesar de que a cidade grande ofereça mais oportunidades de trabalho e de formação cultural, impõe a seus habitantes uma vida mecanicista, materialista e perigosamente estressante.

Tema: “Escolha profissional”

A-) uma afirmativa + oração adversativa (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

B-) oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + uma afirmativa (ou oração principal)

Tema: “Felicidade”

A-) uma afirmativa + oração adversativa (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

B-) oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + uma afirmativa (ou oração principal)

Tema: “Desigualdade social”

A-) uma afirmativa + oração adversativa (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

B-) oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + uma afirmativa (ou oração principal)

Proposta: redigir 1 parágrafo com 2 períodos

Tema: “A eterna insatisfação humana”

1º período: oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + afirmativa (ou oração principal)

2º período: justificativa, explicação, argumentação (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)

Ex.: Por mais que consigamos ganhar dinheiro, adquirir bens materiais ou concretizar projetos, nunca ficamos satisfeitos. Isso ocorre porque faz parte da essência humana o desejar, o buscar, o sonhar constante com o novo.

Tema: “Somos condicionados pela mídia”

1º período: oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + afirmativa (ou oração principal)

2º período: justificativa, explicação, argumentação (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)

Tema: “O valor da amizade”

1º período: oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + afirmativa (ou oração principal)

2º período: justificativa, explicação, argumentação (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)



## Quadro 2 – Oficinas do PDG 2

(Conclusão)

- 
- 9ª oficina** – *Produção final (1 hora/aula)*. A partir das atividades desenvolvidas, retomar os problemas descritos nas cartas da produção inicial e propor a escrita de novas cartas, adotando os critérios especificados na grade de avaliação.
- 
- 10ª oficina** – *Reescrita das cartas e envio (1 hora/aula)*. Devolver as fichas de avaliação devidamente preenchida e propor que os alunos realizem os ajustes finais nas cartas, para que possam digitá-las e enviá-las ao destinatário.
- 

Fonte: Elaborado pela professora 2.

### 2.2.3 Atividades das oficinas do PDG 3

O PDG 3 possui dezesseis oficinas desenvolvidas para uma turma de sexto ano do Ensino Fundamental. O Quadro 3 apresenta as atividades elaboradas pelo professor 3.

## Quadro 3 – Oficinas do PDG 3

(Continua)

- 
- 1ª oficina** – Atividade 1: Manuseio do jornal. Procurar reportagens sobre o trânsito. Fazer a leitura desses textos. Anotar no caderno o título das reportagens. Escrever um resumo da reportagem.  
Atividade 2 – Em duplas, procurar reportagens sobre o trânsito nos jornais. Ler as reportagens. Recortá-las. Selecioná-las em positivas e negativas. Classificá-las quanto ao tipo de trânsito: pedestres, carros, motos, caminhão, ônibus, trem, navio, avião. Montar dois cartazes.
- 
- 2ª oficina** – Atividade 1: Em duplas: analisar os cartazes produzidos e escrever uma opinião sobre o trânsito e o porquê, a partir dos dados das reportagens encontradas.  
Ex: OPINIÃO: EU ACHO ... , PORQUE...  
Todos farão a leitura das conclusões que fizeram. Anotar no quadro e registrar no caderno.  
Atividade 2 – Responda por escrito à seguinte pergunta: como é o trânsito em frente à escola? Sua resposta deverá ter uma justificativa explicando o porquê da sua opinião.  
Tema: observar o trânsito no início e no final da aula e registrar em seu caderno. Tirar fotos e imprimir ou revelar.  
Exercícios:
- 1) Copie as frases circulando a justificativa que o autor expressa:
    - a) Os motoristas não prestam atenção, pois estão ocorrendo acidentes.
    - b) A maioria dos acidentes ocorre porque os motoristas estão bêbados.
    - c) Os motoristas deveriam prestar mais atenção no trânsito e não beber porque não querem que aconteçam acidentes.
    - d) O tráfego no viaduto de Ipiranga deve ser retomado logo, porque com o trânsito interrompido, o tráfego ficará mais intenso e perigoso.
    - e) Ocorreram poucas mortes no mês porque os motoristas das baladas têm medo do bafômetro.
  - 2) Complete a opinião formando uma frase que expresse um porquê correspondente:
    - a) Os motoristas devem respeitar a faixa de pedestre porque...
    - b) O governo deve investir na melhoria das estradas porque...
    - c) O uso do cinto de segurança é importante porque...
    - d) É preciso ter paciência no trânsito porque...
- 
- 3ª oficina** – Distribuição de três tipos de cartas: carta de amor, carta do leitor e carta de reclamação.  
Em duplas, fazer a leitura dos textos e preencher a tabela com os seguintes dados: 1) Quem escreveu a carta? 2) Para quem foi escrita a carta? 3) Quando ela foi escrita? 4) Qual era o assunto da carta? 5) Como era a forma de saudação? 6) Como foi a despedida da carta? Quanto ao assunto das cartas, como elas podem ser classificadas? (carta de amor, carta do leitor, carta de reclamação).
- 
- 4ª oficina** – Escrevendo os argumentos: argumentos através de dados de pesquisas; tempo verbal usado; seleção de palavras a serem usadas para elaborar a estrutura do argumento.
-

### Quadro 3 – Oficinas do PDG 3

(Continua)

**5ª oficina** – Realizar uma palestra com o guarda de trânsito, tendo como objetivo a produção de argumentos a partir do discurso de autoridade.

Analisar e registrar a estrutura das cartas (remetente, destinatário, data e local, assunto, despedida, assinatura).

**6ª oficina** – Produção inicial. A partir dos dados coletados sobre os problemas de trânsito que enfrentam na escola, os alunos deverão produzir uma carta de reclamação, observando a estrutura da carta e a indicação de uma possível solução. Ao final do PDG, uma carta coletiva será escrita para ser enviada à prefeitura.

**7ª oficina** Após a produção inicial, uma grade de avaliação será utilizada para fazer a correção e análise da estrutura da carta. Fazer as seguintes observações: 1) Como você acha que o destinatário reagirá ao ler a carta? 2) Qual a relação entre o destinatário e o remetente da carta? A linguagem é adequada? 3) Como faremos para que a carta seja entregue? 4) Há algum protocolo a seguir?

Organizar um abaixo-assinado para validar o pedido que será encaminhado ao órgão competente.

**8ª oficina** – Coleta de dados que serão argumentos para a reclamação: fatos, registros com hora e data, abaixo-assinado.

Combinação de representantes para ir à prefeitura levar a carta de reclamação.

Reescrita da carta de reclamação utilizando a grade de avaliação (produção final).

**9ª oficina** – Entregar as pesquisas e fazer alguns registros dos problemas apresentados.

**10ª oficina** – Analisar as avaliações do professor e dos alunos.

Trabalhar os pronomes de tratamento através da leitura e estudo de uma lista com os pronomes e seus respectivos referentes.

Responder às seguintes perguntas:

- 1) "Se eu quiser convidar um amigo para uma festa direi: VOCÊ está convidado, mas se eu quiser convidar o diretor, como direi?"
- 2) "Se eu quiser convidar minha avó para ir à igreja direi..."
- 3) "Se eu quiser convidar um padre para visitar minha escola direi..."
- 4) "Se eu quiser convidar o presidente para conhecer minha cidade direi..."
- 5) "Se eu quiser convidar meu pai e minha mãe para uma apresentação na escola direi..."
- 6) "Se eu quiser convidar o presidente da sociedade recreativa do bairro para conhecer minha escola direi..."
- 7) "Se eu quiser convidar o prefeito para participar de uma assembleia em minha escola direi..."

**11ª oficina** – Discurso direto e indireto.

Veja um exemplo de discurso direto:

Carlos, todo animado, falou para sua mãe:

– Mãe, ganhei R\$5,00 de troco no mercado. Posso guardar para o lanche da escola?

– Não mesmo, quero o troco agora! – disse sua mãe.

Veja agora no discurso indireto:

Carlos, todo animado, falou para sua mãe que havia ganhado R\$5,00 de troco no mercado e perguntou se poderia guardá-lo para o lanche da escola. Sua mãe, dizendo que não, pediu que devolvesse o troco imediatamente.

Atividade 1

- 1) Reescreva os textos seguintes para a forma de diálogo, utilizando o discurso direto.
  - a) Kátia perguntou a sua prima se ela iria sair de casa e ela disse que não porque iria estudar.
  - b) Marcos disse a sua mãe que estava cansado e ela recomendou que ele fosse dormir mais cedo e não ficasse tanto tempo no computador.
- 2) Os textos abaixo estão em discurso direto. Reescreva os textos passando para o discurso indireto.
  - a) Fernando reclamou para sua mãe:
    - Que fome!
 Sua mãe retrucou:
    - Calma, garoto! O almoço está quase pronto.
  - b) A médica perguntou:
    - Joana, você tomou todos os remédios?
 Joana respondeu:
    - Sim, doutora! Estou me sentindo bem melhor!

## Quadro 3 – Oficinas do PDG 3

(Conclusão)

Atividade 2
Em uma folha de ofício, dividir em duas partes: o que eu quero e o que eu preciso. Recortar e colar as figuras do jornal.
<b>12ª oficina</b> – A partir de uma reportagem do jornal, passar as falas das pessoas entrevistadas para o discurso indireto.
<b>13ª oficina</b> – Leitura e discussão da reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes".
<b>14ª oficina</b> – A partir da leitura da reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes", transcrever os dados da enquete, escrevendo um parágrafo sobre a opinião descrita do recorte do jornal.
<b>15ª oficina</b> – Ler a carta de reclamação e completar a grade de avaliação, apontando se o critério merece resposta SIM (10 pontos), EM PARTE (5 pontos) e NÃO (0 pontos). 1) Sua carta possui local e data? 2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e o nome e endereço do reclamante? 3) A forma de tratamento está adequada? 4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes? 5) A justificativa dos fatos baseia-se em fatos reais? 6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade? 7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos? 8) Sua carta possui encerramento? 9) A ortografia e pontuação estão corrigidas? Somar as notas e obter a pontuação.
<b>16ª oficina</b> – Reescrita (digitada) das cartas, tendo como base a grade de avaliação já preenchida.

Fonte: Elaborado pela professora 3

## 2.3 Procedimentos de análise dos dados

Esta seção apresenta as categorias que tomamos como base para analisar as oficinas dos três PDGs. Em um primeiro momento, verificamos quais as capacidades de linguagem foram mobilizadas pelas atividades das oficinas. Na segunda parte da análise, verificamos quais elementos ensináveis do gênero elencados pelo MDG elaborado pelos professores foram contemplados nas atividades. A terceira parte refere-se a uma análise comparativa dos PDGs e da prática pedagógica de cada docente, a fim de verificar o que as oficinas evidenciam a respeito das concepções de ensino sobre leitura, escrita, de gênero e sobre a linguagem que os professores revelam ter.

### 2.3.1 Capacidades de linguagem como categoria de obtenção de dados

As capacidades de linguagem são apresentadas por Dolz e Schneuwly (2004, p. 44) como “as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero numa situação de interação determinada”, configurando-se em três tipos: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas* (DOLZ; PASQUIER; BRONCART, 1997; DOLZ; SCHNEUWLY, 2004). Cristóvão e Stutz (2011) acrescentam à proposta inicial dos

pesquisadores genebrinos uma outra capacidade que denominam de *capacidade de significação*.

As *capacidades de significação* propostas por Cristóvão e Stutz (2011) emergem, segundo as autoras, em virtude da necessidade de evidenciar os aspectos mais amplos em termos de atividade geral, de conjuntos e sistemas de gêneros, bem como de uma contribuição marcada para o quadro de intervenção didática para produção e compreensão de textos na aprendizagem de línguas.

Segundo Cristóvão (2013), as *capacidades de ação* se constituem pela faculdade da pessoa construir conhecimentos e / ou representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Machado (2005) assinala que essa situação, a ação de linguagem, corresponde ao conjunto de representações inicialmente mobilizadas que serve de base de orientação para a ação de linguagem e que vai ter influência decisiva sobre a forma e sobre os conteúdos textuais, envolvendo:

- os *conteúdos* que serão verbalizados;
- espaço-tempo em que o emissor e o receptor se situam;
- o produtor, no seu aspecto físico;
- o destinatário, no seu aspecto físico;
- o lugar social (instituições, por exemplo) no qual se realiza a interação e no qual vai circular o texto;
- os papéis sociais desempenhados pelo emissor e pelo receptor;
- os efeitos que o produtor quer produzir no destinatário (MACHADO, 2005, p. 253, grifos da autora).

Assim, ao mesmo tempo, o produtor deve necessariamente mobilizar o conjunto de seus conhecimentos sobre os gêneros textuais, o que contribui para a definição da situação, além de ter que adequá-lo a um destinatário, a um conteúdo, a um objetivo determinado em uma situação específica, o que constitui uma operação de linguagem, que dominada constitui as capacidades de linguagem (MACHADO, 2005).

As *capacidades discursivas* oportunizam a mobilização de conhecimentos e / ou representações sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação (CRISTÓVÃO, 2013). Conforme Machado (2005), a adoção de um gênero implica dois subconjuntos de operações:

- as de regulação da infraestrutura geral do texto, que envolvem a *escolha dos tipos de discurso* e de *sequência*; assim como
- as de seleção e *elaboração de conteúdos* (MACHADO, 2005, p. 253, grifos da autora).

As *capacidades linguístico-discursivas* são constituídas por conhecimentos e / ou representações que um indivíduo constrói sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto que, nos estudos de Machado (2005), referem-se às operações:

- de textualização, que envolvem *operações de conexão e segmentação*, por meio das quais se explicitam os diferentes níveis de organização do texto; sua articulação, os segmentos de discurso, a separação, as relações entre segmentos, enunciados e orações e as operações de *coesão verbal e nominal*;
- as de regulação das vozes enunciativas e as de expressão de modalização;
- as de *construção de enunciados*;
- as de *seleção de itens lexicais* (MACHADO, 2005, p. 254, grifos da autora).

Tendo em vista as operações envolvidas na produção da linguagem, Dolz e Schneuwly (2004, p. 45) apontam que a observação dessas capacidades, antes e durante a realização de uma sequência didática, destina-se a delimitar um espaço de trabalho possível de ser adotado nas intervenções didáticas. Desse modo, buscamos nos apoiar nas necessidades de aprendizagem dos alunos para aprimorar e transformar suas capacidades de linguagem. Nesse sentido, partimos dos saberes pré-existentes para a construção de novas operações de linguagem, com o intuito de fornecer aos alunos uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação, fornecendo-lhes os instrumentos necessários para progredir.

Para isso, as atividades relacionadas ao ensino de língua precisam contemplar as operações com base na dimensão do gênero textual e conduzir a transformação das capacidades de linguagem dos alunos. Dessa forma, justifica-se a primeira parte da análise de dados da presente pesquisa, que parte da verificação de quais capacidades de linguagem foram mobilizadas e de que maneira elas foram desenvolvidas nas atividades das oficinas de cada projeto didático de gênero. Nesse sentido, propomos o seguinte quadro de análise, projetado a fim de evidenciar os critérios que utilizamos na primeira análise dos dados, baseada nas capacidades de linguagem.

### Quadro 4 – As capacidades de linguagem

CAPACIDADES DE LINGUAGEM (CS, CA, CD, CLD)
<p>Capacidades de significação (CRISTÓVÃO e STUTZ, 2011)</p> <p>(1CS) Compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz;</p> <p>(2CS) Construir mapas semânticos;</p> <p>(3CS) Engajar-se em atividades de linguagem;</p> <p>(4CS) Compreender conjuntos de pré-construídos coletivos;</p> <p>(5CS) Relacionar os aspectos macro com sua realidade;</p> <p>(6CS) Compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem;</p> <p>(7CS) (Re)conhecer a sócio-história do gênero;</p> <p>(8CS) Posicionar-se sobre relações textos-contextos.</p>
<p>Capacidades de ação (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011)</p> <p>(1CA) Realizar inferências sobre: quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido, para que objetivo;</p> <p>(2CA) Avaliar a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação;</p> <p>(3CA) Levantar em conta propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais e/ou culturais;</p> <p>(4CA) Mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e/ou produção de um texto.</p>
<p>Capacidades discursivas (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011)</p> <p>(1CD) Reconhecer a organização do texto como <i>layout</i>, linguagem não verbal (fotos, gráficos, títulos, formato do texto, localização de informação específica no texto) etc.</p> <p>(2CD) Mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático;</p> <p>(3CD) Entender a função da organização do conteúdo naquele texto;</p> <p>(4CD) Perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados.</p>
<p>Capacidades linguístico-discursivas (CRISTÓVÃO; STUTZ, 2011)</p> <p>(1CLD) Compreender o uso de elementos linguísticos para manter a organização textual;</p> <p>(2CLD) Reconhecer as diferentes formas de introdução e retomada de elementos na progressão temática do texto;</p> <p>(3CLD) Mobilizar recursos linguísticos para estabelecer relações temporais;</p> <p>(4CLD) Realizar o gerenciamento enunciativo da sua própria voz, enquanto agente-produtor, além de outras que convoca para o texto;</p> <p>(5CLD) Avaliar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático.</p>

Fonte: Cristóvão; Stutz (2011, p. 576-577).

O Quadro 4 apresenta as quatro capacidades de linguagem, das quais três foram propostas por Dolz e Schneuwly (2004) – *capacidade de ação*, *capacidade discursiva* e *capacidade linguístico-discursiva* – e a quarta, a *capacidade de significação*, foi sugerida por Cristóvão e Stutz (2011). As autoras detalham cada capacidade de linguagem, expandindo-as em proporções específicas. Tomaremos as 21 capacidades descritas por Cristóvão e Stutz (2011) como os critérios de análise para cada oficina dos três projetos didáticos de gênero, representadas por seus objetivos declarados.

Assim, como organização da aplicação das categorias de análise, propomos o quadro abaixo, que apresenta os objetivos declarados das oficinas e a(s) capacidade(s) de linguagem mobilizada(s) em cada atividade do PDG em análise.

Quadro 5 – Proposta de organização das categorias analisadas

OFICINA	OBJETIVO(S) DECLARADO(S)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)
---------	--------------------------	-----------------------------

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir das oficinas elaboradas pelos professores, identificamos um verbo de comando principal, representado como o objetivo declarado da atividade. Em seguida, analisamos qual a capacidade de linguagem<sup>8</sup> foi mobilizada na tarefa proposta e verificamos de que maneira o docente trabalha essas capacidades em sua prática pedagógica.

### 2.3.2 Modelo didático de gênero como obtenção de dados

O modelo didático de gênero (MDG) configura-se como uma ferramenta fundamental para organizar o ensino da produção textual por meio dos gêneros. Trata-se de uma formalização dos componentes ensináveis dos gêneros orais e escritos, visando a seu ensino, atuando como uma descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010). Os autores sugerem um esquema que sintetiza, sem especificar as dimensões linguísticas, as principais categorias dos componentes do modelo didático do gênero textual.

Figura 4 – O modelo didático de gênero



Fonte: Dolz; Gagnon; Decândio (2010, p. 49).

<sup>8</sup> As capacidades de linguagem são apresentadas a partir das vinte e uma capacidades sugeridas por Cristóvão e Stutz (2011) elencadas no Quadro 4 (página 60). Por vezes, são selecionadas mais de uma capacidade de linguagem, uma vez que as CL estão imbricadas, e uma mesma atividade pode suscitar a mobilização de várias capacidades de linguagem.

De Pietro e Schneuwly (2009, p. 58) elencam cinco componentes essenciais que o modelo didático de gênero deve ter: a definição geral do gênero; os parâmetros do contexto comunicativo; os conteúdos específicos; a estrutura global; e as operações linguageiras e suas marcas linguísticas. Dessa forma, é através do MDG que o professor sistematiza os elementos que parecem recorrentes nos gêneros para elaborar atividades que oportunizem aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem e a apropriação do gênero estudado.

Como componentes do modelo didático, Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahna (2004, p. 186), assinalam três grandes dimensões ensináveis do objeto do gênero: a situação de comunicação, a organização interna do gênero e as características linguísticas. Assim, as perspectivas para se desenvolver um MDG são diversas, mas o objetivo final é sempre o mesmo: elencar os elementos característicos dos gêneros textuais, passíveis de serem ensinados aos alunos.

### **2.3.3 Apresentação do modelo didático de gênero (MDG) carta de reclamação**

O modelo didático de gênero apresentado a seguir foi desenvolvido por pesquisadores e professores do projeto de pesquisa FORMCOOP, a fim de elencarem os elementos ensináveis do gênero textual “carta de reclamação”. Constatamos que o MDG em questão contém a definição do gênero e considera diretamente as três dimensões ensináveis propostas por Dolz, Schneuwly, De Pietro e Zahna (2004). A partir da elaboração do MDG carta de reclamação, os professores construíram suas oficinas.

Embora a elaboração do MDG tenha sido inserida na proposta do PDG posteriormente ao PDG 1 e ao PDG3, todos os professores, ao produzirem suas oficinas, levam em consideração a modelização do gênero, esteja o modelo didático materializado, conforme apresentado no quadro abaixo, esteja o MDG internalizado, não concretizado fisicamente.

Quadro 6 – Modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP

(Continua)

<b>Qual é o gênero "carta de reclamação"?</b>
A carta de reclamação pertence ao domínio do argumentar e é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Por este motivo, quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido, as consequências se não for resolvido. A exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão, o qual pode ainda apontar as possíveis soluções para que haja entendimento entre as partes.



Quadro 6 – Modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP

(Continua)

<p><b>Qual é o contexto de circulação do gênero “carta de reclamação”?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Função social</b></li> </ul> <p>A finalidade de uma carta de reclamação é buscar soluções para uma problemática instaurada. O interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interlocutores</b></li> </ul> <p>Locutor: trata-se de qualquer cidadão que se sinta lesado ou prejudicado com algo, na condição de consumidor ou usuário de algum serviço público ou privado.</p> <p>Interlocutor: esse texto dirige-se a um destinatário que pode resolver o problema apresentado. Geralmente esse destinatário é alguém com plenos poderes de resolver o problema apontado por quem enviou a carta.</p> <p>Exemplo: secretários de órgãos públicos, gerentes de empresas privadas, diretores de escolas, etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Temática(s) predominante(s)</b></li> </ul> <p>Geralmente, a temática varia de acordo com a origem da reclamação. Por exemplo, pode-se reclamar ao síndico de um prédio sobre o barulho excessivo de algum vizinho, fora do horário permitido. À Prefeitura, pode-se reclamar sobre os buracos de uma rua. A uma empresa de telefonia, sobre o não funcionamento de um aparelho, entre outros.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Suporte de veiculação</b></li> </ul> <p>Esse gênero pode circular em qualquer instituição, no momento em que surge o problema. Assim, o suporte de veiculação pode ser via correio eletrônico, correio convencional ou contato pessoal.</p>
<p><b>Qual é a estrutura do gênero de "carta de reclamação"?</b></p> <p>Em geral, apresenta a descrição, de maneira clara, do(s) problema(s) e de suas possíveis causas, assim como das consequências de sua não resolução. Essa exposição dos fatos pode, ainda, ser seguida de uma proposta de solução.</p> <p>É essencial, também, que a carta de reclamação tenha: identificação do remetente e do destinatário, data e local, saudação final, assinatura, documentos em anexo (caso necessário).</p>
<p><b>Quais os principais recursos linguísticos do gênero “carta de reclamação”?</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Linguagem da carta de reclamação</b></li> </ul> <p>A carta de reclamação utiliza uma linguagem mais formal. A clareza, a objetividade e a precisão representam elementos essenciais à qualidade do discurso.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Marcas linguísticas</b></li> </ul> <p>Geralmente, percebe-se a presença de pronomes de tratamento, conforme o destinatário da carta. Além disso, há o uso de conectores relacionados à causa e consequência, concessão, explicação, enumeração, entre outros, a serviço da argumentação.</p> <p>Emprego de orações subordinadas: Solicito que / Desejo que / Peço que...</p>

Quadro 6 – Modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP

(Conclusão)

- 
- Coesão verbal (modos verbais)?

Os verbos são, na sua maioria, empregados no presente do modo indicativo, mas podem, com menos frequência, aparecer no imperativo.

- Recursos extralinguísticos

Nenhum recurso extralinguístico é utilizado, a princípio. Em alguns casos específicos, podem vir acompanhadas de imagens que comprovem o problema apresentado.

- Pontuação recorrente no gênero carta de reclamação

A pontuação, por ser concisa, adequa-se à objetividade do gênero. Assim, os sinais mais recorrentes são a vírgula e o ponto final.

- Escolhas lexicais

Ao utilizar uma linguagem formal e objetiva, as escolhas lexicais devem atender ao propósito de clareza do texto, além de levar em consideração o destinatário. Ou seja, o uso dos vocábulos depende da compreensão do leitor da carta, de acordo com o qual ainda são utilizados os pronomes de tratamento.

---

Fonte: Elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP.

A partir do modelo didático de gênero elaborado pelos professores, analisamos os elementos ensináveis do gênero carta de reclamação que foram contemplados pelas atividades das oficinas, elencados pelo MDG em questão. Na sequência, uma análise comparativa entre os três PDGs é realizada, a fim de verificar o que as oficinas evidenciam a respeito das concepções sobre ensino de leitura, escrita, de gênero e sobre a linguagem que cada docente revela em sua prática pedagógica.

O tratamento da análise e discussão dos dados é retratado, sob uma abordagem qualitativa, no próximo capítulo.

### **3 DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS**

Neste capítulo são analisados três Projetos Didáticos de Gênero, desenvolvidos e atualizados na prática de três professores da rede pública do município de Novo Hamburgo. O objetivo principal dessa análise é verificar como cada professor participante do projeto FORMCOOP se apropriou do dispositivo PDG e de que forma essa metodologia de ensino contribuiu para a formação docente. A pesquisa foi realizada a partir da: 1) verificação das capacidades de linguagem mobilizadas para a execução das atividades, em função dos objetivos declarados das oficinas; 2) identificação dos elementos ensináveis do gênero elencados pelo MDG que foram contemplados nas atividades; 3) análise comparativa entre os três projetos didáticos do gênero carta de reclamação, verificando o que as oficinas revelam sobre a prática pedagógica dos docentes, ou seja, como os professores imprimem suas concepções de linguagem, leitura, escrita e ensino de gênero nas atividades que desenvolveram. Cada uma das três seções deste capítulo apresenta um dos PDGs observados.

#### **3.1 O PDG 1: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero**

O PDG 1 foi desenvolvido por um professor bolsista participante do projeto de pesquisa FORMCOOP, doutorando na área de Letras, Literaturas Portuguesa e Luso-Africanas, pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. As oficinas de desenvolvimento do PDG 1 foram elaboradas para uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da periferia de Novo Hamburgo, programadas para durarem seis aulas e realizadas no ano de 2012. A partir da necessidade de reivindicar melhorias no recreio, o professor 1 levou os alunos a produzirem uma carta de reclamação, a fim de reclamar sobre as poucas opções de diversão no recreio da escola. Esta seção analisa cada uma dessas oficinas, verificando as capacidades de linguagem que foram mobilizadas a partir das atividades propostas e observando os elementos ensináveis do gênero.

##### **3.1.1 Capacidades de linguagem no PDG 1**

O Quadro 7 apresenta os objetivos declarados das oficinas e a(s) capacidade(s) de linguagem mobilizada(s) em cada atividade do PDG 1.

Quadro 7 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 1

OFICINA	OBJETIVO (S) DECLARADO (S)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)
1	(1A) <b>Explicar</b> aos alunos sobre o desenvolvimento de um projeto a respeito da construção de textos argumentativos.	<b>X</b>
	(1B) <b>Debater</b> sobre o texto que fala a respeito do recreio nas escolas.	<b>6CS, 8CS, 4CA</b>
	(1C) Pedir aos alunos que <b>elaborem</b> uma carta de reclamação do recreio para a direção da escola.	<b>4CA, 2CD</b>
	(1D) Pedir que <b>preencham</b> um envelope de carta.	<b>1CA</b>
2	(2A) <b>Estabelecer</b> as diferenças entre três tipos de cartas (reclamação, do leitor e de solicitação) e <b>identificar</b> qual é a carta de reclamação.	<b>4CS e 1CD</b>
	(2B) <b>Identificar</b> nas cartas: o remetente, o destinatário, o assunto, a justificativa para a solicitação, a finalização, data e lugar. Para a “atividade lúdica”:	<b>1CD</b>
	(2C) <b>Montar</b> as três cartas que estão cortadas em pedaços e <b>definir</b> qual é a de reclamação, do leitor e de solicitação.	<b>1CLD e 1CD</b>
	(2D) <b>Preencher</b> corretamente o envelope com o endereço do remetente e do destinatário.	<b>1CA</b>
	(2E) Rever a carta de reclamação para <b>elencar</b> suas partes: nome e endereço do destinatário, local e data, assunto, vocativo, descrição dos fatos, exposição do pedido, encerramento, assinatura e nome e endereço do reclamante.	<b>1CD</b>
3	(3A) Levar os alunos a <b>perceber</b> o movimento argumentativo nos diálogos do cotidiano.	<b>1CLD</b>
4	(4A) <b>Preencher</b> as tabelas colocando as partes da carta de reclamação, levando os alunos a construir a grade de avaliação.	<b>1CA e 1CD</b>
5	(5A) <b>Ler</b> alguns textos sobre o recreio.	<b>8CS e 4CA</b>
	(5B) <b>Elaborar</b> uma nova carta de reclamação, observando a grade de avaliação.	<b>1CD</b>
6	(6A) <b>Comparar</b> a primeira e a última produção com a grade de avaliação.	<b>1CD</b>
	(6B) Trocar a última produção com um colega que a <b>avaliará</b> .	<b>1CD</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Um projeto didático de gênero se inicia com a identificação de uma prática social pertinente aos interesses e às necessidades dos alunos, perspectiva que relaciona o PDG aos projetos de letramento. Segundo as idealizadoras dos PDGs, os estudos do letramento impactam a educação na medida em que “*o elemento estruturante do currículo do ensino é a prática social e não mais o construto formal teórico*” (GUIMARÃES, KERSCH, 2012, p. 39, grifos das autoras). Assim, mesmo que o gênero atue como instrumento de ensino, é importante que o seu uso esteja em primeiro plano no que tange ao ensino de produção textual. A prática social deve nortear o ensino do gênero e não o contrário.

No caso do PDG 1, houve uma identificação, por parte do professor, dessa necessidade dos alunos de reivindicarem seus direitos, entretanto, a condução do processo não se deu de uma maneira em que a necessidade de aprender a reclamar fosse mais legítima aos alunos. É possível observar que, ao iniciar o PDG 1, a identificação do problema foi feita pelo professor e não há relato de que os alunos também tenham participado da definição do tema. O gênero a ser trabalhado (a carta de reclamação) também foi definido pelo docente. Segundo o professor, “através de uma conversa com os alunos em sala de aula”, ele percebeu que algo que incomoda os discentes no ambiente escolar é o recreio.

Dessa forma, o ponto de partida para a elaboração do PDG parece estar balizado mais pela representação que o professor construiu sobre o problema dos alunos do que pela efetiva participação deles: “*concluí que era necessário proporcionar a esses alunos uma maneira de manifestar sua opinião sobre esse assunto e poder reivindicar seus direitos, e o gênero a ser escrito adequado para reclamar e reivindicar é a carta de reclamação*” (grifos nossos). Nesse caso, o propósito é o de ensinar a carta, em primeiro lugar, enquanto reclamar fica em segundo plano. Tal perspectiva de ensino parece não ser condizente com o que propõem os projetos de letramento, um dos pilares dos projetos didáticos de gênero.

A primeira oficina também reforça a introdução. Não foi relatado que os alunos tinham um problema a resolver. A primeira atividade (1A) começa pela ação do professor de “explicar aos alunos” que vão desenvolver um projeto sobre a construção de textos argumentativos. Desse modo, não é o problema do recreio que pauta a ação, mas é a necessidade de ensino do gênero carta de reclamação que parece ser o mais importante de se trabalhar. Não foram detectadas capacidades de linguagem a serem desenvolvidas nessa atividade da primeira oficina.

Para a segunda atividade (1B), a turma recebe um texto “que fala sobre o recreio nas escolas” sem que haja qualquer orientação para a leitura. Segundo Guimarães e Kersch,

Os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções, e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem, e essas práticas exigem a mobilização de diversos recursos e conhecimentos por parte dos participantes das atividades. Nesse sentido, o aluno precisa se familiarizar com textos dos diferentes agrupamentos de gêneros, o que implica oferecer eventos de letramento destinados a promover essa familiaridade (GUIMARÃES; KERSCH, 2012, p. 29).

Assim, a percepção da leitura e da escrita como práticas discursivas orienta um ensino de produção textual em que o docente deve oportunizar eventos de letramento para que os alunos se familiarizem com textos de diferentes agrupamentos. O professor deve conduzir as atividades de leitura que levem os alunos a analisarem o texto e a descobrir, entre outros pontos, seu esquema de composição, sua orientação temática, seu propósito comunicativo; identificar suas partes constituintes, as funções pretendidas de cada uma delas, as relações de sentido decorrentes de escolhas lexicais e de recursos sintáticos; constatar o seu conjunto de regularidades e do que costuma ocorrer na sua produção e circulação (ANTUNES, 2010).

Embora não tenha sido retratado na atividade (1B) um trabalho significativo com a leitura, as capacidades de linguagem que mais se aproximam da atividade são a compreensão das imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem a (6CS), posicionar-se sobre relações textos-contextos (8CS) e mobilizar conhecimentos de mundo para compreensão e / ou produção de um texto (4CA). Ao debaterem um texto com a **temática** “recreio nas escolas”, espera-se que os alunos reflitam sobre o comportamento humano e a relação com o assunto do recreio, reunindo os conhecimentos que já possuem sobre o assunto, a fim de produzirem um texto.

Na solicitação de que os alunos escrevam uma carta de reclamação (1C), é possível verificar que o objetivo da tarefa de escrita não seria construído pelo aprendiz, mas foi previamente determinado pelo professor, quando este pede aos alunos que “elaborem uma carta de reclamação do recreio da escola”. A situação de comunicação é dada, mas não há indicação na oficina de como foi garantido ao aprendiz o conhecimento do interlocutor, do assunto, do objetivo da escrita. Assim, resta ao aluno mobilizar os seus conhecimentos de mundo para a produção desse texto (4CA) como reconhecer os mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD).

Conforme as sequências didáticas, difundidas pelos pesquisadores de Genebra e tomadas como base de um PDG, a apresentação da situação descreve de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, devendo dar aos alunos indicações que respondam a questões como: “qual é o gênero que será abordado?”, “a quem se dirige a produção?”, “que forma assumirá a produção?” e “quem participará da produção?” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84-85). Segundo os autores, “a fase inicial de apresentação da situação permite, portanto, fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 85). Assim, tendo em vista as indicações das SDs para a contextualização da situação de produção, observa-se que o PDG 1 não realizou essa tarefa de modo que os alunos pudessem efetivamente construir a situação de comunicação.

A última atividade (1D) da primeira oficina refere-se ao preenchimento de um envelope, sendo necessário que os alunos realizem inferências sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido e onde ele foi produzido (1CA), uma vez que é necessário escrever o nome e endereço do destinatário e do emissor. Entretanto, é importante ressaltar que nenhuma indicação sobre o contexto físico de produção foi dada os alunos, para que realizassem a tarefa de preenchimento do envelope.

Na segunda oficina, ao realizar a tarefa de verificar as três cartas (do leitor, de solicitação e de reclamação) e identificar qual é a carta de reclamação (2A), o aluno pode desenvolver a observação, a análise e a comparação. Nesse sentido, a compreensão dos gêneros, ou seja, dos conjuntos de pré-construídos coletivos (4CS), é acionada, uma vez que o leitor precisa mobilizar seus conhecimentos sobre os textos e compará-los.

Contudo, uma vez solicitado aos aprendizes que respondam várias perguntas como “quem é o remetente?, quem é o destinatário?, qual é o assunto da carta?, qual é a justificativa para a solicitação?, como a carta foi finalizada?, há alguma indicação de data e lugar?, o que está sendo dito em cada parágrafo?, qual é a finalidade da carta?” (2B), o objetivo principal dessa atividade aponta para uma compreensão dos aspectos, em geral, meramente formais do gênero textual carta. Identificar esses elementos sinalizados nas perguntas configura-se como orientações para a detecção da **dimensão estrutural** do gênero para o reconhecimento da organização do texto (1CD), tangenciando, nesse caso, a utilização do gênero como instrumento de comunicação.

O aprendizado do gênero aqui parece ser tratado como um “conjunto de regras a serem seguidas”, e não como uma construção que se dá nos processos interativos, nas práticas sociais, como preconizado por Guimarães e Kersch (2012, p. 27). As ações que o sujeito realiza em solicitações ou em reclamações não foram trabalhadas de maneira pontual. Nesse aspecto, o professor não explora, por exemplo, os componentes da infraestrutura textual tal como proposta por Bronckart (2012). Fazer isso implicaria um trabalho relacionado aos mecanismos de textualização, mostrando, por exemplo, como as diferenças linguísticas são marcadas nos textos e de que modo a seleção dos verbos e seus modos alteram o sentido produzido pelo processo de interação entre texto e leitor. Como se podem distinguir as sutilezas entre uma carta de reclamação e de solicitação? Lidar com elementos que entram na composição do texto poderia marcar algumas das diferenças. De que forma a coesão do texto, apontada na quarta operação relacionada à produção textual, proposta por Dolz, Gagnon e Decâncio (2010), pode indicar essas diferenças? Tais apontamentos poderiam ter balizado o trabalho com o ensino desse gênero, tão focado em sua composição formal.

A “atividade lúdica”, realizada ainda na segunda oficina, propõe aos alunos que montem um quebra-cabeça com as cartas que estão cortadas em partes e misturadas, definindo qual é a carta de reclamação, do leitor e de solicitação. Por um lado, a atividade é interessante porque permite o trabalho com recursos de coesão entre as cartas, mobilizando a compreensão do uso de elementos linguísticos para manter a organização textual (1CLD), recursos que possibilitam que os pedaços sejam montados. Todavia, no final da atividade, a preocupação é com a forma do gênero textual, mesmo parâmetro utilizado na atividade anterior, propondo a observação da **organização estrutural** da carta (1CD) e definição do gênero e de suas partes formais. Ao preencher corretamente o envelope, os alunos lidam com os conceitos de emissor, receptor e lugar de produção, porque vão registrar quem escreve o texto e para quem ele é dirigido (1CA).

A terceira oficina (3A) envolve uma dinâmica, em grupos. Observamos uma preferência por parte do professor em trabalhar com atividades coletivas. Os alunos devem completar algumas orações, por exemplo, "Você gostaria muito de ganhar um celular novo porque..." e "Você quer ir jogar futebol no campeonato da cidade vizinha porque...". Ao preencher o complemento, os educandos desenvolvem sua argumentatividade, para fins de convencimento do outro. O professor discute a importância de saber argumentar nas diversas situações do cotidiano.



Essa atividade trabalha com os conhecimentos relacionados às **marcas linguísticas** para manter a organização textual (ICLD), como o uso do conectivo "porque" para a construção das orações. As **escolhas lexicais** também são trabalhadas, uma vez que ao completar as orações que necessitam de justificativas, o aluno seleciona vocábulos que julga ser os mais adequados para elaborar uma boa explicação. Dessa forma, o objetivo da oficina é levar os alunos a perceberem o movimento argumentativo nos diálogos do cotidiano, mas o que se percebe é que a atividade proposta aponta para a construção de frases. Além disso, as orações sugeridas para serem completadas não consideram, também, a temática do PDG em questão, que são os problemas do recreio da escola. Do modo como se apresenta, os alunos perdem a oportunidade de já ir desenvolvendo estratégias argumentativas focadas no contexto do gênero a ser produzido.

Considerando-se que a carta de reclamação é um gênero essencialmente argumentativo, as atividades propostas são pouco efetivas para que os alunos compreendam o papel da argumentação, tal como era o objetivo da oficina. Houve limitações tanto no que se refere ao estudo dos conectivos, quanto no que tange à diversificação dos exercícios em relação às escolhas lexicais, tão importantes para a construção de boas justificativas. Outro ponto observável é a ausência de sistematização das demais sequências que podem aparecer em uma carta de reclamação, como a descrição e a exposição. Em uma turma de 7º ano, um trabalho com as demais sequências poderia ter sido realizado nas aulas.

A primeira atividade (4A) da quarta oficina propõe ao aluno preencher tabelas com cada parte separada da carta de reclamação: local e data, nome e endereço do destinatário, assunto, vocativo, justificativa, encerramento, assinatura, nome e endereço do reclamante. Para essa atividade, o aluno realiza associação, inferências sobre quem escreve o texto, para quem ele é dirigido, sobre qual assunto, quando o texto foi produzido, onde foi produzido e com qual objetivo (1CA).

Contudo, é importante ressaltar que, para realizar essa atividade, o aprendiz praticamente não precisa efetuar grande esforço cognitivo, uma vez que identificar as partes da carta fornecidas pelo professor configura-se como uma atividade de localização de informações, a partir do reconhecimento da organização do texto (ICD), sua **dimensão estrutural**. Observa-se que a atividade não promove o aprofundamento nas reflexões a respeito das construções linguísticas, por exemplo, que são realizadas por uma pessoa que decide reclamar sobre algo. Assim, a atividade em questão configura-se como uma tarefa basicamente de localização de

informações no texto, pois os alunos devem ler as cartas e encontrar elementos pontuais, não muito difíceis de serem identificados. Essa tarefa precede a próxima atividade, levando os alunos a construir a grade de avaliação com os critérios das partes da carta de reclamação já fornecidos pelo professor em (4A), acrescentando os elementos ortografia, pontuação e acentuação.

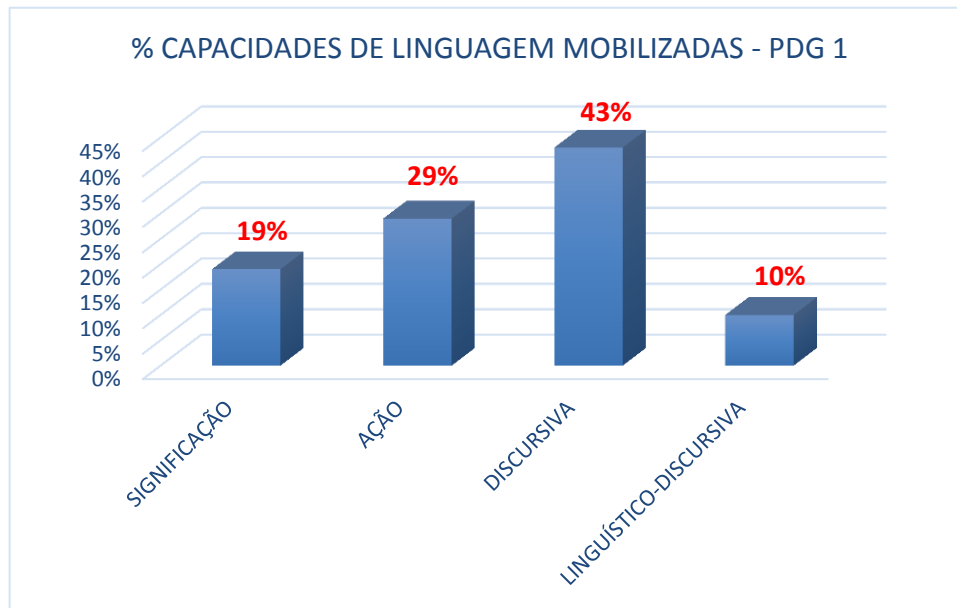
A quinta oficina sugere a leitura de alguns textos e a exibição de um vídeo breve (5A), tendo como **temática** o recreio e sua forma de influenciar o desenvolvimento da criança. Com essa atividade, provavelmente, o professor pretende ampliar os conhecimentos dos alunos sobre o assunto que irão escrever, fornecendo argumentos para a escrita. Novamente, as estratégias de leitura não foram explicitadas pelo docente, mas o objetivo dessa atividade de leitura certamente passa por fornecer subsídios argumentativos aos aprendizes, para que se posicionem sobre relações texto-contexto (8CS) e mobilizem seus conhecimentos de mundo para a compreensão de um texto (4CA).

Para a atividade (5B), os alunos devem elaborar uma nova carta de reclamação, observando a tabela que ajudaram a criar para a avaliação. É importante ressaltar que a tabela elaborada para a conferência dos elementos presentes nos textos contempla basicamente a forma, ou seja, as **características estruturais** do gênero como local e data, nome e endereço do destinatário e do reclamante, vocativo e assinatura. Além disso, a tabela separa esses respectivos elementos em partes, o que gera uma percepção ainda maior do enfoque à estrutura da carta. Se uma tabela contempla basicamente as formas estruturais, é bastante provável que as correções que são esperadas dos alunos revelarão um cuidado prioritário com a estrutura do gênero, uma vez que os critérios avaliativos reforçam a organização estrutural da carta.

Ao elaborarem o texto sob orientação explícita da tabela de avaliação criada, os alunos reconhecem a organização do texto (1CD), ao perceberem sua infraestrutura textual. Pode-se dizer que a mesma capacidade de linguagem será mobilizada na atividade (6A) e (6B), que sugere, respectivamente, a comparação das produções realizadas com a grade de avaliação, e a troca dos textos com os colegas que os avaliarão, de acordo com a tabela de correção proposta.

O Gráfico 1 apresenta uma síntese, em porcentagem, dos tipos de capacidades de linguagem mobilizadas no PDG1.

Gráfico 1 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 1



Fonte: elaborado pela autora

Em um total de 17 verbos de comando, distribuídos em seis oficinas, temos o total de 4 capacidades de significação (19%), 6 capacidades de ação (29%), 9 capacidades discursivas (43%) e 2 capacidades linguístico-discursivas (10%) mobilizadas. Dessa forma, é possível constatar que o PDG1 prioriza as atividades relacionadas às capacidades discursivas, referentes à infraestrutura geral do texto e à elaboração de conteúdos.

As *capacidades discursivas* estão relacionadas com a forma como o falante/produtor seleciona e organiza um tipo de discurso para realizar uma determinada ação de linguagem, mobilizando os conhecimentos e representações sobre a organização do conteúdo em um texto e sua apresentação. Os dados apontados no gráfico nos mostram que a prioridade do PDG 1 foi trabalhar as variantes discursivas relacionadas às sequências textuais que um texto pode apresentar, uma vez que as capacidades discursivas foram as mais acionadas em suas atividades.

As *capacidades de ação* foram a segunda categoria mais acionada, representando 29% das capacidades mobilizadas. Elas referem-se à adaptação das características do contexto e de seu conteúdo referencial, envolvendo as situações de uso da linguagem no contexto compartilhado pelos falantes, permitindo que eles adaptem sua produção de linguagem às situações de comunicação e às características do contexto.

As *capacidades de significação* constituem 19% das capacidades acionadas, configurando a terceira categoria mais acionada pelas atividades do professor do PDG 1. Conforme Cristóvão (2013), as capacidades de significação possibilitam ao indivíduo construir sentido mediante representações e conhecimentos sobre as práticas em seu contexto ideológico, sociológico, histórico, sociocultural, econômico, dentre outros, que envolvem esferas de atividade.

Como categoria menos acionada, as *capacidades linguístico-discursivas* compõem apenas 10% das capacidades trabalhadas. Elas estão relacionadas à arquitetura interna do texto, referindo-se mais precisamente às operações linguísticas implicadas na sua produção.

### 3.1.2 Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas

Os componentes ensináveis do gênero elencados pelo MDG e trabalhados nas atividades das oficinas estão representados no Quadro 8. O trabalho com o elemento definição do gênero, relacionado pelo modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP, foi contabilizado uma vez, na atividade 2C, da segunda oficina.

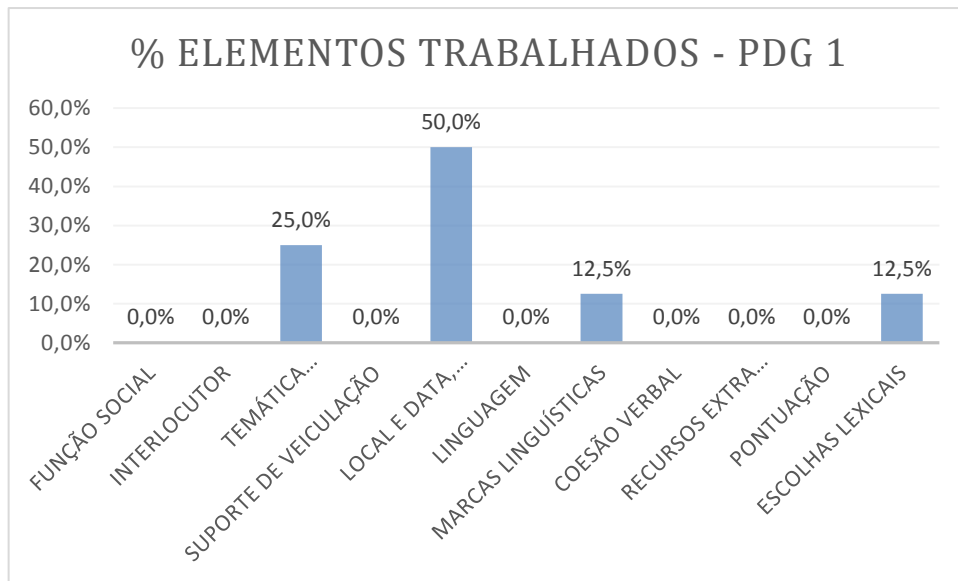
Quadro 8 – Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 1

Dimensões	Componentes ensináveis do gênero (MDG)	Oficinas
Situação de comunicação	Função social	-
	Interlocutores	-
	Temática predominante	1B, 5A
	Suporte de veiculação	-
Organização estrutural	Local e data, destinatário, descrição do problema, saudação final, assinatura	2B (estrutura)
		2C (estrutura)
		4A (estrutura)
		5B (estrutura)
Recursos linguísticos	Linguagem	-
	Marcas linguísticas	3A
	Coesão verbal	-
	Recursos extralinguísticos	-
	Pontuação	-
	Escolhas lexicais	3A

Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 2 apresenta a porcentagem de uso desses mesmos elementos trabalhados no PDG 1.

Gráfico 2 – Os elementos trabalhados no PDG 1 em porcentagem



Fonte: elaborado pela autora.

Com um total de seis oficinas, o PDG 1 trabalhou o elemento “temática predominante” duas vezes (25%), a organização estrutural do gênero foi trabalhada quatro vezes (50%), as marcas linguísticas uma vez (12,5%), assim como as escolhas lexicais (12,5%). Os demais elementos elencados pelo MDG, como a função social, os interlocutores, o suporte de veiculação, a linguagem, a coesão verbal, os recursos extralinguísticos e a pontuação, não foram trabalhados pontualmente em nenhuma oficina.

### 3.2 O PDG 2: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero

O PDG 2 foi elaborado por uma professora pesquisadora do projeto FORMCOOP durante o ano de 2014, especialista em Leitura e Produção Textual e mestranda em Linguística Aplicada na Unisinos. As oficinas foram desenvolvidas para duas turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, de uma escola municipal da rede de Novo Hamburgo (RS), programadas para durarem 20 aulas e realizadas no ano de 2014. A partir da necessidade de reclamar sobre os fatos que atrapalhavam as aulas durante o ano letivo, conforme levantamento realizado para o conselho de classe com o professor conselheiro, surge o tema do PDG 2, que é discutir e buscar uma solução para os problemas que afetavam direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos do 9º ano, por meio do gênero textual carta de reclamação.

### 3.2.1 Capacidades de linguagem no PDG 2

O Quadro 9 apresenta os objetivos declarados das oficinas e a(s) capacidade(s) de linguagem mobilizada(s) em cada atividade do PDG 2.

Quadro 9 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 2

(Continua)

OFICINA	OBJETIVO (S) DECLARADO (S)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)
1	(1A) <b>Realizar</b> com os alunos um levantamento de problemas que afetam a aprendizagem.	<b>3CS, 5CS</b>
	(1B) <b>Pesquisar</b> na internet quem seria a pessoa responsável pelo setor que resolveria o problema.	<b>3CS</b>
2	(2A) Propor a produção inicial: <b>redigir</b> uma carta destinada a quem poderia resolver um dos problemas citados anteriormente.	<b>4CA</b>
3	(3A) Apresentar o gênero carta de reclamação para os alunos, a fim de <b>analisar</b> e refletir sobre a estrutura e sobre a intencionalidade de uma carta de reclamação publicada no jornal <i>O Estado de São Paulo</i> , na seção São Paulo Reclama.	<b>4CS, 4CA, 1CD</b>
		<b>1CS, 7CS</b>
4	(4A) <b>Estudar</b> as diferenças entre a carta de reclamação e a carta de solicitação e <b>apresentar</b> as características próprias da carta, tais como local e data, destinatário, saudação, interlocução com o destinatário e despedida.	<b>7CS</b>
		<b>3CD</b>
5	(5A) <b>Diferenciar</b> a linguagem formal e a linguagem informal.	<b>6CS, 2CA, 3CA, 1CS</b>
		<b>4CS</b>
5	(5B) <b>Pesquisar</b> sobre os pronomes de tratamento a serem usados nas cartas (uso de dicionários e manuais de gramática).	<b>4CLD</b>
		<b>8CS</b>
4	(4A) <b>Estudar</b> as diferenças entre a carta de reclamação e a carta de solicitação e <b>apresentar</b> as características próprias da carta, tais como local e data, destinatário, saudação, interlocução com o destinatário e despedida.	<b>4CS</b>
		<b>1CA, 4CD, 5CLD, 4CLD</b>
5	(5A) <b>Diferenciar</b> a linguagem formal e a linguagem informal.	<b>4CLD, 5CLD, 4CD</b>
		<b>1CA</b>

## Quadro 9 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 2

(Continua)

(6A) <b>Construir</b> a grade de avaliação com os alunos.					
Modelo elaborado pelo 9º B: <b>GRADE DE AVALIAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO:</b>					
	Critérios:	A	AP	NA	
6	1. Apresenta local e data, vocativo, corpo do texto(assunto), despedida e assinatura?				<b>1CD</b>
	2. Há uma reclamação e/ou uma reivindicação?				<b>2CD</b>
	3. Contém argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação?				<b>2CD</b>
	4. A linguagem e tratamento estão de acordo com o gênero e o perfil do(s) interlocutores?				<b>5CLD, 8CS</b>
	5. O trabalho está sem rasuras e escrito com letra legível?				<b>X</b>
	6. As palavras estão escritas corretamente, foram empregados sinais de pontuação adequados e as frases estão bem redigidas?				<b>1CLD</b>
7	(7A) Leitura Extensiva: “Antes que o mundo acabe”, de Marcelo Carneiro da Cunha (2 horas/aula). O livro trata da troca de cartas entre um pai e um filho que não se conheciam pessoalmente. A partir dessa leitura, os alunos podem <b>refletir</b> sobre a diferença entre a carta formal e a carta pessoal.			<b>X</b>	
8	(8A) Atividade sobre argumentação e conectores: <b>desenvolver</b> a habilidade de redação de parágrafos dissertativos com o emprego dos elementos de coesão ou articuladores textuais próprios para a expressão de determinadas ideias.			<b>1CLD</b>	
9	(9A) A partir das atividades desenvolvidas, <b>retomar</b> os problemas descritos nas cartas da produção inicial e propor a escrita de novas cartas, adotando os critérios especificados na grade de avaliação.			<b>4CA</b>	
10	(10A) <i>Reescrita das cartas e envio</i> . Devolver as fichas de avaliação devidamente preenchida e propor que os alunos <b>realizem</b> os ajustes finais nas cartas, para que possam digitá-las e enviá-las ao destinatário.			<b>4CA, 3CS</b>	

A primeira atividade (1A) do PDG 2 propõe um levantamento de problemas que podem ocorrer na escola e em seu entorno, afetando a aprendizagem dos alunos das turmas. Com a ajuda dos educandos, a professora lista no quadro os problemas que atrapalham a qualidade do aprendizado. Dessa forma, a capacidade de engajar-se em atividades de linguagem (3CS) é acionada, pois os estudantes são motivados a refletirem sobre a realidade em que estão inseridos, pensando sobre os problemas da escola. Ao elencarem os transtornos que podem prejudicar as aulas, os alunos mobilizam a capacidade de relacionar os aspectos macro com sua realidade (5CS), pois realizam uma reflexão sobre os aspectos amplos do contexto em que estão inseridos, no caso a escola, e os relacionam à sua própria realidade. Dessa forma, a oficina trabalha com **a temática predominante**, uma vez que sugere que os alunos reflitam sobre o assunto que as cartas de reclamação abordarão.

A pesquisa na internet (1B) sobre a pessoa que seria responsável (**interlocutor**) em resolver os problemas citados pelos alunos corresponde à mobilização da capacidade de engajar-se em atividades de linguagem (3CS), uma vez que o responsável por solucionar problemas como os selecionados realmente existe, e os alunos operam a tarefa, através da pesquisa, para descobrir quem é essa pessoa. Tal atividade proposta está relacionada à perspectiva de se trabalhar os gêneros textuais como prática social, de modo a se ensinar a consciência de gênero.

Segundo Reinaldo e Bezerra (2012), “um primeiro passo para o ensino da consciência de gênero é não eliminar a conexão que há entre forma e contexto, de modo que não se estude o gênero desligado de seus ambientes sociais” (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 80). Dessa forma, a proposta da professora de levar os alunos a pesquisarem a respeito do destinatário legítimo de suas cartas de reclamação configura-se como uma tarefa conectada ao ensino do gênero associado aos ambientes sociais, uma vez que considera os aspectos inerentes às práticas sociais dos alunos, como, por exemplo, o real destinatário dos textos que os aprendizes produzirão.

Na segunda oficina (2A), os alunos escrevem a produção inicial, redigindo uma carta destinada a quem poderia resolver os problemas apresentados anteriormente. A fim de realizar essa atividade, os educandos mobilizam seus conhecimentos de mundo para a produção de um texto (4CA) e selecionam os conteúdos que possuem para redigir sua reclamação, através da produção textual. Dessa forma, o produtor do texto insere-se em uma atividade dialógica, utilizando o gênero como uma resposta a uma determinada situação social: reclamar sobre os problemas da escola que atrapalham a aprendizagem dos alunos.



Bunzen (2006) aponta que esse diálogo nem sempre é vivenciado nas situações de produção de texto em sala de aula,

[...] pois o discurso não é nem criado pelo aluno nem entendido pelo professor como um enunciado produzido em uma situação de linguagem específica. Para os alunos utilizarem a língua escrita de forma dialógica e situada, os professores tentam criar situações estratégicas em que os alunos utilizassem os gêneros em diferentes situações, ou seja, um trabalho de língua materna voltada para o uso dos textos em gêneros específicos (BUNZEN, 2006, p. 157).

As ações da professora que elaborou o PDG 2 estão em consonância com as considerações do autor, pois busca ensinar o gênero carta de reclamação em função de uma prática social relacionada à realidade dos alunos. Ao realizar um levantamento dos fatos que atrapalham as aulas, a docente investe na reflexão por parte dos aprendizes em relação aos aspectos “ter o que dizer” e “ter razões para dizer o que tem a dizer”, afinal, o problema a ser relatado na carta é legítimo aos alunos. Além disso, a pesquisa para descobrir quem é o interlocutor das cartas dos alunos revela uma preocupação em leva-los a descobrirem “para quem dizer o que têm a dizer”, contribuindo para o desenvolvimento do contexto de produção do gênero em questão.

Como objetivo da terceira oficina (3A), a professora propõe uma reflexão sobre a estrutura e a intencionalidade da carta de reclamação. Para que esses pontos sejam desenvolvidos, trabalha a leitura de uma carta de reclamação publicada no jornal *O Estado de São Paulo*, na seção São Paulo Reclama. O texto traz a história de um leitor que, depois de ter tentado reclamar de diversas maneiras uma cobrança indevida em sua conta telefônica, pede ajuda ao jornal, a fim de dar visibilidade ao seu problema para tentar resolvê-lo. Após a leitura do texto, algumas perguntas são propostas aos alunos, que devem respondê-las por escrito. Essa atividade de interpretação do texto pode ser considerada bastante produtiva, uma vez que mobiliza diversas capacidades de linguagem e aborda vários elementos ensináveis do gênero.

Em uma única pergunta, seguida de uma breve explicação sobre os gêneros carta de reclamação e carta de solicitação, três capacidades de linguagem são mobilizadas. Ao solicitar que o aluno classifique a carta lida, a compreensão dos conjuntos pré-construídos coletivos (4CS) é mobilizada, pois o aluno precisa reconhecer esse gênero através da leitura e da mobilização de seus conhecimentos de mundo para a compreensão do texto (4CA). Além disso, para encontrar a definição do gênero, o aprendiz precisa reconhecer a organização do texto (1CD), comparando-o às características de outro gênero, também de natureza argumentativa, a carta de solicitação. Contudo, apesar de ter sido solicitado ao aluno que

classifique a carta lida, observamos que no comando da atividade, essa resposta já é dada: “O texto a seguir é uma carta de reclamação[...]”.

Além disso, muito embora o texto do leitor do jornal não peça explicitamente a solução do problema, caracterizando-se assim como uma carta de solicitação, a intenção do leitor ao escrever o texto é que o problema seja resolvido. Assim, além de reclamar algo que está causando problemas a ele, podemos perceber uma nuance de solicitação em sua intenção, uma vez que é costume do jornal entrar em contato com a empresa reclamada e tentar buscar respostas ao problema exposto. Talvez o que seja contestável é a definição do gênero carta de solicitação, apresentado no início da pergunta como “a carta argumentativa de solicitação pede a solução de um problema”.

Essa ligeira diversificação dos textos, ora direcionando-se mais à solicitação, ora mais à reclamação, pode ser relacionada ao *tipo de discurso* que, de acordo com Bronckart (2012), designa os diferentes segmentos que o texto comporta. Tais nuances dos textos também podem ser compreendidas em relação à *noção de sequência* ou *sequencialidade* proposta inicialmente por Adam (1992) e abordada por Bronckart (2012), designando “modos de planificação mais conversacionais ou, mais especificamente, modos de planificação da linguagem [langagières], que se desenvolvem no interior do plano geral do texto” (BRONCKART, 2012, p. 121). Tais variações presentes no texto trazido pela professora, ambas referentes ao discurso argumentativo, se discutidas nas aulas, seriam uma oportunidade de fazer com que os aprendizes refletissem sobre as sutilezas que um texto argumentativo pode ter, dependendo do objetivo de quem escreve, o seu interlocutor e da situação de comunicação.

Na pergunta seguinte, a respeito da intenção do emissor ao escrever esse tipo de carta, a capacidade de compreender a relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (1CS) é acionada, pois refletir a respeito da **função social** da escrita de uma carta de reclamação passa pelo entendimento sobre a relação entre o texto e os indícios de quem é e o que quer o produtor desse texto. Em seguida, o aluno é levado a (re)conhecer a sócio-histórica do gênero (7CS), uma vez que precisa refletir sobre o papel intermediador do jornal entre o leitor reclamante e a empresa “reclamada”, considerando os aspectos históricos e sociais relacionados ao gênero em questão, como a tradição da seção dos jornais que dá voz aos seus leitores e a prática social dos leitores de encaminhar seus textos aos jornais.

Por meio da pergunta “[...]por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?”, a capacidade de significação (7CS) é novamente acionada, pois os alunos têm que (re)conhecer a sócio-histórica do gênero, ou seja, o funcionamento desse gênero na sociedade. Dessa forma, ao questionar sobre o **suporte de veiculação** nas perguntas que exploram o papel do jornal nesse tipo de situação, o aluno é levado a refletir sobre os meios para se publicar um texto com a finalidade de reclamar. Também deve pensar a respeito do jogo de interesses ocasionados por essa situação de comunicação, uma vez que há outra pergunta retratando a respeito da resposta da empresa ter sido dada através do mesmo suporte de veiculação.

Nesse sentido, uma questão que poderia ter sido retratada dentro dessa dimensão ensinável do gênero é a força que suportes como *O Estado de São Paulo* têm na formação de opinião da sociedade, ou seja, sua posição social enquanto veículos de informação. Apesar de o texto escolhido não apresentar êxito em sua reclamação, pois a empresa apenas informa que não houve irregularidades na cobrança, normalmente, quando o cidadão utiliza suportes de grande repercussão, como o site *Reclame Aqui*, as empresas procuram sanar o problema apresentado, uma vez que essas instituições estão cada vez mais motivadas em manter uma boa reputação no mercado.

Ao solicitar que o aluno verifique “De que argumentos o remetente se serve para convencer o leitor?”, a capacidade de entender a função do conteúdo naquele texto (3CD) pode ser mobilizada, pois é possível que os alunos reconheçam a argumentação do produtor do texto e considerem o conteúdo do texto e sua função argumentativa. Dessa forma, a **descrição do problema** (conteúdo), locada na perspectiva relacionada à organização estrutural do gênero no MDG, é trabalhada. É importante levar em consideração que muitos podem ser os fatores que levam ao não êxito do reclamante em seu pedido, tais como falta de provas que comprovem a reclamação, má elaboração dos argumentos, ou até mesmo má-fé da empresa em aceitar o que está sendo reclamado. Contudo, uma descrição do problema bem escrita, baseada em argumentos fundamentados, aumenta potencialmente a chance de sucesso na resolução de problemas que possam vir a acontecer na vida cotidiana. Por isso, para que o cidadão possa exercer seus direitos com dignidade, é tão importante que ele saiba utilizar a língua com proficiência.

Para a pergunta que questiona se a argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse o seu objetivo, outras três capacidades de linguagem são mobilizadas. A fim de que

o aluno perceba se os argumentos do reclamante foram satisfatórios, é preciso que ele compreenda as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem (6CS), uma vez que o reconhecimento de uma argumentação convincente passa pelo entendimento da estreita relação entre a atuação do comportamento humano (a ação de reclamar do leitor do jornal e suas motivações) e a linguagem. A avaliação do texto em relação à situação na qual se processa a comunicação (2CA) também é acionada, pois o aluno apreciará os argumentos do emissor e julgará se o texto está adequado à situação de reclamar sobre uma cobrança indevida realizada por uma empresa de telefonia. E, por fim, o aprendiz pode considerar as propriedades languageiras na sua relação com aspectos sociais/culturais (3CA), ao julgar como boa ou não, a argumentação do reclamante. Assim, através das perguntas da atividade, o aluno pode refletir sobre o **conteúdo** da carta de reclamação, sobre possíveis estratégias de argumentação para que se alcance o que foi reclamado e sobre a relação entre textos e a forma de agir e pensar de quem os produz (1CS), ao concluir sobre a (in)satisfação do remetente, baseado em seu comentário, quanto ao retorno que a empresa reclamada prestou.

A capacidade de compreender conjuntos pré-construídos coletivos (4CS) é acionada na pergunta que remete à estrutura tradicional das cartas. A professora assinala que, geralmente, a carta de reclamação ou de solicitação atende à estrutura da carta pessoal, mas que a carta lida não se mostra de acordo com esse padrão. Em “Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?”, os alunos são levados a refletirem sobre o gênero e seu funcionamento na sociedade. Mesmo sem atender à organização tradicional do gênero, com as partes que comumente aparecem nas cartas, como local e data, vocativo, despedida e assinatura, o texto enviado ao jornal *O Estado de São Paulo* funciona como uma carta de reclamação, devido às suas características argumentativas, à sua intenção e ao suporte de veiculação. Isso evidencia que, mais do que ensinar a forma, ou seja, a estrutura do gênero, é preciso ensinar o seu uso e de que maneira devemos mobilizar os conteúdos para que o objetivo do texto seja alcançado, a fim de que o aluno aprenda a usar a linguagem em função de suas necessidades e exerça sua plena cidadania.

Outro elemento abordado nas perguntas da terceira oficina é a **linguagem**, mas de forma um pouco superficial. Ao solicitar a verificação de qual é a variedade linguística predominante e em que pessoa se coloca o autor da carta, os alunos realizam o gerenciamento enunciativo das vozes convocadas para o texto (4CLD), analisando a variação de linguagem presente na carta e identificando a pessoa do discurso em que se coloca o autor do texto. Ambas as inferências revelam, de certa forma, as vozes que atuam no texto. E como última atividade dessa oficina,

os alunos devem responder quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação, acionando a capacidade de posicionar-se sobre relações textos-contextos (8CS), uma vez que para levantar as características desses gêneros do domínio argumentativo, é preciso posicionar-se a respeito das relações entre os textos, seus conteúdos, suas finalidades, seus suportes e seus contextos de circulação.

Em relação à seleção do texto utilizado para a atividade de leitura e interpretação, observamos que o texto trabalhado é bastante interessante e traz uma experiência de um leitor provavelmente informado, pelo fato de ler e escrever para um jornal como *O Estado de São Paulo*. A atividade pode ser muito produtiva. As perguntas acionam diversas capacidades de linguagem e abordam vários elementos ensináveis do gênero. A atividade que ampliaria a discussão, seria a de explorar como teria sido a carta de reclamação que o leitor escreveu à empresa, que questionamentos sobre os problemas ocorridos teria feito. Além disso um trabalho com outro texto que tivesse como fonte um veículo de comunicação da mesma comunidade dos alunos, poderia estreitar a relação dos aprendizes com sua localidade, sua comunidade. Seria uma oportunidade para que eles percebessem que os gêneros, mesmos os formais, circulam também em contextos relativamente próximo a eles.

Para a quarta oficina (4A), a professora propõe atividades que sugerem uma reflexão sobre as características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação. São realizadas sete perguntas sobre duas cartas apresentadas aos alunos. No que tange à mobilização das capacidades de linguagem, constatamos que a compreensão dos conjuntos pré-construídos coletivos (4CS) é acionada, uma vez que é solicitado ao aluno que comparem as cartas de reclamação e de solicitação e identifique-as. Assim, é necessário que o aprendiz compreenda o gênero como um todo, e reconheça suas características, para realizar a tarefa pretendida.

Ao responder a perguntas como “Qual é o objetivo das cartas?”, “Para quem elas são dirigidas?” e “Quem é Rosana Seligmann”, os alunos deveriam realizar inferências sobre quem escreve o texto e com qual objetivo foi produzido (1CA). A capacidade de perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD) seria mobilizada quando o aluno reconhecesse além da reclamação explicitada, uma solicitação presente na segunda carta. Para responder à questão “Você acha que a reclamação faria mais efeito se a carta fosse desaforada e cheia de palavrões”, a capacidade de avaliar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático (5CLD) seria mobilizada, uma vez que os aprendizes precisam analisar a linguagem utilizada e emitir uma

opinião sobre a escolha relativa à variação linguística registrada. Observamos, também, uma demanda pela capacidade de realizar o gerenciamento enunciativo das vozes convocadas no texto (4CLD), ao ter o aluno que justificar o uso da primeira pessoa no plural.

Em relação aos elementos ensináveis do gênero elencados pelo MDG elaborado pelos professores, a oficina quatro contempla o componente **função social**, representado em duas questões, que solicitam ao aluno que verifique os objetivos das cartas, bem como identifique a solicitação presente na segunda carta. Ao perguntar sobre para quem são dirigidas as cartas, é requisitado ao aluno que localize o **interlocutor** das cartas. O elemento **linguagem** também é trabalhado, ao se colocar ao aluno a reflexão sobre a situação de se reclamar alguma coisa em linguagem educada e formal e seu possível efeito, se a reclamação fosse feita em linguagem indelicada e desrespeitosa.

Para a quinta oficina, a professora coloca como objetivos principais o trabalho com duas frentes: a diferenciação entre linguagem formal e informal (5A) e o uso dos pronomes de tratamento (5B). A fim de realizar esses estudos, são apresentados dois textos para que os alunos leiam e respondam a questões. O primeiro texto motivador para responder às perguntas propostas pela professora aborda uma situação em que um vendedor de uma empresa escreve textos ao seu gerente em linguagem fora dos padrões formais da língua. O texto é bastante engraçado, adequado à faixa etária de alunos do 9º ano e as perguntas são bem elaboradas, explorando a interpretação, o entendimento da história por parte dos alunos.

Observamos que o principal recurso linguístico trabalhado nas perguntas do primeiro texto foi a **linguagem**. Como o vendedor da história escreve de forma bastante destoante dos padrões formais da língua, visualizada, por exemplo, em “Seo Gomis, Brazilha fexo 20 mil. Vo para Frolinopolis e de lá pra Sum Paulo no vinhão das cete hora. Abrasso, Nirso.” fica bastante evidente aos alunos essa variante da língua. Perguntas como “por que o gerente ficou tão preocupado com a imagem da empresa depois de ler as cartas do funcionário?” levam os alunos a refletirem sobre os usos da língua e a variante que costuma ter prestígio na sociedade.

Em “a linguagem usada por Nirso nas mensagens de fax está adequada ao cargo que ele ocupa na empresa?”, novamente os aspectos relativos à linguagem e sua adequação às situações de comunicação são trabalhados, fazendo com que o aprendiz pense sobre o tipo de linguagem utilizada e suas implicações nas situações de comunicação. Para responder às questões

propostas pela professora, o aluno mobiliza a capacidade de avaliar o gerenciamento enunciativo das vozes convocadas para o texto (4CLD), seja a pergunta diretamente relacionada ao uso da linguagem, seja de forma indireta. Todas as perguntas que a professora propõe estão voltadas a focar o olhar do aluno em relação à mobilização, principalmente, da quarta capacidade linguístico-discursiva.

O elemento **linguagem** segue sendo trabalhado pela oficina cinco, por meio de perguntas referentes ao segundo texto *Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas*, que apresenta uma linguagem propositalmente formal, inclusive com vocabulário extremamente rebuscado. Palavras como “alma prosopopeia”, “dar-te-ei” e “encefálica” comprovam as escolhas lexicais e gramaticais feitas pelo autor do texto e revelam um contraste com a fala simples do ladrão de galinhas: “Cumé seu Rui, posso levar a galinha ou não?”. Através de perguntas que solicitam aos alunos que identifiquem a linguagem formal e a informal utilizada no texto, as reflexões sobre o tipo de variante são viabilizadas, bem como a capacidade de avaliar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático (5CLD), uma vez que o aluno deve observar a adequação de sua linguagem ao interlocutor projetado.

Outra questão sugere que os alunos busquem no dicionário os sinônimos das palavras desconhecidas para eles, evidenciando assim, que nesse uso muito particular da linguagem, pode haver palavras desconhecidas, sendo necessário ao leitor recorrer ao dicionário. Ao final dessa oficina (5A), há o comando para que o aluno reescreva a fala de Rui Barbosa da linguagem formal para a linguagem do dia a dia. A fim de realizar essas duas tarefas, de selecionar sinônimos, passar uma fala da linguagem formal para informal, a capacidade de perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD) é acionada, uma vez que o aprendiz precisa reconhecer as diferentes variações que a linguagem pode ser utilizada.

No que tange ao trabalho com o uso dos pronomes (5B), a professora sugere uma pesquisa dos pronomes de tratamento a serem usados nas cartas, utilizando os dicionários e manuais de gramática. Essa atividade é proposta para que os alunos identifiquem as formas de tratamento do seu interlocutor, de como se dirigir ao outro em uma situação mais formal de produção do texto. Nesse sentido, observamos que a capacidade de linguagem mais próxima dessa ação é a realização de inferências sobre para quem se escreve o texto (1CA) e a forma de tratar esse destinatário.

A sexta oficina (6A) refere-se à construção da grade de avaliação com os alunos. Esta é uma etapa proposta pelo PDG e que ajuda o aprendiz a sistematizar os conteúdos ensináveis do gênero em questão, auxiliando o aluno no seu aprendizado. A grade de avaliação possui seis critérios que foram elaborados juntamente com os alunos, sob orientação do professor. O primeiro critério é se a carta apresenta **local, data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura**. De acordo com as atividades trabalhadas até então, os alunos tiveram a oportunidade de ler alguns modelos de carta e componentes estruturais como local, data e vocativo foram trabalhados oralmente. A fim de avaliar a existência desses elementos, o educando acionaria a capacidade de reconhecer a organização do texto (1CD), uma vez que esse critério envolve a identificação da estrutura da carta.

O segundo critério da grade de avaliação é se há uma reivindicação ou uma reclamação. Espera-se que a maioria dos alunos cumpra com este critério, que seria o elementar de se alcançar, uma vez que o básico de uma carta de reclamação é se reclamar de algo ou alguma situação. Já o terceiro critério elencado pela grade é se a carta contém argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação. Esse critério seria, juntamente com a adequação da linguagem, o mais importante elemento de uma carta de reclamação. Para que as chances de êxito no que foi pedido ao interlocutor aumentem, o escritor de uma carta de reclamação deve mobilizar argumentos convincentes e escrevê-los de maneira lógica e bem fundamentada. Para corresponder a esses dois critérios (2º e 3º), o aluno acionaria a capacidade de mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD), pois seria preciso que o emissor mobilizasse seus conhecimentos a fim de produzir uma carta persuasiva e de bom **conteúdo** argumentativo.

O quarto critério diz respeito à **linguagem** e ao tratamento dado ao **interlocutor**, de acordo com o seu perfil. Este também é um ponto muito importante de uma carta de reclamação, pois a linguagem deve ser utilizada de forma adequada ao destinatário da carta, uma vez que a inadequação da linguagem pode gerar problemas como o interlocutor sentir-se ofendido ou desrespeitado, perdendo o reclamante, assim, a sua razão no que está solicitando. Quanto às capacidades de linguagem envolvidas nessa operação, podemos elencar a adequação e a pertinência da expressão de juízo de valores em relação ao conteúdo temático (5CLD), no que tange à seleção da linguagem. Em relação ao tratamento dado ao interlocutor, a capacidade de posicionar-se em relação a textos-contextos (8CS) é mobilizada, pois os alunos identificam o interlocutor do seu texto e procuram adequar-se linguisticamente ao tratamento dado a esse destinatário, em um determinado contexto.



O quinto critério é se o trabalho está sem rasuras e escrito com letra legível, e o sexto critério remete às palavras escritas corretamente, ao emprego dos sinais de pontuação de maneira correta e se as frases estão bem redigidas. Sobre este critério, muitos elementos são citados, mas a **pontuação**, por exemplo, não foi objeto de estudo em nenhuma oficina. A redação de frases bem escritas também não foi explicitamente trabalhada nas atividades das oficinas. Inclusive, esse fator não é tão fácil de ser mensurado em uma grade de avaliação, uma vez que o conceito de “frases bem redigidas” é bastante amplo e precisaria ser enfoque de discussões, a fim de que os alunos percebam o que seria uma frase bem redigida, ou o que se espera por frases bem redigidas. Não foram detectadas capacidades de linguagem específicas para esses dois critérios finais da grade.

A sétima oficina (7A) sugere a *Leitura Extensiva* do livro *Antes que o mundo acabe*, de Marcelo Carneiro da Cunha. A obra literária trata da troca de cartas entre um pai e um filho que não se conheciam pessoalmente. A professora sugere uma atividade de marcar as frases sobre o livro como verdadeiras ou falsas, bem como propõe que os alunos respondam por escrito a cinco perguntas sobre a história. As perguntas abordam a temática do livro, pedem para que o aluno relacione a história ao título da obra, trazem uma reflexão sobre desigualdade social ao pedir a identificação e um comentário sobre uma passagem do livro que retrata essa questão e mencionam questões sobre a linguagem, ao pedir que os alunos reconheçam o tipo de linguagem usada no livro.

Contudo, para que a leitura da obra infanto-juvenil não seja tratada como mero pretexto para se inserir o componente *Leitura Extensiva*, elemento que deve ser desenvolvido no PDG, é necessário que se aprofunde mais o estudo do livro. Tal conduta, de propor um trabalho superficial no que tange à literatura, parece ser uma prática comum nas aulas de língua materna. Vale ressaltar que a *Leitura Extensiva* é um conceito inserido na proposta do PDG que parece configurar-se como uma tentativa de inserir a leitura nas atividades de ensino de língua. Entretanto, é preciso aprimorar o trabalho com esse conceito, bem como ter em mente que a leitura deve sempre ser vivenciada pelos alunos ao longo de todo o projeto didático de gênero.

A partir da perspectiva bakhtiniana de que a escolha do gênero é determinada em função da especificidade da esfera de produção em que ocorre a comunicação verbal, pelas necessidades de uma temática e do conjunto constituído pelos participantes, é importante considerar que o que o produtor do texto irá dizer e quem é o seu interlocutor vai determinar muito dos

aspectos temáticos, composicionais e estilísticos do texto. Por isso, “as aulas de produção de texto não podem estar dissociadas de atividades de leitura com ênfase na *compreensão ativa e responsiva* que aponta, inclusive, para uma análise linguística dos textos que se debruce sobre aspectos discursivos” (BUNZEN, 2006, p. 155, grifos do autor).

Desse modo, é importante que o docente trabalhe a leitura nas aulas de língua materna sob uma perspectiva dialógica da linguagem, propondo atividades que promovam uma atuação participativa do educando, bem como a interpretação e a compreensão do conteúdo e das intenções pretendidas pelo autor. Assim, tendo em vista a postura responsiva ativa que o aluno adota frente à interação com o texto e com o outro, ou seja, “ele age e responde de forma ativa a esse texto e pode posicionar-se criticamente diante dele, reconhecendo a pertinência e a relevância dos argumentos utilizados e analisando posições ideológicas neles veiculados” (KERSCH, 2014, p. 56), o professor precisa realizar um trabalho analítico e relevante no que tange à leitura, a fim de desenvolver as capacidades de leitura e de compreensão do estudante.

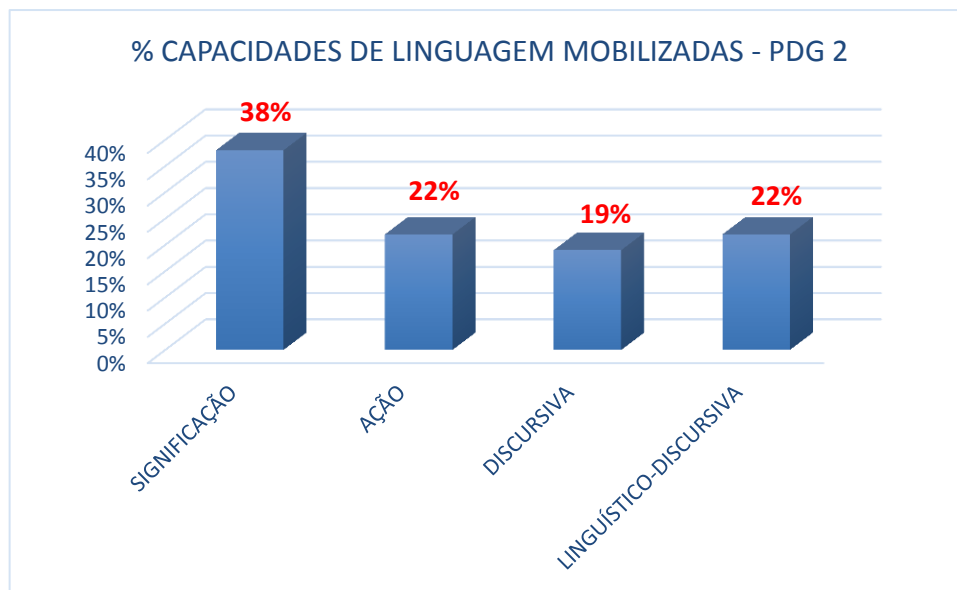
A oitava oficina (8A) traz uma atividade sobre argumentação e conectores. Através de temas previamente expostos, como “cidade grande”, “escolha profissional”, “desigualdade social”, dentre outros, os alunos são incitados a escreverem orações ligadas pelos conectores sugeridos pela professora. Com essa atividade, os educandos são levados a formular períodos em que elaborem e relacionem ideias de adversidade e de concessão. Assim, a capacidade de compreender o uso de elementos linguísticos para manter a organização textual (1CLD) é acionada, pois o aluno necessita perceber o uso dos conectivos e sua função na construção de sentido entre as orações. Nesse sentido, o elemento **marcas linguísticas** é trabalhado nas atividades dessa oficina, embora a professora a seleção de temas para a construção das orações não tenha nenhuma relação com a temática do PDG em questão, que é a reclamação sobre os problemas da escola que afetam a aprendizagem dos alunos.

A produção final é desenvolvida pelos alunos na nona oficina (9A). Eles devem adotar os critérios especificados na grade de correção para escreverem seus textos. Embora seja difícil elencar uma capacidade mobilizada para a atividade da escrita, selecionamos a capacidade de mobilizar conhecimentos de mundo para a produção de um texto (4CA), que poderia representar o processo da escrita e a compreensão do texto do colega, atividade a ser realizada em seguida. Após a produção final, os textos são avaliados por pelo menos dois colegas e pelo professor, que terão que julgar como “atende”, “atende parcialmente” e “não atende” os

critérios elencados pela grade de avaliação. Na décima oficina (10A), as fichas de avaliação são devolvidas e os alunos podem realizar ajustes finais nas cartas, ativando novamente a quarta capacidade de ação (4CA), bem como mobilizar a capacidade de engajar-se em atividades de linguagem (3CS), ao digitarem as cartas para enviá-las ao seu destinatário real.

O Gráfico 3 apresenta uma síntese, em porcentagem, dos tipos de capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 2.

Gráfico 3 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 2



Fonte: elaborado pela autora

Em um total de 13 verbos de comando, distribuídos em dez oficinas, temos o total de 14 capacidades de significação (38%), 8 capacidades de ação (22%), 7 capacidades discursivas (19%) e 8 capacidades linguístico-discursivas (22%) mobilizadas. Dessa forma, verificamos que a professora que elaborou o PDG 2 prioriza as atividades relacionadas às capacidades de significação.

Referentes à possibilidade do indivíduo de analisar e compreender como ele interage entre o quadro de intervenção didática para a produção do gênero e a compreensão do texto, a fim de construir significados durante o agir linguageiro materializado no texto, as *capacidades de significação* representam 38% das capacidades de linguagem mobilizadas nas oficinas do PDG 2. Essa porcentagem é a mais expressiva em relação às demais capacidades de linguagem envolvidas no PDG e evidencia uma prioridade da professora em trabalhar com os

alunos o processo de adaptação que o aprendiz aciona entre o nível do contexto de cultura e de situação para produzir o seu texto.

As *capacidades de ação*, referentes à compreensão por parte do aprendiz da representação do contexto social, do quadro de interação entre os interlocutores e do conteúdo temático mobilizados para a produção linguageira, e as *capacidades linguísticas-discursivas* representando a construção, a representação, a mobilização e o acionamento do conhecimento linguístico do sujeito, constitui, cada, um percentual de 22% de mobilização. Dessa forma, os dados evidenciam um equilíbrio em relação ao tratamento dessas duas capacidades nas atividades das oficinas do PDG 2, que compõem a terceira e a quarta posição em relação ao acionamento das capacidades de linguagem desse PDG.

As *capacidades discursivas* mobilizam modelos discursivos, ou seja, estão ligadas diretamente à estrutura discursiva do texto. São elas que possibilitam ao aprendiz escolher a infraestrutura geral do texto, a organização para a elaboração do conteúdo e a planificação de discursos para produzir um gênero. Embora não tenha havido grandes diferenças no trabalho com essas capacidades em relação às capacidades de ação e linguístico-discursivas, as capacidades discursivas foram as menos trabalhadas, representando 19% do total de mobilização nas oficinas do segundo PDG.

### **3.2.2 Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas**

Os componentes ensináveis do gênero elencados pelo MDG e trabalhados nas atividades das oficinas estão representados no quadro a seguir. O trabalho com o elemento definição do gênero, elencado pelo modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP, foi contabilizado uma vez, na atividade 3A, da terceira oficina.

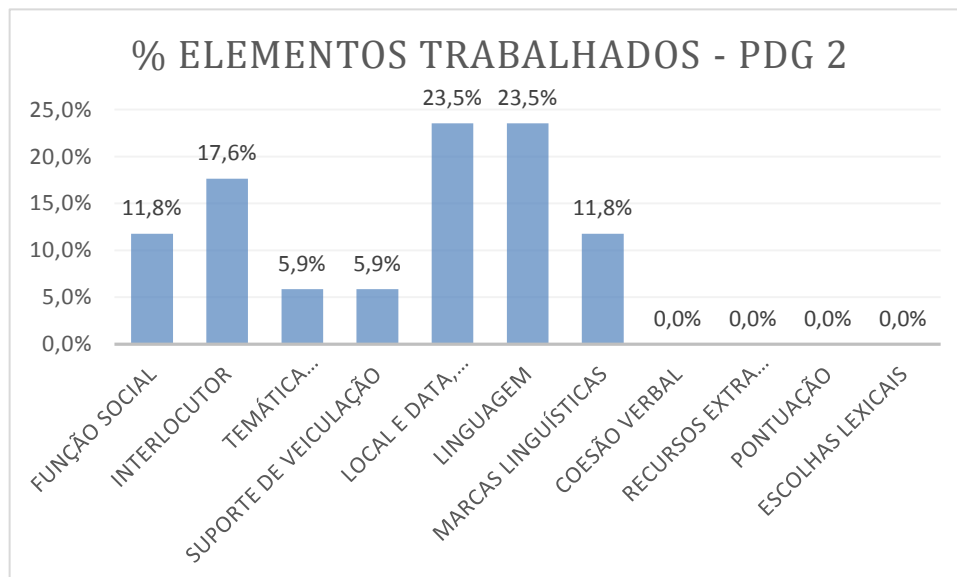
Quadro 10 – Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 2

Perspectiva Sociodiscursiva	Dimensões ensináveis do gênero (MDG)	Oficinas
Situação de comunicação	Função social	3A, 4A
	Interlocutores	1B, 4A, 6A
	Temática predominante	1A
	Suporte de veiculação	3A
Organização Estrutural	Local e data, destinatário, descrição do problema, saudação final, assinatura	3A(conteúdo)
		3A(conteúdo) 6A (estrutura) 6A (conteúdo)
Recursos linguísticos	Linguagem	3A, 4A, 5A, 6A
	Marcas linguísticas	5B, 8A
	Coesão Verbal	-
	Recursos extralinguísticos	-
	Pontuação	-
	Escolhas lexicais	-

Fonte: elaborado pela autora

O Gráfico 4 mostra esses mesmos elementos trabalhados no PDG 2, em termos percentuais.

Gráfico 4 – Os elementos trabalhados no PDG 2 em porcentagem



Fonte: elaborado pela autora

Com um total de dez oficinas, o PDG 2 trabalhou o elemento função social duas vezes (12%), o componente interlocutor foi trabalhado três vezes (18%), a temática predominante uma vez (6%), o suporte de veiculação uma vez (6%), a organização estrutural do gênero quatro vezes

(23%), assim como a linguagem (23%), e as marcas linguísticas duas vezes (12%). Os demais elementos elencados pelo MDG, como a coesão verbal, os recursos extralinguísticos, a pontuação e as escolhas lexicais, não foram trabalhados pontualmente em nenhuma oficina.

### 3.3 O PDG 3: capacidades de linguagem mobilizadas e elementos ensináveis do gênero

O PDG 3 foi produzido por uma professora da rede municipal de Novo Hamburgo (RS) e realizado em sala de aula no período de junho a agosto de 2012. As atividades foram desenvolvidas para uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental e programadas para durarem 16 oficinas. A partir da necessidade de reivindicar melhorias para o bom funcionamento da escola, especificamente sobre os problemas inerentes ao trânsito, os alunos do 6º ano produzem uma carta de reclamação, a fim de requererem os seus direitos. É nesse contexto que surge o PDG 3, que propõe atividades no intuito de fornecer subsídios aos alunos, para reivindicarem um restabelecimento da ordem nas questões concernentes ao trânsito em frente à escola e em suas redondezas.

#### 3.3.1 Capacidades de linguagem no PDG 3

O Quadro 11 apresenta os objetivos declarados das oficinas e a(s) capacidade(s) de linguagem mobilizada(s) em cada atividade do PDG 3.

Quadro 11 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 3

(Continua)

OFICINA	OBJETIVO (S) DECLARADO (S)	CAPACIDADE(S) MOBILIZADA(S)
1	(1A) - <b>Procurar</b> reportagens sobre o trânsito, ler os textos e escrever um resumo de uma reportagem.	<b>3CS</b>
	(1B) – <b>Separar</b> as reportagens em positivas e negativas.	<b>1CS</b>
2	(2A) – <b>Emitir</b> uma opinião sobre o trânsito, respeitando o modelo “Eu acho X, porque Y”, após analisar os textos dos colegas.	<b>8CS, 1CLD</b>
	(2B) – <b>Responder</b> à questão “Como é o trânsito em frente à sua escola? Justifique.”	<b>3CS, 1CLD</b>
	(2C) – Circular a justificativa expressa nas orações e <b>formar</b> frases com o conectivo porquê.	<b>1CLD</b>
	(2D) – <b>Observar</b> o trânsito no início e no final da aula. Registrar no caderno.	<b>3CS</b>

Quadro 11 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 3

(Continua)

3	(3A) – <b>Preencher</b> a tabela com os dados estruturais da carta e classificar as cartas quanto ao seu assunto (carta de amor, carta do leitor, carta de reclamação).	<b>1CD</b>
4	(4A) – Escrevendo os argumentos: <b>verificar</b> os dados de pesquisas para embasar os argumentos; o tempo verbal usado; a seleção de palavras a serem usadas para elaborar a estrutura do argumento.	<b>3CD, 3CLD, 5CLD</b>
5	(5A) – <b>Realizar</b> uma palestra com o guarda de trânsito, tendo como objetivo a produção de argumentos a partir do discurso de autoridade. (5B) – Analisar e <b>registrar</b> a estrutura das cartas (remetente, destinatário, data e local, assunto, despedida, assinatura).	<b>3CS, 5CS, 8CS</b> <b>1CD</b>
6	(6A) Produção inicial. A partir dos dados coletados sobre os problemas de trânsito que enfrentam na escola, os alunos deverão <b>produzir</b> uma carta de reclamação, observando a estrutura da carta e a indicação de uma possível solução.	<b>4CA, 6CS</b>
7	(7A) Após a produção inicial, <b>utilizar</b> a grade de avaliação para fazer a correção e análise da estrutura da carta. Fazer as seguintes observações: 1) Como você acha que o destinatário reagirá ao ler a carta? 2) Qual a relação entre o destinatário e o remetente da carta? A linguagem é adequada? 3) Como faremos para que a carta seja entregue? 4) Há algum protocolo a seguir? (7B) <b>Organizar</b> um abaixo-assinado para validar o pedido que será encaminhado ao órgão competente.	<b>6CS, 2CA, 3CS</b> <b>3CS</b>
8	(8A) <b>Coletar</b> dados que serão argumentos para a reclamação: fotos, registros com hora e data, abaixo-assinado. (8B) <b>Combinar</b> representantes para ir à prefeitura levar a carta de reclamação. (8C) <b>Reescrever</b> a carta de reclamação utilizando a grade de avaliação (produção final).	<b>3CS</b> <b>3CS</b> <b>4CA</b>
9	(9A) Entregar as pesquisas e <b>registrar</b> os problemas apresentados.	<b>2CD</b>
10	(10A) <b>Analisar</b> as avaliações do professor e dos alunos. (10B) <b>Trabalhar</b> os pronomes de tratamento através da leitura e estudo de uma lista com os pronomes e seus respectivos referentes.	<b>2CA</b> <b>1CA</b>
11	(11A) <b>Reescrever</b> os textos do discurso indeto para o direto e vice-versa. (12B) Em uma folha de ofício, dividir em duas partes e <b>escrever</b> : o que eu quero e o que eu preciso.	<b>4CD</b> <b>2CD</b>
12	(12A) A partir de uma reportagem do jornal, <b>passar</b> as falas das pessoas entrevistadas para o discurso indireto.	<b>4CD</b>

Quadro 11 – Objetivos declarados e capacidades mobilizadas no PDG 3

		(Conclusão)
13	(13A) <b>Ler</b> e discutir a reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes".	<b>X</b>
14	(14A) A partir da leitura da reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes", <b>transcrever</b> os dados da enquete e <b>escrever</b> um parágrafo sobre a opinião descrita no recorte de jornal.	<b>1CD</b> <b>4CA</b>
15	(15A) Ler a carta de reclamação e <b>completar</b> a grade de avaliação, apontando se o critério merece resposta SIM (10 pontos), EM PARTE (5 pontos) e NÃO (0 pontos). 1) Sua carta possui local e data? 2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e o nome e endereço do reclamante? 3) A forma de tratamento está adequada? 4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes? 5) A justificativa dos fatos baseia-se em fatos reais? 6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade? 7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos? 8) Sua carta possui encerramento? 9) A ortografia e pontuação estão corrigidas?	<b>1CD</b> <b>2CD</b>
16	(16A) <b>Reescrever</b> (digitada) das cartas, tendo como base a grade de avaliação já preenchida.	<b>4CA</b>

Fonte: elaborado pela autora

A atividade (1A) da primeira oficina propõe que os alunos busquem reportagens sobre o trânsito nos jornais, além de uma série de atividades relacionadas ao texto selecionado pelo aprendiz, como anotar o título das reportagens, resumi-las em uma frase e montar cartazes com os textos escolhidos. Dessa forma, a professora incentiva o desenvolvimento da capacidade de engajar-se em atividades de linguagem (3CS), uma vez que investe na pesquisa a respeito da **temática** relacionada ao gênero que será produzido no PDG.

Observamos, ainda, que a compreensão da relação entre textos e a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (1CS) também foi acionada, pois os alunos precisam separar as reportagens em positivas e negativas (2B), trabalhando sua própria apreciação frente às informações veiculadas pelas reportagens, que revelam muito sobre quem as produz e os personagens envolvidos no contexto da história relatada. Tais atividades podem ser produtivas, pois abordam ações que promovem a autonomia do estudante, uma vez que o



próprio aluno escolhe a reportagem que irá trabalhar, faz apreciações e emite juízo de valor sobre determinado texto.

Na segunda oficina (2A), os alunos têm a oportunidade de expressar suas opiniões, ao lerem os cartazes produzidos pelos colegas, pois o comando da atividade é analisar os textos e emitir uma opinião sobre o trânsito, respeitando a construção “Eu acho X, porque Y”. Duas capacidades são mobilizadas para realizar essa tarefa, pois os alunos posicionam-se sobre as relações textos-contextos (8CS) ao emitirem sua opinião em relação ao texto lido, e compreendem o uso de elementos linguísticos (1CLD) para manter a organização textual, ao formularem opiniões usando o conectivo “porque”. Com essa atividade, a professora pretende que seus alunos diferenciem opinião de argumento, fazendo uso dos conectores, referentes ao elemento do MDG **marcas linguísticas**. Ademais ao escolherem as palavras que irão usar em suas opiniões e argumentos, os alunos trabalham as **escolhas lexicais**, pois precisam mobilizar o léxico que têm ao seu dispor.

Ainda na oficina dois, há uma segunda atividade (2B), na qual o aluno deve emitir sua opinião de como é o trânsito na frente da escola, justificando sua resposta. Assim, a capacidade de engajar-se em atividades de linguagem (3CS) é acionada, uma vez que o aprendiz reflete sobre o problema que será reclamado no texto a ser produzido, engajando-se na atividade de linguagem relacionada à sua realidade. Outra capacidade que a tarefa demanda é a compreensão do uso dos elementos linguísticos para manter a organização textual (1CLD), ao utilizar o conectivo “porque” e criar efeitos de sentido no que diz. Dessa forma, as **marcas linguísticas** seguem sendo trabalhadas, uma vez que o aprendiz valida-se do uso do “porque” com a função de articular seus argumentos.

Para a atividade 2C, os alunos devem analisar enunciados como “Os motoristas não prestam atenção, pois estão ocorrendo acidentes” e circular as justificativas, além de ter que completar frases como “O uso do cinto de segurança é importante porque...” e “É preciso ter paciência no trânsito porque...”, empregando o **uso de conectivos** e **seleção vocabular**, acionando novamente a compreensão do uso de elementos linguísticos para manter a organização textual (1CLD).

A atividade 2D propõe a observação do trânsito no início e no final da aula, contribuindo para o engajamento do aluno na atividade de linguagem (3CS), pois, ao redigir sua carta de reclamação, ele já terá analisado criteriosamente os problemas do trânsito nas mediações da

escola e possivelmente produzirá um texto com mais propriedade, com argumentos mais bem fundamentados. Além disso, é perceptível o cuidado da professora desse PDG na preparação dos enunciados das questões que tenham relação com a **temática** do trânsito, o que parece mostrar um trabalho que foi pensado para os alunos, tanto na elaboração das atividades, quanto na escolha dos assuntos que essas atividades veiculam, revelando uma atenção particular da docente no planejamento de suas oficinas, embora a proposta de se observar o trânsito no início e no final da aula não tenha sido ideia dos próprios alunos, contribuindo para uma perspectiva em que a motivação de reclamar sobre o trânsito nas redondezas da escola não tenha acontecido de maneira legítima aos aprendizes.

A terceira oficina prevê a distribuição de três tipos de cartas: carta de amor, carta do leitor e carta de reclamação. É interessante observar que no PDG3, diferentemente dos outros dois analisados, a professora optou por não comparar a carta de reclamação com a carta de solicitação. Duas hipóteses podem justificar essa escolha: pelo fato de os alunos serem de uma série inicial, não seria interessante trabalhar com as sutilezas das diferenças desses dois gêneros, ou a professora entendeu que seria mais produtivo e significativo contrastar três tipos de cartas com teor mais distinto, como as cartas em questão: de amor, do leitor e de reclamação.

Assim, ao expor aos alunos os três tipos de carta, a professora desenvolve a consciência de que situações diferentes exigem gêneros diferentes. Nesse ensino, o papel do professor é

proporcionar aos alunos o contato com várias amostras de gênero, para que observem seu contexto e sua situação, estabelecendo conexões entre padrões textuais, participantes e situações. Com esse procedimento, o professor leva seus alunos a perceberem como os gêneros agem em suas vidas e como eles agem com os gêneros (REINALDO; BEZERRA, 2012, p. 79).

Dessa forma, é imprescindível que o professor de língua proporcione ao aluno a oportunidade de ler e conhecer variados gêneros textuais. Além disso, o docente precisa trabalhar com os estudantes a compreensão das relações imbricadas entre contextos e formas, a percepção dos possíveis efeitos ideológicos dos gêneros e a distinção das restrições e das escolhas permitidas por esses gêneros, favorecendo a compreensão por parte dos aprendizes da forma de como os gêneros agem em suas vidas e de como eles agem com os gêneros.

Por meio do preenchimento da tabela (3A) com as respostas de perguntas como “Quem escreveu a carta?”, “Como era a forma de saudação?” e “Quando ela foi escrita?”, constatamos que a tarefa trabalha com a **dimensão estrutural** do gênero, levando os alunos a

localizar informações e a reconhecer a organização do texto (1CD). Esse exercício configura-se como uma atividade voltada para o ensino da estrutura e classificação do gênero e segue nessa perspectiva, ao se perguntar sobre como as três cartas podem ser classificadas quanto ao seu assunto (carta de amor, carta do leitor e carta de reclamação). Desse modo, a definição do gênero é trabalhada na oficina, uma vez que os aprendizes devem reconhecer entre os três tipos de cartas, qual é a de reclamação.

Em relação à quarta oficina (4A), o objetivo principal da atividade é que os alunos produzam argumentos observando: a) dados de pesquisas para embasar o seu ponto de vista; b) a seleção de palavras a serem usadas para elaborar a estrutura do argumento; c) o tempo verbal comumente utilizado para argumentar. Para realizar a tarefa, duas capacidades de linguagem são mobilizadas. Primeiramente, os alunos deveriam entender a função da organização do **conteúdo** naquele texto (3CD), ao reconhecerem e fazerem uso de uma estratégia de escrita, ao utilizarem dados de pesquisas para embasar o seu ponto de vista, a fim de trazer ao texto maior argumentatividade. Embora não se tenha uma capacidade de linguagem que represente a mobilização de elementos lexicais, podemos ampliar o escopo da capacidade (3CD), e relacioná-la à seleção do léxico a ser utilizado para a elaboração dos argumentos, uma vez que a escolha das palavras mais adequadas ao texto perpassa a organização do conteúdo do texto.

Ao analisar o tempo verbal comumente utilizado para construção da argumentação, a capacidade de mobilizar recursos linguísticos para estabelecer relações temporais (3CLD) é acionada, sendo essa uma tarefa que remete ao estudo da **coesão verbal**, um dos elementos elencados pelo MDG. Contudo, constatamos que as atividades sobre os tempos verbais poderiam ter sido mais aprofundadas, acrescentando informações sobre as implicações do uso de determinado tempo verbal para a construção dos argumentos.

A quinta oficina (5A) retrata uma palestra com um guarda de trânsito, tendo como objetivo, segundo as anotações da professora, a produção de argumentos a partir do discurso de autoridade. Do ponto de vista da mobilização das capacidades de linguagem, a proposta de levar um agente externo à escola para discutir sobre a temática do PDG, mesmo que de forma indireta, pode ser vista como um recurso com potencial produtivo. Com essa atividade, os alunos podem se engajar nas atividades de linguagem (3CS), uma vez que podem experimentar um diálogo com uma pessoa legitimada a conversar sobre os problemas do trânsito, assunto principal a ser reclamado no texto que os alunos irão produzir.

Os aprendizes também tiveram oportunidade de relacionar os aspectos macro com sua realidade (5CS), pois tiveram a oportunidade de conhecer os aspectos mais amplos relacionados ao trânsito e relacioná-los à sua realidade na escola e em suas redondezas. Além disso, foi possibilitado aos alunos uma oportunidade de se posicionarem em relação ao contexto (8CS) em questão, que são os problemas enfrentados pela comunidade escolar no trânsito das adjacências da escola, para depois produzirem seus textos, as cartas de reclamação. Dessa forma, em contato com um guarda de trânsito, os alunos puderam refletir mais um pouco sobre a **temática** do gênero a ser produzido.

Tal atividade, de integrar outras esferas da sociedade e seus respectivos agentes sociais, como foi o caso do guarda de trânsito, é uma proposta extremamente interessante do ponto de vista do alargamento da atuação da escola na comunidade e da comunidade nas instituições de ensino. A integração entre escola e demais âmbitos sociais é de extrema relevância para a realização de uma educação que promova a criticidade e autonomia dos educandos, complementando a perspectiva de se trabalhar a partir da realidade e dos aspectos inerentes à vida dos alunos. Nesse sentido, a ida do guarda de trânsito à escola para discutir os problemas relacionados à realidade pertinente à vivência dos educandos corrobora com a perspectiva de se trabalhar o ensino dos gêneros a partir da prática social como ponto de partida. Conforme Kleiman (2006),

adotar a prática social como ponto de partida do trabalho escolar, além de acarretar a mobilização de gêneros de diversas instituições, pelos diversos participantes, para realizar a ação, promove o desenvolvimento de competências básicas para a ação; assim o trabalho escolar pode vir a ser estruturado tendo essas competências como elemento estruturante; é a experiência em situações diversificadas da vida social que põe o educando no papel de sujeito produtor de conhecimento, de participante dos mundos do trabalho, do estudo e do lazer, de protagonista (cf. PCNEM, 1999) (KLEIMAN, 2006, p. 33).

Tendo em vista as palavras da autora, podemos depreender a importância de se considerar a prática social dos alunos como viabilização da exploração do gênero. Desse modo, podemos observar na atividade da professora de trazer o guarda de trânsito à escola, a preocupação da educadora em propor em seu projeto um evento que atendesse o interesse identitário específico da turma, centrando-se na prática social, na necessidade de reclamar sobre os problemas relacionados ao trânsito no entorno da escola.

Dessa forma, a proposta de levar o guarda para debater sobre as questões do trânsito pode ser considerada um expediente produtivo, pois leva os alunos à constatação de que o que iriam reclamar – os problemas do trânsito em frente à escola – seria um questionamento legítimo,

afinal, a autoridade “guarda de trânsito” foi consultada e confirmou que as reclamações dos alunos têm fundamento, legitimando os aprendizes a prosseguirem na empreitada de escrever uma carta de reclamação sobre esses problemas ao órgão responsável em resolvê-los e garantindo aos alunos subsídios para a elaboração de seus argumentos.

A segunda atividade (5B) da oficina cinco sugere uma análise e registro da **estrutura das cartas** (remetente, destinatário, data e local, assunto, despedida, assinatura). A tarefa constitui-se como uma atividade focada na forma do gênero, de sua dimensão estrutural, devendo os aprendizes reconhecer a organização do texto (1CD).

Somente na sexta oficina (6A) os alunos produzem a primeira versão da carta de reclamação. Normalmente, a proposta dos PDGs é de elaborar a primeira produção no início do projeto, contudo, o que parece ter acontecido com este PDG é que ele foi um dos primeiros projetos didáticos de gênero a serem realizados, e muito se amadureceu desde sua elaboração até os PDGs mais recentes. Na verdade, as metodologias de ensino são mesmo assim: através da experiência que o professor vai adquirindo, seus métodos vão se aperfeiçoando, como aconteceu com a proposta dos PDGs, sendo possível observar sua evolução ao longo de suas elaborações e de suas eventuais adaptações.

A fim de redigir a carta de reclamação, os alunos mobilizam seus conhecimentos de mundo para produzirem o texto (4CA), a partir das informações que adquiriram ao longo de sua própria formação e dos dados coletados nas atividades das oficinas anteriores. Um elemento interessante relacionado ao comando dessa oficina é que a professora pede aos alunos que proponham uma possível solução ao problema exposto. Essa instrução parece simples, mas é de um refinamento muito interessante e se relaciona intimamente ao elemento **função social** do MDG, uma vez que a finalidade da carta de reclamação não é apenas reclamar, mas buscar soluções também.

Nesse sentido, a capacidade de compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem (6CS) é fomentada, pois ao refletirem sobre possíveis soluções para o problema exposto, os alunos estreitam as relações entre a motivação para a ação de reclamar e a produção do texto, da realização da linguagem. Assim, a partir da orientação relacionada à apresentação de uma resolução, alunos de sexta série são intimados a refletirem sobre possíveis soluções a problemas reais que os afligem. Tal habilidade de ter que lidar com as dificuldades e ter que solucioná-las é uma exigência que a vida impõe constantemente no

cotidiano das pessoas e poder analisar atividades didáticas que promovem esse convite à reflexão é uma oportunidade ímpar para se pensar a prática docente e as verdadeiras funções da Escola na sociedade contemporânea.

A sétima oficina (7A) trabalha com o esboço da grade de avaliação. A partir das perguntas “Como você acha que o destinatário reagirá ao ler a carta?”, “Qual a relação entre o destinatário e o remetente da carta?”, “A linguagem é adequada?”, “Como faremos para que a carta seja entregue?” e “Há algum protocolo a seguir?”, os alunos pensam nos critérios para fazer a correção da carta. Esses elementos de avaliação apontam para a mobilização prioritariamente das capacidades de significação e de ação. Por exemplo, a capacidade de compreender as imbricações entre atividades praxeológicas e de linguagem (6CS) é acionada quando o aluno reflete sobre a relação entre o destinatário e o remetente da carta ou quando o aprendiz pensa sobre a reação do destinatário ao ler a carta.

A adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (2CA) configura uma capacidade mobilizada ao verificar se a linguagem utilizada no texto é adequada. O modo de como a carta será entregue tem relação com o engajamento nas atividades de linguagem (3CS), uma vez que os alunos têm que definir como farão para que o texto produzido por eles chegue ao seu **destinatário**. Ademais, a professora propõe a organização de um abaixo-assinado (7B) para validar o pedido que será encaminhado ao órgão competente, a fim de que as reclamações estejam ainda mais legitimadas, com a assinatura dos cidadãos interessados por mudanças na sua comunidade, atividade que acaba por mobilizar também o engajamento nas atividades de linguagem (3CS), pois o aluno está desenvolvendo estratégias reais de participação na atividade de linguagem proposta, a fim de lograr êxito em sua reclamação.

A oitava oficina (8A) sugere uma coleta de dados como fotos e registros com hora e data, para embasar a reclamação dos alunos. Para realizar essa atividade, os aprendizes investem seus esforços em busca de angariar argumentos para defenderem o seu ponto de vista, engajando-se na atividade de linguagem (3CS). Dessa forma, a **temática predominante** é trabalhada e observa-se que a atividade tende a motivar os alunos em seu propósito, uma vez que a problemática em que estão envolvidos está ocorrendo realmente nos arredores da escola. O elemento do MDG **recursos extralinguísticos** também pode ser observado nesta oficina, uma vez que as fotos, relatos e um possível abaixo-assinado configuram-se como componentes “extras”, que podem ser adicionados ao texto principal da carta.

Ao combinarem representantes para ir à prefeitura levar a carta de reclamação (8B), os alunos podem, novamente, engajarem-se na atividade de linguagem em questão (3CS), uma vez que são envolvidos no projeto de reclamar sobre os problemas do trânsito na escola e procuram alunos que poderiam ir à prefeitura levar suas reivindicações. Para a última atividade da oitava oficina (8C), os alunos devem ler, analisar e corrigir sua própria carta, com base nos critérios de avaliação estabelecidos na oficina anterior, mobilizando seus conhecimentos de mundo para produzirem o texto (4CA).

Para a nona oficina (9A), os alunos entregam suas pesquisas e registram, ao que parece de forma coletiva, os problemas apresentados, como: 1) Em 29/06/2012, às 11 horas e 30 minutos, um carro da marca Toyota quase atropela um aluno na faixa de pedestres. 2) Em 09/07/2012, às 7 horas, um Palio vermelho parou no meio da rua para um aluno descer. 3) Em 10/07/2012, às 13 horas e 15 minutos, uma van escolar parou em cima da calçada em frente à escola. 4) Em 21/07/2012, às 7 horas e 21 minutos, um Celta preto parou na faixa amarela do transporte escolar. 5) Foram feitos 15 registros de carros parando em fila dupla para deixar os filhos na escola.

Tal atividade se mostra um potencial que pode ser bem proveitoso e parece contribuir significativamente na formação de um cidadão crítico e autônomo, uma vez que os próprios alunos anotaram suas apreciações sobre a realidade do trânsito em frente à escola e construíram juízos de valor sobre os fatos ocorridos. A capacidade de mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD) é acionada, pois os alunos registram suas anotações sobre os problemas do trânsito nas proximidades da escola. A **temática** foi trabalhada mais uma vez e os educandos puderam compartilhar suas experiências e coletar dados reais para o conteúdo argumentativo (**descrição do problema**) de suas cartas de reclamação.

Na décima oficina (10A), os alunos analisam as avaliações do professor e de seus colegas sobre o texto que escreveram. Tal perspectiva de compartilhamento dos textos pode ser relacionada ao procedimento didático de

criação de eventos interativos (com a participação do par mais competente – professor ou colega leitor), com reflexões em torno da primeira versão do texto, que conduzem a um processo de aprofundamento da ação conscientemente controlada sobre as partes do texto que apresentam problemas de compreensão ao leitor, exigindo transformações. Esse aprofundamento da atenção constrói também as noções necessárias à compreensão dos gêneros de texto em seus diversos contextos de uso (REINALDO, 2001, p. 93).

Assim, ao realizar essa tarefa de ler e avaliar os textos do colega, os educandos avaliam a adequação de um texto à situação na qual se processa a comunicação (2CA), baseando-se nos critérios de correção e nas avaliações de seus colegas, configurando-se como uma atividade que promove a interação entre a turma e entre texto-leitor, uma vez que os alunos podem refletir sobre as partes do texto que estão adequadas ao contexto de uso do gênero e sobre os problemas apresentados por aquele determinado texto.

Para a oficina (10B), um trabalho com os pronomes de tratamento é desempenhado, motivando os alunos a realizarem inferências sobre para quem o texto é dirigido (1CA). Primeiramente a professora distribui uma folha com os tipos de destinatários e os pronomes de tratamento para se dirigirem a cada um. Em seguida, os alunos devem responder a algumas perguntas como "Se eu quiser convidar meu pai e minha mãe para uma apresentação na escola direi..." e "Se eu quiser convidar o prefeito para participar de uma assembleia em minha escola direi...", podendo consultar a folha com os pronomes que a professora passou.

A atividade é apropriada para a série em questão e demonstra o cuidado que a professora teve de oferecer subsídios, como a folha com os pronomes, para que os próprios alunos pesquisassem a forma mais adequada de tratamento requisitadas, noção que perpassa o elemento **interlocutor**, elencado pelo MDG. Dessa forma, ao trazerem os conteúdos aprendidos para a elaboração do gênero em questão, os alunos puderam construir reflexões sobre a posição social em que o destinatário da carta se encontra, que se configura como um lugar de poder, de autoridade, afinal quem é legitimado a resolver os problemas de trânsito da cidade é alguma instituição competentemente apta a solucionar questões dessa natureza.

A primeira atividade (11A) da décima primeira oficina e da oficina 12 propõe atividades sobre discurso direto e indireto. Com um exercício um pouco tradicional, de passar os enunciados em discurso direto para o discurso indireto, e vice-versa, a professora trabalha com o diálogo e o texto em prosa, levando-os a perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD). Essa tarefa, apesar de ter um caráter bastante tradicionalista e um pouco mecânico, pode ajudar os alunos no momento de produzir os textos da carta de reclamação, uma vez que aprendem a diferença entre o diálogo e o discurso indireto, reconhecido como um tipo de relato. Assim, tal atividade poderia se enquadrar no elemento descrição do problema (**organização estrutural**), pois a transposição do discurso direto para o indireto pode ajudar o aluno a descrever as questões referentes ao problema do trânsito na escola.



Observamos, também, que mais um gênero textual é utilizado na oficina 11 – a história em quadrinhos. A professora leva para os aprendizes uma história em quadrinhos do Calvin e mostra aos alunos como os diálogos se constituem. Ademais, a professora pede aos alunos que escrevam em uma folha o que eles querem e do que eles precisam (11B). Com essa atividade, os educandos emitem julgamentos sobre seus desejos e suas necessidades, refletindo a respeito de questões que relacionam os limites entre vontade e algum tipo de carência, assunto importante de se discutir na atual sociedade de consumo. Para o PDG, os alunos podem transpor a ideia querer *versus* precisar e construir seus argumentos com base nessas ações, acionando, assim, a capacidade de mobilizar mundos discursivos para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD).

A oficina 12 (12A) disponibiliza uma reportagem de jornal que consta a fala de entrevistados. Como atividade, a professora pede que os alunos passem as falas das pessoas para o discurso indireto, acionando a capacidade de perceber a diferença entre formas de organização diversas dos conteúdos mobilizados (4CD), uma vez que o discurso ocorre de duas formas de organização, a direta e a indireta. Novamente, é trabalhada a questão da elaboração de um texto a partir da fala, da opinião de um sujeito, que é transferida para o discurso indireto. Com isso, o aluno trabalha elementos textuais para a elaboração do texto e vai desenvolvendo sua escrita, através da descrição de ideias, elemento do MDG que corresponde à **organização estrutural**.

Para a décima terceira oficina (13A), a professora trabalha a leitura, que poderia remeter à leitura extensiva, elemento que compõe um PDG. O texto estudado é *Educação ambiental para 900 estudantes*, retirado de um jornal local. Observamos, assim como nos outros PDGs analisados nesta pesquisa, que o componente leitura extensiva ainda precisa ser mais bem conceituado e desenvolvido, dentro da proposta dos projetos didáticos de gênero. É preciso estabelecer os objetivos que esse tipo de leitura terá, para que não fique “solta” e tenha propósitos claros ao docente e aos alunos, bem como o professor precisa conduzir o trabalho com a compreensão leitora de forma pontual, conforme aponta Kleiman (2006):

A leitura do texto que o percebe como um objeto engraçado, irônico, triste, melancólico, impertinente, envolve um exercício analítico que requer perguntas orientadoras por parte do professor, que tem familiaridade tanto com textos do gênero como com os recursos da textualidade (estilo, estruturas, propriedades) e que usa esse conhecimento para sua “réplica” ativa, com fins pedagógicos, ou seja, para fazer perguntas mediadoras da leitura que orientem o caminho dos leitores menos experientes (KLEIMAN, 2006, p. 34).

Vale ressaltar que a professora do PDG em análise esteve sempre atenta à escolha dos textos e outros gêneros a serem explorados durante as oficinas, sempre tendo o cuidado de relacionar a temática ao assunto predominante do PDG – trânsito na frente da escola – ou quando isso não era possível, é nítida sua preocupação em selecionar textos e enunciados que tenham algo a ver com os adolescentes, como é o caso da reportagem analisada na oficina 14, que traz um tema sobre educação ambiental relacionado a estudantes de escolas municipais e estaduais.

Na 14ª oficina (14A), os alunos devem transcrever os dados da enquete, mobilizando a capacidade de reconhecer a organização do texto (1CD), ao localizarem os dados referentes ao texto que leram. Além disso, os aprendizes precisam escrever um parágrafo a respeito da opinião apresentada na reportagem que eles acabaram de ler, acionando a capacidade de mobilizar conhecimentos de mundo para a produção de um texto (4CA), uma vez que têm que reunir o conhecimento que possuem para a elaboração do parágrafo contendo sua opinião. Com essa atividade, os aprendizes fazem uma atividade de localização de informações no texto, que é a transcrição dos dados da enquete, e depois escrevem um parágrafo sobre o posicionamento dos entrevistados da reportagem que eles leram e discutiram. Tal atividade não ficou “perdida”, contudo, como já explanado anteriormente, é preciso que as atividades relacionadas à leitura extensiva sejam elaboradas com um fim, um propósito específico, engajado, de preferência, com o gênero a ser produzido no PDG.

A grade de avaliação é incrementada e repassada aos alunos na oficina 15. Eles leem a carta de reclamação que produziram e, através dos critérios estabelecidos, julgam seus textos e os dos colegas, marcando sim, se atendem aos critérios, não, se não atendem, ou em parte (15A). Os critérios da grade de avaliação são os seguintes: 1) Sua carta possui local e data? 2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e o nome e endereço do reclamante? 3) A forma de tratamento está adequada? 4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes? 5) A justificativa dos fatos baseia-se em fatos reais? 6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade? 7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos? 8) Sua carta possui encerramento? 9) A ortografia e pontuação estão corrigidas?

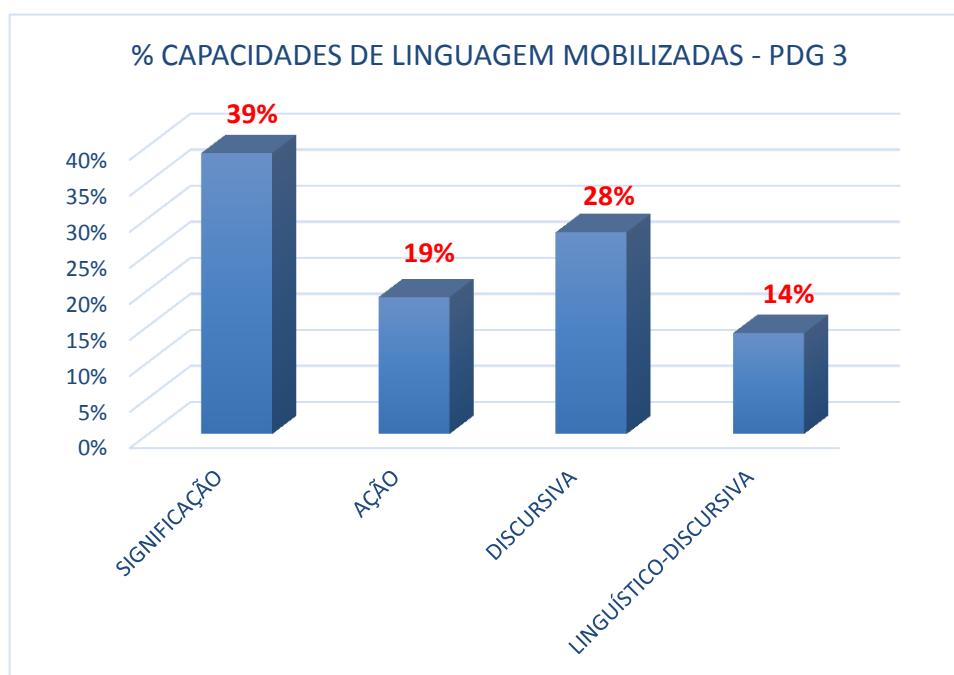
Constatamos que as capacidades de linguagem acionadas pelos critérios da grade de avaliação referem-se ao reconhecimento da organização do texto (1CD) – para as questões que abordam os elementos estruturais do gênero como local e data, nome e endereço do destinatário e do reclamante, forma de tratamento e encerramento – e à mobilização dos mundos discursivos

para engendrar o planejamento geral do conteúdo temático (2CD) – representada pelas perguntas referentes ao conteúdo da reclamação, como a coerência do assunto e da descrição dos fatos, à veracidade e à presença da relação lógica entre fatos e argumentos.

Observamos, ainda, que dentre os critérios elencados pela grade de avaliação, o de número nove não foi trabalhado especificamente em nenhuma oficina. Contudo, as questões relacionadas à ortografia e à pontuação acabam sendo perpassadas em todas as aulas. É importante incluir esses elementos no planejamento das aulas de língua portuguesa, com atividades específicas que desenvolvam a ortografia e a pontuação na escrita dos educandos. E para a 16ª oficina (16A), os alunos são levados ao laboratório de informática e reescrevem suas cartas no computador, acionando a capacidade de mobilizar conhecimentos de mundo para a produção de um texto (4CA), produzindo a reescrita dos textos.

O gráfico 5 apresenta uma síntese, em porcentagem, dos tipos de capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 3.

Gráfico 5 – Capacidades de linguagem mobilizadas no PDG 3



Fonte: elaborado pela autora.

Em um total de 27 verbos de comando, distribuídos em 16 oficinas, temos o total de 14 capacidades de significação (39%), 7 capacidades de ação (19%), 10 capacidades discursivas (28%) e 5 capacidades linguístico-discursivas (14%) mobilizadas. Dessa forma, verificamos

que a professora que elaborou o PDG 3 prioriza as atividades relacionadas às capacidades de significação.

Designadas por Cristóvão e Stutz (2011), as *capacidades de significação* referem-se às relações de sentido iniciais que o produtor do texto está começando a estabelecer entre o texto e a produção do gênero textual. Dentre as quatro capacidades de linguagem, foram as mais acionadas no PDG 3, representando 39% das capacidades mobilizadas. Desse modo, os dados evidenciam que a docente do terceiro PDG priorizou o trabalho com as capacidades de significação, que possibilitam a análise e a reflexão por parte do aluno, em relação ao seu posicionamento para escrever o seu texto e como ele constrói significados durante o agir linguageiro materializado no texto.

As *capacidades discursivas* permitem ao agente-produtor do texto selecionar os elementos de planificação textual, como os tipos de discursos e as sequências textuais, adequados ao gênero de produção. Assim, as capacidades discursivas permitem ao produtor de texto reconhecer o formato discursivo do gênero textual. No contexto do terceiro PDG, elas constituem a segunda categoria mais acionada, representando a 28% das capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades.

As *capacidades de ação* se constituem pela possibilidade da pessoa construir conhecimentos e representações sobre o contexto de produção de um texto, o que pode contribuir para seu reconhecimento do gênero e sua adequação à situação de comunicação. Referem-se à capacidade de utilização da linguagem em contextos de comunicação compartilhados, estruturados graças às representações relativas ao meio psicológico em que a ação se realiza, às representações que se referem à interação comunicativa e aos conhecimentos de mundo que o indivíduo vai armazenando e que serão importantes na produção de um texto. Frente às capacidades mobilizadas pelo PDG 3, as capacidades de ação correspondem a 19% de acionamento e constituem a terceira capacidade mais trabalhada.

Como categoria menos acionada, as *capacidades linguístico-discursivas* se constituem pelos conhecimentos que um indivíduo constrói sobre as operações e os recursos de linguagem necessários para a produção ou compreensão de um texto. Referem-se à construção de sentido mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário e representam 14% das capacidades mobilizadas nas atividades das oficinas do terceiro PDG.

### 3.3.2 Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas

Os componentes ensináveis do gênero elencados pelo MDG e trabalhados nas atividades das oficinas estão representados no quadro a seguir. O trabalho com o elemento definição do gênero, elencado pelo modelo didático do gênero carta de reclamação elaborado pelos professores do projeto FORMCOOP, foi contabilizado uma vez, na atividade 3A, da terceira oficina.

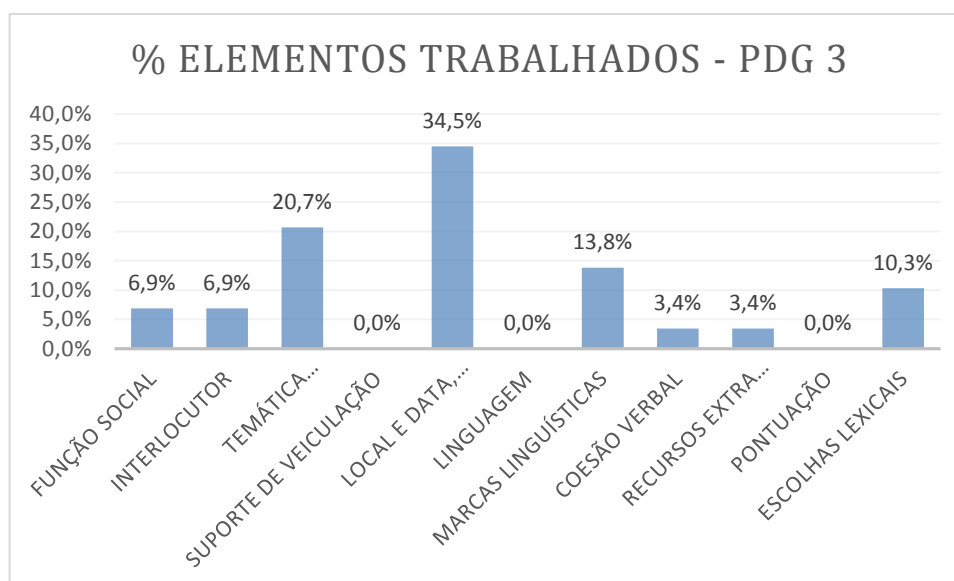
Quadro 12 – Elementos ensináveis do gênero carta de reclamação trabalhados no PDG 3

Perspectiva Sociodiscursiva	Dimensões ensináveis do gênero (MDG)	Oficinas	
Situação de comunicação	Função social	9A	
	Interlocutores	7A, 10B	
	Temática predominante	1A, 2B, 2D, 5A, 8A, 9A	
	Suporte de veiculação	-	
Organização Estrutural	Local e data, destinatário, descrição do problema, saudação final, assinatura	3A (estrutura)	
		4A (descrição)	
		5B (estrutura)	
		9A (descrição)	
		11A (estrutura)	
		11B (conteúdo)	
		12A (conteúdo)	
Recursos linguísticos	Linguagem	14A (conteúdo)	
		15A (estrutura)	
		15A (conteúdo)	
		-	
		Marcas linguísticas	2A, 2B, 2C, 11
		Coesão verbal	4A
Recursos extralinguísticos	Recursos extralinguísticos	8A	
		Pontuação	-
		Escolhas lexicais	2A, 2C, 4A

Fonte: elaborado pela autora.

O Gráfico 6 mostra esses mesmos elementos trabalhados no PDG 3, em porcentagem.

Gráfico 6 – Os elementos trabalhados no PDG 3 em porcentagem



Fonte: elaborado pela autora.

Com um total de 16 oficinas, o PDG 3 trabalhou o componente função social duas vezes (7%), assim como o interlocutor (7%), o elemento temática predominante foi trabalhado seis vezes (21%), a organização estrutural do gênero dez vezes (34%), as marcas linguísticas quatro vezes (14%), a coesão verbal uma vez (3%), assim como os recursos extralinguísticos (3%) e as escolhas lexicais três vezes (10%). Os demais elementos elencados pelo MDG, como o suporte de veiculação, a linguagem e a pontuação não foram trabalhados pontualmente em nenhuma oficina.

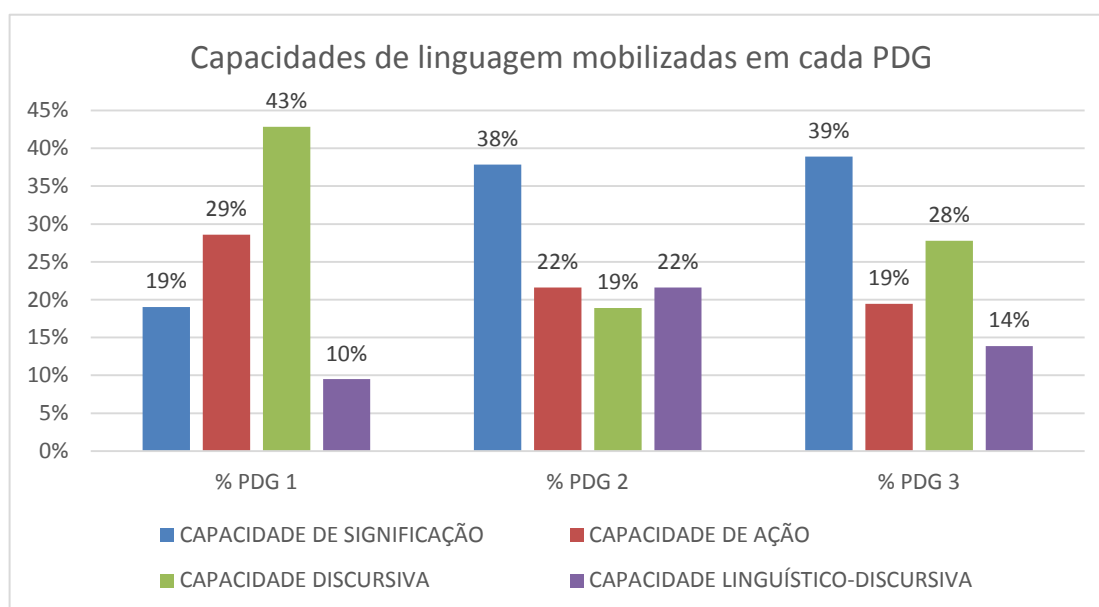
### 3.4 Comparação do trabalho realizado nos três PDGs

Esta seção visa comparar o trabalho realizado nos três projetos didáticos de gênero. A comparação será realizada em duas perspectivas: a) em relação às capacidades de linguagem mobilizadas nos PDGs; b) em relação aos elementos ensináveis do gênero trabalhados nas atividades elaboradas pelos docentes.

### 3.4.1 As capacidades de linguagem mobilizadas nas oficinas dos três PDGs

As capacidades de linguagem mobilizadas nas oficinas dos três Projetos Didáticos de Gênero podem ser visualizadas, proporcionalmente, no gráfico a seguir.

Gráfico 7 – As capacidades de linguagem mobilizadas nos PDGs



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico permite visualizar o comparativo da porcentagem das quatro capacidades de linguagem, contempladas em cada PDG. A organização das informações a partir dessa perspectiva tem como objetivo facilitar a visualização da (não) regularidade em relação à mobilização das capacidades de linguagem em cada PDG, bem como orienta a verificação comparativa das capacidades privilegiadas por cada professor.

Depreende-se das informações evidenciadas pelo gráfico que o PDG mais regular em reação à mobilização das capacidades de linguagem é o segundo, com o acionamento das CA, CD e CLD em torno dos 20% cada, e 38% de mobilização das capacidades de significação. O terceiro PDG pode ser considerado como o segundo mais regular, computando 19% das capacidades de ação, 28% das capacidades discursivas, 24% das capacidades linguístico-discursivas e 39% das capacidades de significação. Por fim, o primeiro PDG é o menos regular, tendo mobilizado 19% das capacidades de significação, 29% das capacidades de ação, 43% das capacidades discursivas e 10% das capacidades linguístico-discursivas.

Outra forma de analisar os dados evidenciados pelo gráfico é realizar uma verificação comparativa de como os PDGS priorizaram a mobilização de cada capacidade de linguagem nas atividades de suas oficinas. Tomando como base a primeira capacidade de linguagem, a de significação, podemos observar que o PDG 2 e o PDG 3 trabalham de forma significativa e prioritária essa capacidade, representando 38% e 39% de mobilização, respectivamente.

Assim, é possível observar uma preocupação das professoras 2 e 3 em trabalhar com os alunos o contexto sociossubjetivo de produção, que diz respeito ao lugar social, à posição social do emissor e do receptor e aos objetivos do gênero. Priorizar o acionamento das capacidades de significação nas atividades das oficinas significa que esses professores privilegiam o contexto de produção do gênero, bem como a prática social em que está envolvida a atividade de linguagem em questão.

Em contrapartida, a capacidade que o PDG 1 mais trabalhou foi a capacidade discursiva, designando 43% de suas atividades. Uma vez que a capacidade discursiva compreende a infraestrutura geral dos textos, ou seja, a organização da estrutura do gênero, bem como as suas sequências discursivas, podemos concluir que o professor 1 privilegia em sua prática o trabalho com a estrutura do gênero, com seus aspectos composicionais. Assim, embora o trabalho com as atividades que abordem a organização interna do gênero seja importante, uma vez que a proposta dos projetos didáticos de gênero pretende focar os usos sociais da escrita, portanto as práticas sociais em que estão inseridos os alunos, é relevante que as prioridades do ensino do gênero não estejam pautadas somente no ensino de sua forma, como realiza o PDG1.

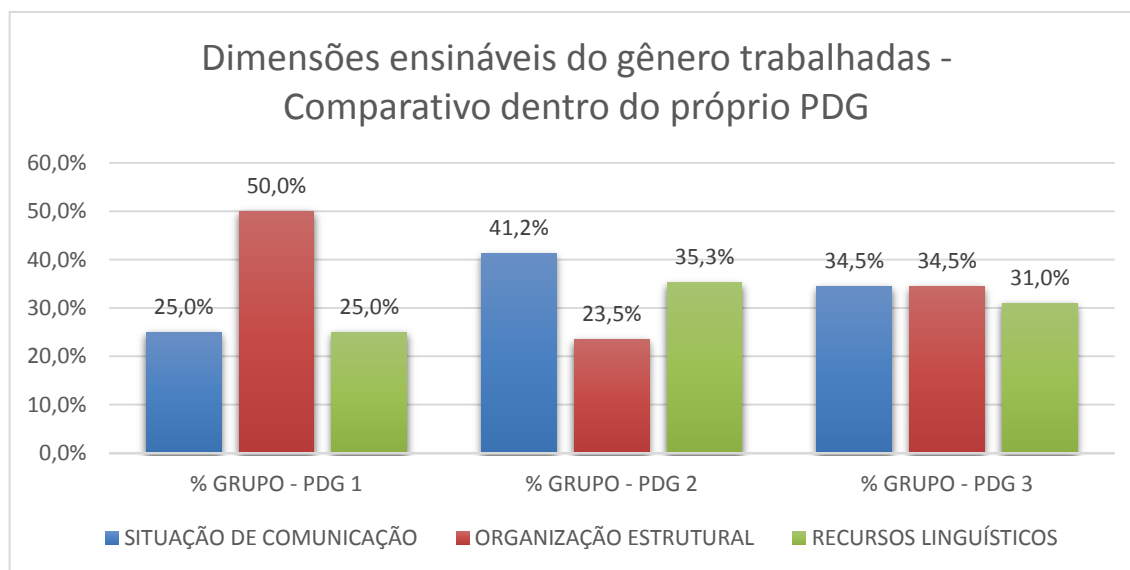
Observamos, também, que a categoria menos acionada em dois PDGs foram as capacidades linguístico-discursivas, representando 10% de mobilização para o primeiro PDG e 14% de acionamento para o terceiro PDG. As capacidades linguístico-discursivas referem-se ao trabalho com a conexão, a coesão verbal e nominal, as modalizações e os mecanismos enunciativos, tendo sido menos focadas, portanto, em dois dos PDGs analisados. Já o segundo (PDG 2) trabalhou 22% das capacidades linguístico-discursivas, e teve, como menor acionamento, as capacidades discursivas, que representaram 19% das atividades totais desse PDG.



### 3.4.2 Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nas oficinas dos três PDGs

Os elementos do MDG, em suas respectivas três grandes áreas (situação de comunicação, organização estrutural e recursos linguísticos) podem ser evidenciados em cada PDG, como mostra o gráfico a seguir.

Gráfico 8 – Os elementos ensináveis do gênero trabalhados nos PDGs



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico permite visualizar o comparativo da porcentagem das três dimensões ensináveis do gênero contempladas em cada PDG. A organização das informações a partir dessa perspectiva tem como objetivo facilitar a visualização da (não) regularidade do tratamento dos componentes ensináveis do gênero em cada PDG, bem como conduz à verificação comparativa dos componentes priorizados por cada professor.

Depreende-se dos dados do gráfico que o PDG mais regular em relação à abordagem das três dimensões ensináveis do gênero é o terceiro, com a mobilização de aproximadamente 30% de cada grande área do modelo didático do gênero carta de reclamação. O segundo PDG mais regular é o PDG 2, que prioriza a dimensão situação de comunicação (41%), seguida do tratamento aos recursos linguísticos (35%) e tendo a organização estrutural do gênero em 24% de mobilização nas atividades. Por fim, o PDG 1 é o que se mostra mais irregular em relação ao trabalho com as dimensões ensináveis do gênero. As categorias situação de comunicação e recursos linguísticos foram igualmente contempladas com 25% cada, enquanto a organização estrutural do gênero representa 50% e foi visivelmente mais trabalhada.

Outra maneira de interpretar os dados é verificar comparativamente como cada professor privilegiou o tratamento das dimensões ensináveis do gênero em suas oficinas. A primeira categoria de análise é a *situação de comunicação*, que abarca os elementos função social, interlocutores, temática e suporte de veiculação. O trabalho com os componentes dessa primeira dimensão ensinável procura levar o aprendiz a adaptar-se aos contextos relacionados à circulação daquele determinado gênero.

Assim, o tratamento da *situação de comunicação* compreende a construção de sentido mediante representações dos elementos do contexto de produção, como entender quem é o emissor e o receptor daquele texto, que lugar social eles ocupam, qual é a função que o texto possui e onde ele irá circular. E para que o aluno engaje-se na atividade de linguagem em questão, é fundamental que o professor aborde a situação de comunicação de maneira produtiva em suas aulas.

Depreende-se dos dados do gráfico, que o PDG que mais mobilizou os conhecimentos relacionados à situação de comunicação foi o segundo, priorizando 41% de suas atividades nessa dimensão. Tal porcentagem evidencia o investimento dessa professora nas atividades que focam o trabalho com os elementos relacionados ao contexto de produção. O PDG 3 também trabalhou a situação de comunicação de forma significativa, representando 34,5% de suas atividades. Já o docente do primeiro PDG foi o que menos investiu nessa dimensão, a qual corresponde a 25% das atividades envolvidas.

O segundo critério de análise, a organização estrutural do gênero, foi mais abordado nas oficinas do primeiro PDG, compondo 50% do quadro de atividades. Tal porcentagem demonstra a prioridade desse professor em trabalhar a estrutura do gênero, conduta ainda bastante presente nas aulas de língua portuguesa. Entendemos que, no trabalho com o ensino dos gêneros, é importante ensinar a estrutura, porém, é preciso estar atento para que o ensino não seja pautado na forma, mas sim nos usos da linguagem. O PDG como metodologia prioriza que o trabalho com a linguagem deve estar vinculado às práticas sociais dos alunos e afasta a ideia que a prioridade do ensino do gênero seja dada à forma. Já o segundo PDG é o que menos prioriza o emprego dos elementos relacionados à organização estrutural do gênero (23,5%), enquanto o terceiro PDG possui 34,5% de representatividade dessa dimensão em suas atividades.

A terceira categoria de análise, os recursos linguísticos, é representada pelo trabalho com a linguagem, as marcas linguísticas, a coesão verbal, os recursos extralinguísticos, a pontuação e as escolhas lexicais. Essa dimensão está relacionada à construção de sentidos mediante representações sobre as operações de textualização, de construção de enunciados e da escolha do vocabulário. Embora não se tenha tido grande disparidade entre os PDGs, os dados do gráfico evidenciam que o PDG que mais trabalhou essa dimensão foi o segundo, representando 35,3% de suas atividades. O terceiro PDG abordou o trabalho com os recursos linguísticos em 31% de suas atividades, enquanto o PDG 1, em 25% de sua performance.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As indagações a respeito da minha própria prática em sala de aula, enquanto professora, configuram-se como as questões que deram origem a este trabalho. Há quatro anos lecionando a disciplina de língua portuguesa, pude perceber o quanto estavam sendo insuficientes e pouco produtivas as atividades que eu propunha aos alunos, no que tange ao ensino de produção textual. Embora já graduada, sentia-me despreparada para o exercício da docência, uma vez que notava que as práticas pedagógicas adotadas estavam sendo pouco significativas tanto para os aprendizes quanto para mim. Nesse sentido, comecei a perceber que a experiência acadêmica por mim vivenciada parecia apontar para uma formação com lacunas, em que eu não consegui me desenvolver plenamente como professora.

Obviamente, qualquer profissional aprimora sua prática na medida em que trabalha e adquire experiência. Contudo, diante da dificuldade do meu fazer docente em proporcionar aos alunos situações significativas de aprendizagem, sobretudo em relação à produção textual, percebi que me faltava tanto o conhecimento sobre as teorias relacionadas aos recentes estudos da linguagem quanto experiências com a prática de sala de aula e com metodologias pertinentes ao ensino de língua. Dessa forma, recorri à continuação de estudos e me dispus a estudar propostas de ensino de produção textual que levassem em conta os reais usos da língua, no trabalho com os gêneros textuais.

Esse investimento nos estudos relaciona-se à presente pesquisa, que nos permitiu verificar quais estratégias de ensino foram utilizadas pelos professores, o que foi ensinado do gênero tomado como objeto de trabalho e como foi ensinado. A partir de uma análise das capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades construídas por diferentes docentes de três projetos didáticos do gênero carta de reclamação, pudemos verificar como os professores imprimem suas concepções de linguagem e como trabalham com o ensino de leitura e de escrita nas aulas de língua portuguesa. Este trabalho nos possibilitou, também, verificar quais elementos ensináveis do gênero elencados pelo modelo didático de gênero (MDG), elaborado pelos docentes, foram trabalhados nas oficinas dos PDGs, evidenciando que as escolhas dos professores relacionadas aos elementos trabalhados em sala de aula projetam diferentes perspectivas de se compreender o que é ensinar gênero textual.

Os resultados das análises empreendidas apontam que o PDG 2 e o PDG 3 priorizaram a capacidade de significação, representando 38% e 39%, respectivamente, das atividades

realizadas. Isso significa que as professoras 2 e 3 preocuparam-se em trabalhar com os alunos o contexto sociosubjetivo de produção, que diz respeito ao lugar social, à posição social do emissor e do receptor e aos objetivos do gênero.

Em consonância com os dados relacionados às capacidades de linguagem, a análise dos resultados associados aos elementos ensináveis do gênero, elencados pelo MDG, comprovam as prioridades das professoras do PDG 2 e do PDG 3 em se trabalhar com os aspectos relacionados ao contexto de produção do gênero, uma vez que esses PDGs abordaram 41% e 34,5%, respectivamente, da dimensão “situação de comunicação” nas atividades de suas oficinas. Dessa forma, verificamos que no PDG 2 e no PDG 3, as atividades relacionadas ao contexto de produção foram privilegiadas e a prática social em que a atividade de linguagem está envolvida também foi valorizada, evidenciando uma perspectiva de ensino preconizada pelos projetos de letramento, tidos como base na fundamentação dos PDGs.

Por sua vez, o PDG 1 trabalhou, predominantemente, a dimensão ensinável do gênero “organização estrutural”, compondo 50% do quadro de atividades. Essa perspectiva também pode ser verificada nas análises das capacidades de linguagem, uma vez que a mobilização da capacidade discursiva representou 43% das atividades das oficinas. Tal enfoque dado pelo professor 1 revela uma predominância em trabalhar a estrutura do gênero, embora a proposta dos projetos didáticos de gênero seja priorizar os usos da língua e não o ensino da forma do gênero em questão. Assim, a prática desse professor demonstra que a apropriação do dispositivo de ensino PDG não aconteceu conforme preconizaram as idealizadoras do projeto didático de gênero, uma vez que as prioridades desse professor foram os aspectos composicionais do gênero, e não os seus usos.

Assim, o trabalho com o gênero de texto carta de reclamação, por meio do dispositivo de ensino projeto didático de gênero preconizado por Guimarães e Kersch (2012), pode ser organizado em função das concepções de linguagem dos professores e de suas diferentes prioridades de ensino. A proposta pedagógica do PDG possibilita ao professor que organize sua prática docente tendo em vista o ensino da leitura e da escrita aos alunos, sob a perspectiva dos gêneros textuais. Concluímos, por meio da avaliação das análises dos dados que, em alguns momentos, o trabalho com os gêneros acabou não se aproximando tanto da noção de prática social, ainda entendido por alguns professores como ensino da forma. Essa observação mostra-nos que da maneira como as teorias relacionadas ao campo da linguagem e

do ensino de língua chegam aos docentes em formação continuada (FORMCOOP), os professores não estão, por vezes, seguros para trabalhar a teoria.

Esse quadro aponta para a necessidade de uma constante atualização, sendo a formação continuada um processo contínuo, de fato. É necessário que os professores da educação básica, assim como os pesquisados neste trabalho e como eu mesma em busca de aprimoramento profissional, estejam em formação permanente, estudando as teorias, aplicando-as na prática e pesquisando os resultados que suas escolhas pedagógicas trazem para a efetiva aprendizagem dos alunos. Nesse sentido, a FORMCOOP é extremamente interessante e cumpre a função de investir nesse processo de aprimoramento dos professores da educação básica.

Assim, testar metodologias, técnicas e dispositivos de ensino como o PDG configura-se como uma excelente oportunidade para o professor-pesquisador aperfeiçoar sua prática. É fundamental que os docentes que lidam com o ensino de língua pensem nesses dispositivos de ensino e em como eles podem ser aproveitados como uma possibilidade em sala de aula. Nesse sentido, a presente pesquisa teve muito a contribuir para a minha própria formação, uma vez que me possibilitou estudar e refletir de forma crítica e consciente sobre o fazer docente e as práticas de ensino de leitura e de escrita em sala de aula.

Embora a análise dos dados tenha apontado para o fato de algumas atividades dos professores estarem ainda muito presas à visão do gênero como forma, outras atividades propostas evidenciam uma percepção mais apurada de como elaborar atividades que levassem em conta a prática social dos alunos. A partir da verificação do que foi ensinado e de como foi ensinado, tomando como categorias de análise as capacidades de linguagem e os elementos ensináveis do gênero elencados pelo modelo didático do gênero (MDG), esta pesquisa permitiu-nos a elaboração de critérios para a atribuição de uma reflexão a respeito da prática docente no ensino do gênero textual, com a carta de reclamação.

Partindo dessa reflexão proporcionada pelo presente trabalho, posso dizer que sou uma professora antes deste estudo e outra agora. Antes, sentia-me insegura e faltava-me esclarecimento sobre muitas questões: em minha formação inicial, eu precisava complementar mais o estudo sobre as concepções de linguagem e o que elas significam na realização do trabalho com o ensino de língua na escola; o entendimento sobre a importância de investir no letramento dos aprendizes e o que isso implica na efetiva participação deles como cidadãos

atuantes na sociedade em que vivem eram perspectivas não consolidadas para mim; era necessário pesquisar mais sobre metodologias de ensino de língua e aprender a desenvolver uma visão crítica a respeito dessas propostas de ensino; faltava-me estudo sobre o que pode ser mobilizado nos alunos, como as capacidades de linguagem, para que eles aprendam a serem escritores eficientes; a consciência e o planejamento do que pode ser ensinado no trabalho com os gêneros textuais, perspectiva abordada pelo modelo didático de gênero (MDG), não estava suficientemente clara para mim; não me sentia preparada para ensinar os alunos a produzirem textos. Enfim, as questões que certamente não me faltavam eram a sede por conhecimento, a vontade de aprender e o anseio por me aprimorar como professora.

Como resposta à minha insegurança enquanto professora e às minhas indagações de como propor atividades significativas para o ensino de produção de texto, este trabalho contribuiu de várias formas para a minha formação. Primeiramente, compreendi o que significa perceber a linguagem como interação, como um lugar de constituição das relações sociais. Entender a linguagem dessa forma me levou a ampliar minha recepção em relação aos textos dos alunos, visto que os aprendizes estão em formação, aprimorando suas capacidades de linguagem, a fim de se comunicarem. E que eu, como professora, preciso propor atividades que levem em consideração as práticas sociais desses aprendizes, para que escrever tenha um real sentido para eles.

Outro ponto fundamental que esta pesquisa me proporcionou foi o entendimento de que a escrita é um processo. Um processo que envolve motivações, planejamento, determinação e revisões; um processo recursivo e trabalhoso de ser empreendido. Colocando-me no lugar de aprendiz, ao realizar este trabalho, pude experimentar o outro lado, a perspectiva do aluno. Essa circunstância tão peculiar de aprendizagem me provocou reflexões significativas sobre o ensino da escrita, sobre ver o outro com um olhar menos prescritivo e mais voltado para a compreensão de que as situações que envolvem o ensino representam uma conjuntura de aprendizagem. Logo, atrelado a práticas pedagógicas eficientes, o professor que ensina a produção textual precisa compreender a escrita como um processo, um processo em movimento, em revisão, em aprimoramento constante.

Entender o que a compreensão das capacidades de linguagem significa também muito colaborou para minha formação, principalmente no que tange ao ensino dos gêneros. Ensinar os gêneros textuais não é simplesmente ensinar suas formas, suas estruturas. O docente de língua precisa entender que o gênero é um instrumento para o ensino de produção textual, e

trabalhar os gêneros pelos gêneros seria como retornar às práticas tradicionalistas de ensino da gramática, priorizando a forma às funções de uso da língua. O trabalho com os gêneros textuais precisa estar voltado para o ensino das funções desses textos na sociedade e o trabalho com a perspectiva das capacidades de linguagem amplia o escopo do ensino da linguagem, uma vez que os cidadãos, aos escreverem seus textos, vão sempre estar mobilizando essas capacidades.

Aprender sobre a modelização dos gêneros também se configurou como um importante aprendizado para mim, uma vez que estudar sobre o modelo didático do gênero (MDG) me fez reconhecer que os gêneros possuem suas características intrínsecas e suas propriedades não tão estáveis. A análise do MDG utilizado nesta pesquisa me fez refletir sobre o que pode ser ensinado a partir do gênero carta de reclamação e como fazer, a partir das teorias estudadas, novas modelizações dos gêneros, selecionando seus aspectos mais relevantes de serem ensinados aos alunos.

Assim, os estudos empreendidos para a realização desta presente pesquisa serviram, sobretudo, para me instrumentalizar como professora de língua portuguesa em formação. Muitas inquietações foram respondidas, e outras surgiram; circunstância inerente ao processo de formação continuada dos professores, uma vez que, diante das novas demandas de uso da língua que a sociedade impõe, a atualização dos docentes será sempre necessária.

Algumas perguntas nos acompanharam durante a realização desta pesquisa: como a modelização do gênero poderia ser mais trabalhada, a partir dos postulados do interacionismo sociodiscursivo? Como o modelo didático de gênero (MDG) poderia ser elaborado, a fim de priorizar o ensino das funções sociais que os gêneros aportam? Como trabalhar a leitura de maneira significativa, de forma que ela venha a contribuir produtivamente na produção textual dos alunos?

Ao final desta investigação, é possível concluir que o trabalho com as capacidades de linguagem, que surgem no âmbito do ISD, comprova a importância de se abordarem os gêneros textuais como megainstrumentos para o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos. A modelização do gênero, por meio do MDG, muito teve a contribuir para a didatização do gênero, a fim de que os professores envolvidos na pesquisa pudessem sistematizar seus conhecimentos e refletir sobre o que ensinar a respeito.



Tais perspectivas, tanto das capacidades de linguagem mobilizadas nas atividades das oficinas elaboradas pelos docentes, quanto dos elementos ensináveis do gênero, elencados pelo MDG, evidenciam as concepções dos professores sobre a linguagem e sobre o que é ensinar a produção de textos. Dessa forma, os projetos didáticos de gênero, enquanto dispositivos de ensino de língua, configuram-se como uma possibilidade para o ensino de língua portuguesa no ensino básico e evidenciam uma proposta didática para os professores de língua materna em formação inicial e continuada.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A. P. *Docência de língua materna: o professor como ator do seu próprio agir*. Projeto de Tese de Doutorado apresentado à Banca de Qualificação do Programa de Pós Graduação em Linguística Aplicada. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2013.
- ANTUNES, Irandé *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa de Tzvetan Todorov. Introdução e tradução do russo de Paulo Bezerra. 6ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011 [1992].
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V. M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2014 [1929].
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.
- BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio*. Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.
- BRASIL. SEMETEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio. Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: Mec/Semtec, 2006 [2000].
- BRASIL. SEMETEC. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília, 1997.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras, 2006.
- BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Ana Rachel Machado e Péricles Cunha. 2ª ed. São Paulo: EDUC, 2012 [1999].
- BRONCKART, J. P. *O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2008. (Ideias sobre linguagem, v. 21).
- BUNZEN, Clécio. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. Modelo didático de gênero como instrumento para formação de professores. In: MEURER, José Luiz; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) *Gêneros Textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem*. Bauru, SP: EDUSC, 2002. p. 31-73.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros textuais e formação inicial: uma homenagem à Malu Matencio / Luzia Bueno, Maria Angela Paulino Teixeira Lopes, Vera Lúcia Lopes Cristovão*, organizadoras. -- 1. ed. -- Campinas, SP : Mercado de Letras, 2013.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; STUTZ, Lídia. A construção de uma sequência didática na formação docente inicial de língua inglesa. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 14, v. 1, p. 569-589, jun. 2011.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. O Modelo didático do gênero: um conceito da engenharia didática. NASCIMENTO, E. L. (Org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Paulo: Claraluz, 2009.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.-P. L'interview radiophonique, lieu de médiation entre contenus et actants de la situation communicative. Um approche pour le primaire. *Enjeux*, 39-40, pp. 130-158, 1997.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

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

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. DE PIETRO, J. F.; ZAHNA, G. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FLOWER, L.; HAYES, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L. W. Gregg e E. R. Steinberg (Eds.): *Cognitive process in writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

FUZA, Ângela Francine; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco; MENEGASSI, Renilson José. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 2, p. 479-501, jul./dez. 2011.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula: leitura & produção*. Cascavel: Assoeste, 1997.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero na sala de aula de língua portuguesa*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Caminhos da construção: projetos didáticos de gênero no domínio do argumentar*. Campinas: Mercado das Letras, 2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Mattos; CARNIN, Anderson; KERSCH, Dorotea Frank. A caminho da construção de projetos didáticos de gênero. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Caminhos da construção: reflexões sobre projetos didáticos de gênero*. Campinas: Mercado das Letras, 2015.

HEATH, S. B. *Ways with words*. Cambridge: CUP, 1983.

KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. Leitura e prática social no desenvolvimento de competências no ensino médio. BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (Org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

KLEIMAN, Angela B. O processo de aculturação pela escrita: ensino de forma ou aprendizagem da função? In: KLEIMAN, Angela B.; SIGNORINI, Inês (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

KLEIMAN, Angela B. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Brasília/DF: MEC; Campinas/SP: Cefiel. Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Coleção Linguagem e Letramento em foco. Linguagem nas séries iniciais, 2005.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

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

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. A construção de modelos didáticos de gênero: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso – LemD*, Tubarão, v. 6, n. 3, p. 547-573, set./dez. 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. IN: SIGNORINI, Inês (Org). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Estudos do letramento e formação de professores: retomadas, deslocamentos e impactos. *Calidoscópico*, v. 7, n. 1, p. 5-10, jan./abr. 2009.

MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: Um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

OLIVEIRA, Maria do Socorro. Os projetos de letramento no cotidiano do professor de língua materna. In: OLIVEIRA, Maria do Socorro; KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Letramentos múltiplos: formação de agentes de letramento*. Natal: EDUFRRN, 2008.

OLIVEIRA, Maria do Socorro; TINOCO, Glícia Azevedo; SANTOS, Ivoneide Bezerra de Araújo. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRRN, 2014.

RABELLO, Keli Rdrigues. *O uso de artigos midiáticos de divulgação científica em um Projeto Didático de Gênero: uma proposta para construção do aprendizado interdisciplinar em sala de aula*. Dissertação de Mestrado. São Leopoldo: Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2014.

REINALDO, M. A. M. A orientação para produção de texto. In: DIONISIO, A.; BEZERRA, M. A. *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 89-101.

REINALDO, M.; BEZERRA, M. Gêneros textuais como prática social e seu ensino. REINALDO, Maria Augusta; MARCUSCHI, Beth; Dionísio, Angela (Org.). *Gêneros textuais: práticas de pesquisa e práticas de ensino*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

SOARES - Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: Reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 [1998].

SOARES, Magda. *O que é letramento?* 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2015.

STREET, B. *Cross-cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1988.

STREET, Brian V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos. ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, v. 30, n. 2, jul.-dez. 2014. p. 41-69. Disponível em: <[http://basedp.mec.gub.uy/index.php?lvl=notice\\_display&id=5817](http://basedp.mec.gub.uy/index.php?lvl=notice_display&id=5817)>. Acesso em: 19 mar. 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. 9ª ed. São Paulo: Pontes, 2010.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

WELLS, G. Dialogic Inquiry as Collaborative Action Research. SOMEKH, B.; NOFFKE, S. (Ed.). *Handbook of Educational Action Research*. 2007. Disponível em: <[http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers\\_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf](http://people.ucsc.edu/~gwells/Files/Papers_Folder/Collaborative%20Action%20Research.pdf)>. Acesso em: 30 jun. 2015.

WELLS, G. La unión de las dimensiones sociales, intelectuales y afectivas de la educación para transformar la sociedad. In: ALCALDE, A. I. *et al. Transformando la escuela: las comunidades de aprendizaje*. Barcelona: Editorial Grão, 2006.

YIN, R. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICES

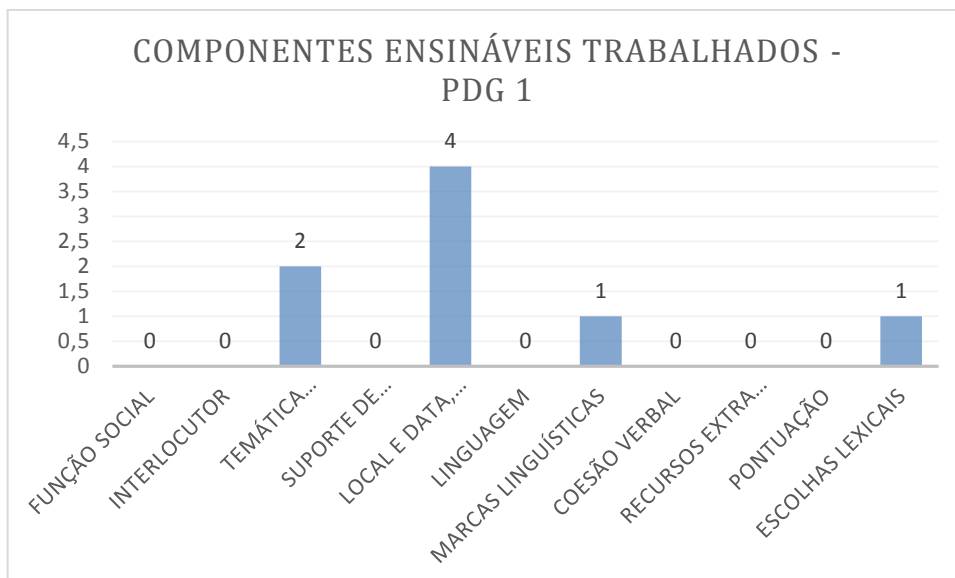
### Apêndice A – Dados e gráficos PDG 1

#### Dados do PDG 1

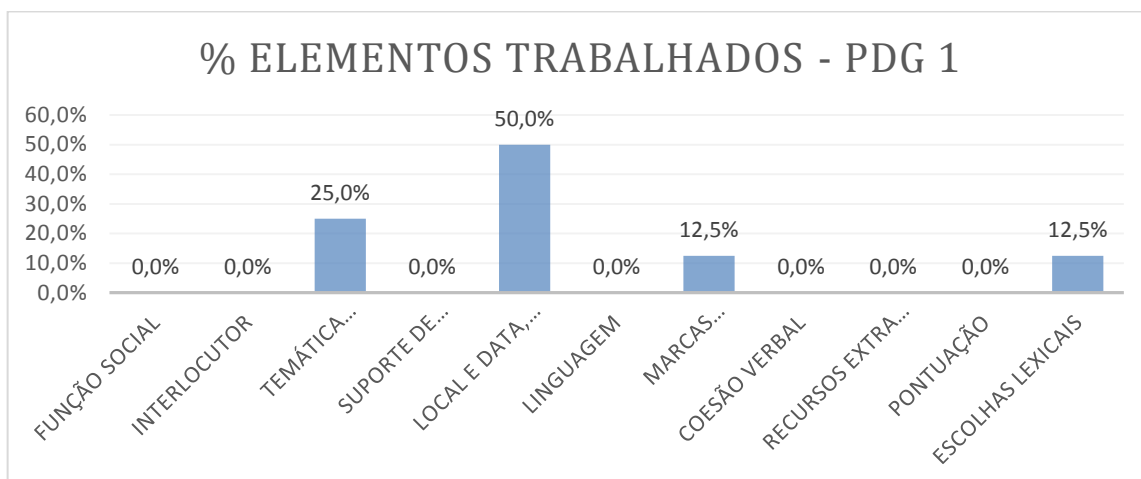
GRUPO	ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	PDG 1
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	FUNÇÃO SOCIAL	0
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	INTERLOCUTOR	0
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	TEMÁTICA PREDOMINANTES	2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	SUPORTE DE VEICULAÇÃO	0
<b>ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL</b>	<b>LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA</b>	<b>4</b>
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	LINGUAGEM	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	MARCAS LINGÜÍSTICAS	1
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	COESÃO VERBAL	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	RECURSOS EXTRA LINGÜÍSTICOS	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	PONTUAÇÃO	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	ESCOLHAS LEXICAIS	1
	<b>TOTAL DE ELEMENTOS TRABALHADOS</b>	<b>8</b>

ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	% PDG 1 - ELEMENTOS TRABALHADOS	DIMENSÕES ENSINÁVEIS	% GRUPO - PDG 1
FUNÇÃO SOCIAL	0,0%	SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	25,0%
INTERLOCUTOR	0,0%	ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	50,0%
TEMÁTICA PREDOMINANTES	25,0%	RECURSOS LINGÜÍSTICOS	25,0%
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	0,0%		
LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA	50,0%		
LINGUAGEM	0,0%		
MARCAS LINGÜÍSTICAS	12,5%		
COESÃO VERBAL	0,0%		
RECURSOS EXTRA LINGÜÍSTICOS	0,0%		
PONTUAÇÃO	0,0%		
ESCOLHAS LEXICAIS	12,5%		

Fonte: elaborado pela autora.

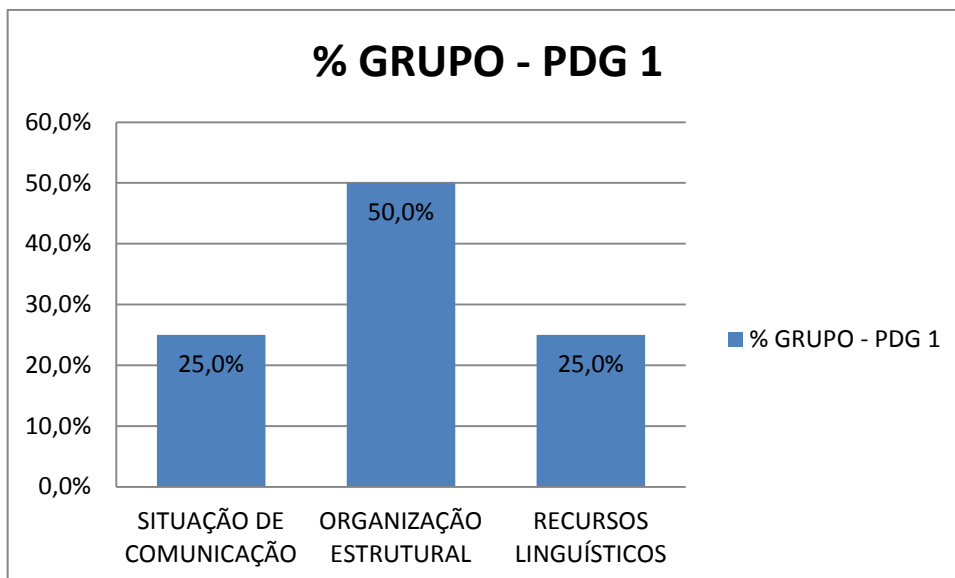


Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.





Fonte: elaborado pela autora.

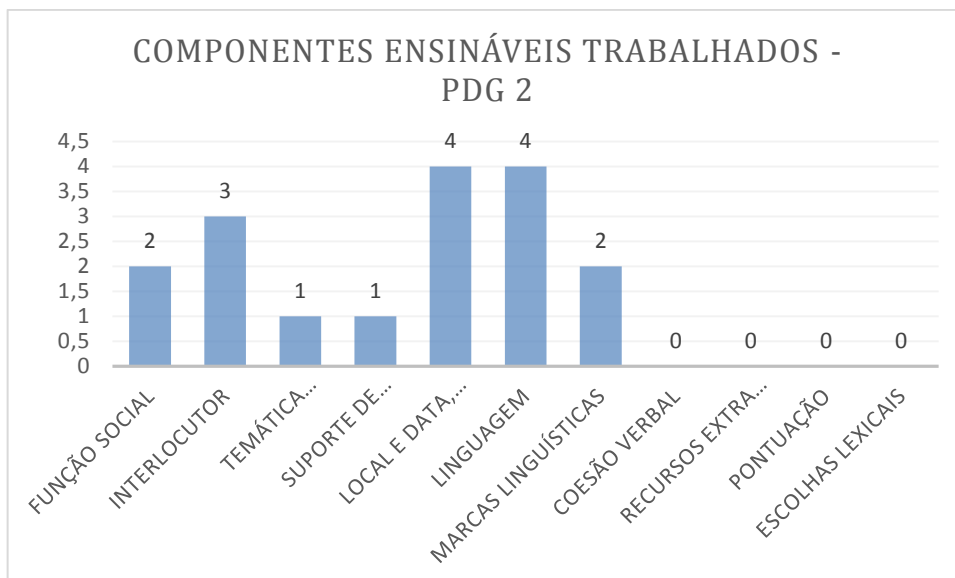
## Apêndice B – Dados e gráficos PDG 2

### Dados do PDG2

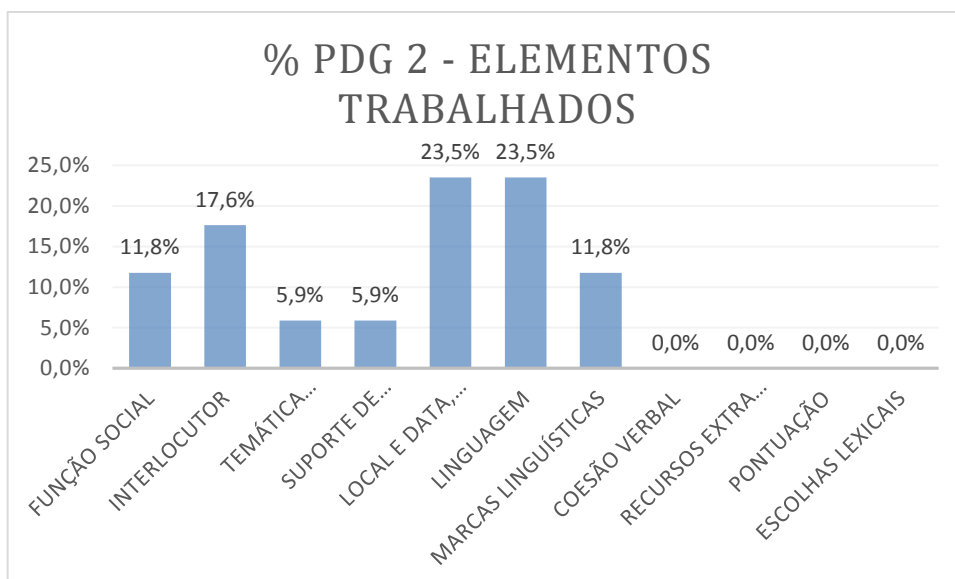
GRUPO	ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	PDG 2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	FUNÇÃO SOCIAL	2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	INTERLOCUTOR	3
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	TEMÁTICA PREDOMINANTES	1
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	SUORTE DE VEICULAÇÃO	1
ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA	4
RECURSOS LINGUÍSTICOS	LINGUAGEM	4
RECURSOS LINGUÍSTICOS	MARCAS LINGUÍSTICAS	2
RECURSOS LINGUÍSTICOS	COESÃO VERBAL	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	RECURSOS EXTRA LINGUÍSTICOS	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	PONTUAÇÃO	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	ESCOLHAS LEXICAIS	0
	<b>TOTAL DE ELEMENTOS TRABALHADOS</b>	<b>17</b>

ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	% PDG 2 - ELEMENTOS TRABALHADOS	DIMENSÕES ENSINÁVEIS	% GRUPO - PDG 2
FUNÇÃO SOCIAL	11,8%	SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	41,2%
INTERLOCUTOR	17,6%	ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	23,5%
TEMÁTICA PREDOMINANTES	5,9%	RECURSOS LINGUÍSTICOS	35,3%
SUORTE DE VEICULAÇÃO	5,9%		
LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA	23,5%		
LINGUAGEM	23,5%		
MARCAS LINGUÍSTICAS	11,8%		
COESÃO VERBAL	0,0%		
RECURSOS EXTRA LINGUÍSTICOS	0,0%		
PONTUAÇÃO	0,0%		
ESCOLHAS LEXICAIS	0,0%		

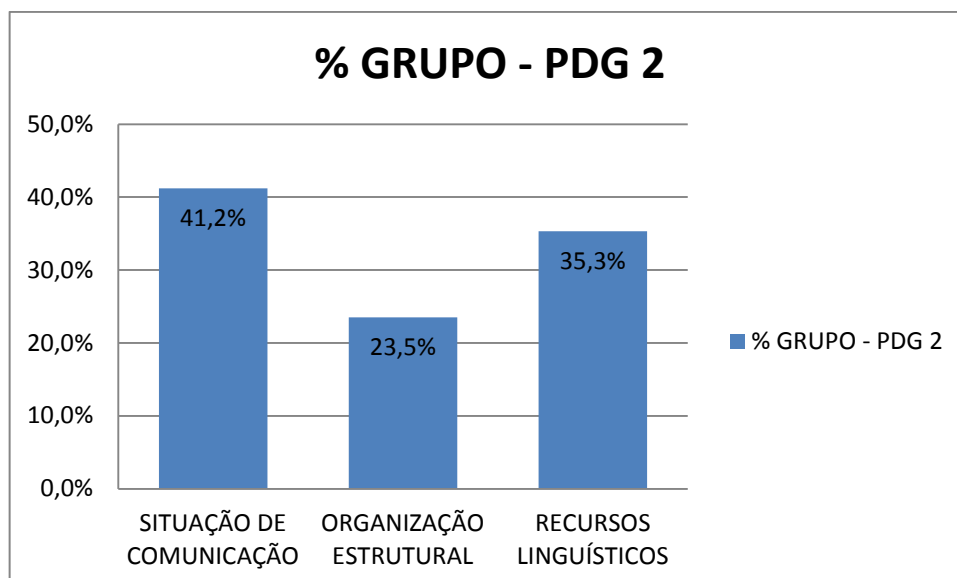
Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.

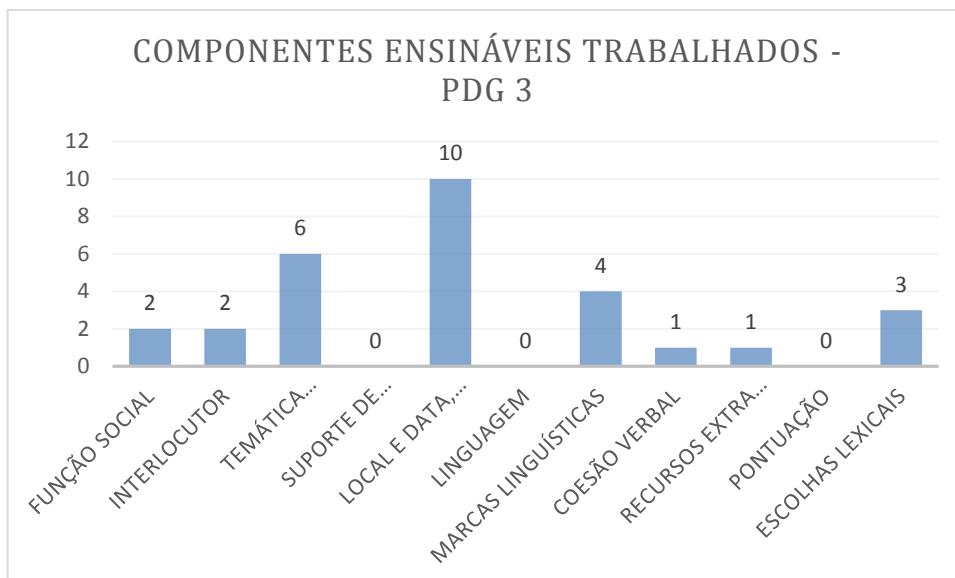
## Apêndice C – Dados e gráficos PDG 3

### Dados do PDG3

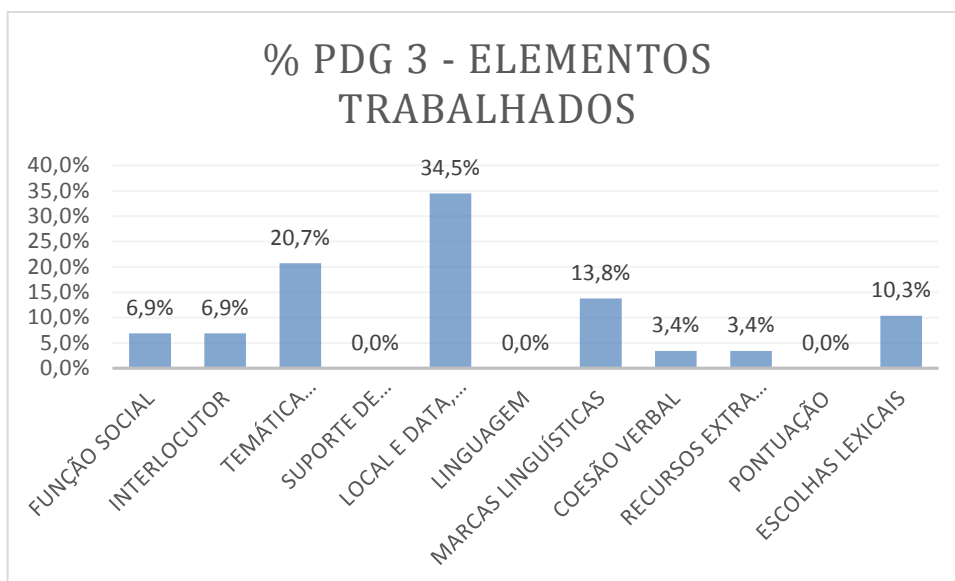
GRUPO	ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	PDG 3
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	FUNÇÃO SOCIAL	2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	INTERLOCUTOR	2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	TEMÁTICA PREDOMINANTES	6
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	SUPORTE DE VEICULAÇÃO	0
<b>ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL</b>	<b>LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA</b>	<b>10</b>
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	LINGUAGEM	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	MARCAS LINGÜÍSTICAS	4
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	COESÃO VERBAL	1
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	RECURSOS EXTRA LINGÜÍSTICOS	1
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	PONTUAÇÃO	0
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	ESCOLHAS LEXICAIS	3
	<b>TOTAL DE ELEMENTOS TRABALHADOS</b>	<b>29</b>

ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	% PDG 3 - ELEMENTOS TRABALHADOS	DIMENSÕES ENSINÁVEIS	% GRUPO - PDG 3
FUNÇÃO SOCIAL	6,9%	SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	34,5%
INTERLOCUTOR	6,9%	ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	34,5%
TEMÁTICA PREDOMINANTES	20,7%	RECURSOS LINGÜÍSTICOS	31,0%
SUPORTE DE VEICULAÇÃO	0,0%		
LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA	34,5%		
LINGUAGEM	0,0%		
MARCAS LINGÜÍSTICAS	13,8%		
COESÃO VERBAL	3,4%		
RECURSOS EXTRA LINGÜÍSTICOS	3,4%		
PONTUAÇÃO	0,0%		
ESCOLHAS LEXICAIS	10,3%		

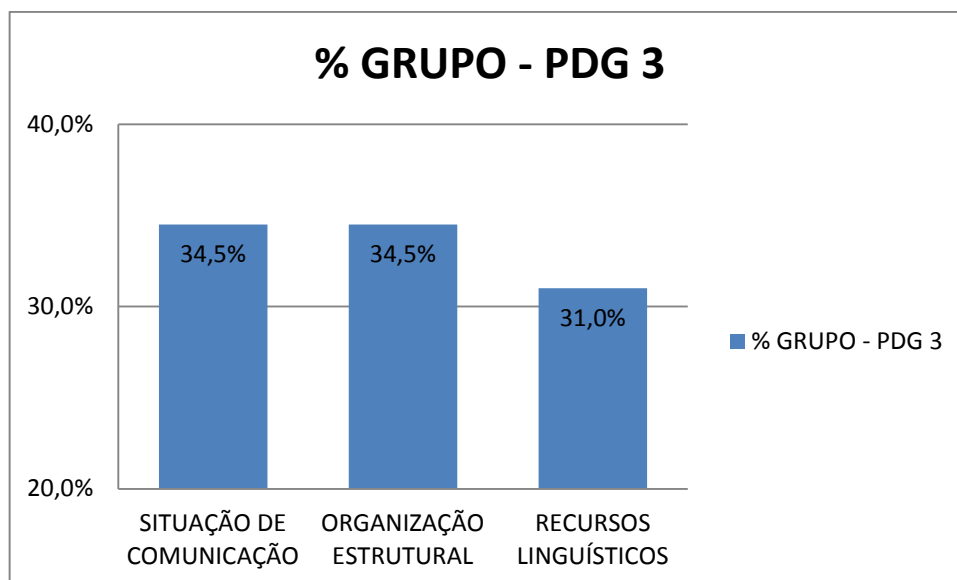
Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.

## Apêndice D – Dados gerais dos PDGs

### Dados compilados dos PDGs

GRUPO	ELEMENTOS DE TRABALHO - COMPONENTES ENSINÁVEIS DO GÊNERO	PDG 1
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	FUNÇÃO SOCIAL	0
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	INTERLOCUTOR	0
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	TEMÁTICA PREDOMINANTES	2
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	SUPORTE DE VEICULAÇÃO	0
<b>ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL</b>	<b>LOCAL E DATA, DESTINATÁRIO, DESCRIÇÃO DO PROBLEMA, SAUDAÇÃO FINAL, ASSINATURA</b>	<b>4</b>
RECURSOS LINGUÍSTICOS	LINGUAGEM	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	MARCAS LINGUÍSTICAS	1
RECURSOS LINGUÍSTICOS	COESÃO VERBAL	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	RECURSOS EXTRA LINGUÍSTICOS	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	PONTUAÇÃO	0
RECURSOS LINGUÍSTICOS	ESCOLHAS LEXICAIS	1
	<b>TOTAL DE ELEMENTOS TRABALHADOS</b>	<b>8</b>

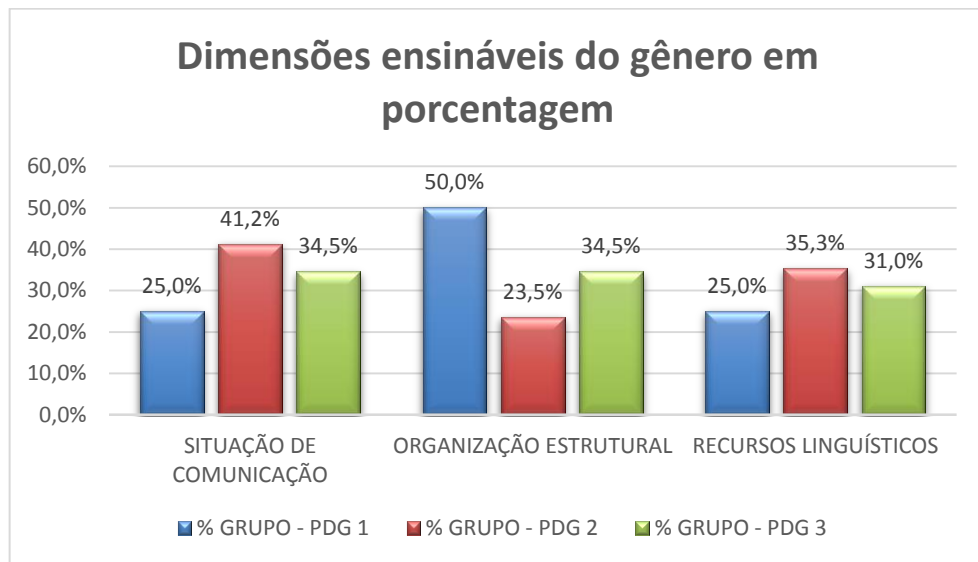
% PDG 1 - ELEMENTOS TRABALHADOS	% GRUPO - PDG 1	PDG 2	% PDG 2 - ELEMENTOS TRABALHADOS	% GRUPO - PDG 2	PDG 3	% PDG 3 - ELEMENTOS TRABALHADOS	% GRUPO - PDG 3
0,0%		2	11,8%		2	6,9%	
0,0%		3	17,6%		2	6,9%	
25,0%		1	5,9%		6	20,7%	
0,0%	25,0%	1	5,9%	41,2%	0	0,0%	34,5%
50,0%	50,0%	4	23,5%	23,5%	10	34,5%	34,5%
0,0%		4	23,5%		0	0,0%	
12,5%		2	11,8%		4	13,8%	
0,0%		0	0,0%		1	3,4%	
0,0%		0	0,0%		1	3,4%	
0,0%		0	0,0%		0	0,0%	
12,5%	25,0%	0	0,0%	35,3%	3	10,3%	31,0%
		17			29		

Fonte: elaborado pela autora.

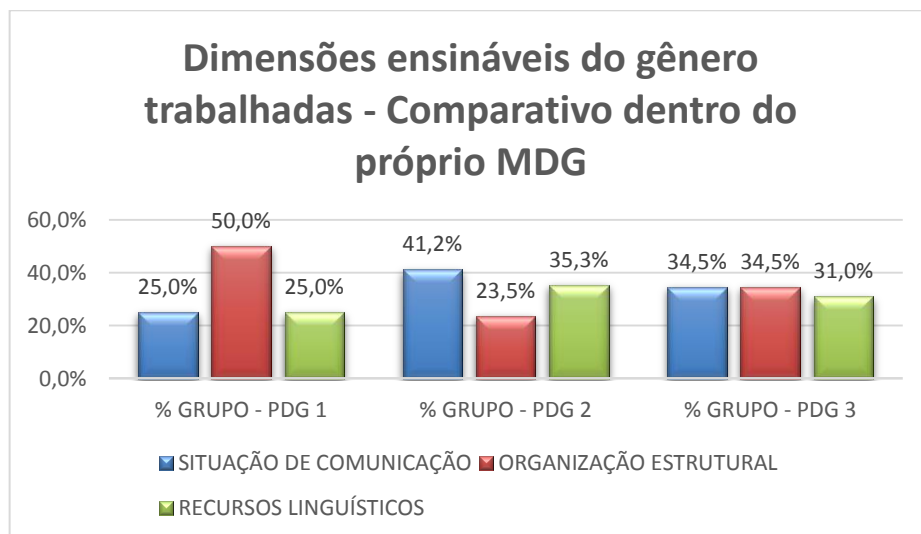


DIMENSÕES ENSINÁVEIS	% GRUPO - PDG 1	% GRUPO - PDG 2	% GRUPO - PDG 3
SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	25,0%	41,2%	34,5%
ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	50,0%	23,5%	34,5%
RECURSOS LINGÜÍSTICOS	25,0%	35,3%	31,0%
	SITUAÇÃO DE COMUNICAÇÃO	ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL	RECURSOS LINGÜÍSTICOS
% GRUPO - PDG 1	25,0%	50,0%	25,0%
% GRUPO - PDG 2	41,2%	23,5%	35,3%
% GRUPO - PDG 3	34,5%	34,5%	31,0%

Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.



Fonte: elaborado pela autora.

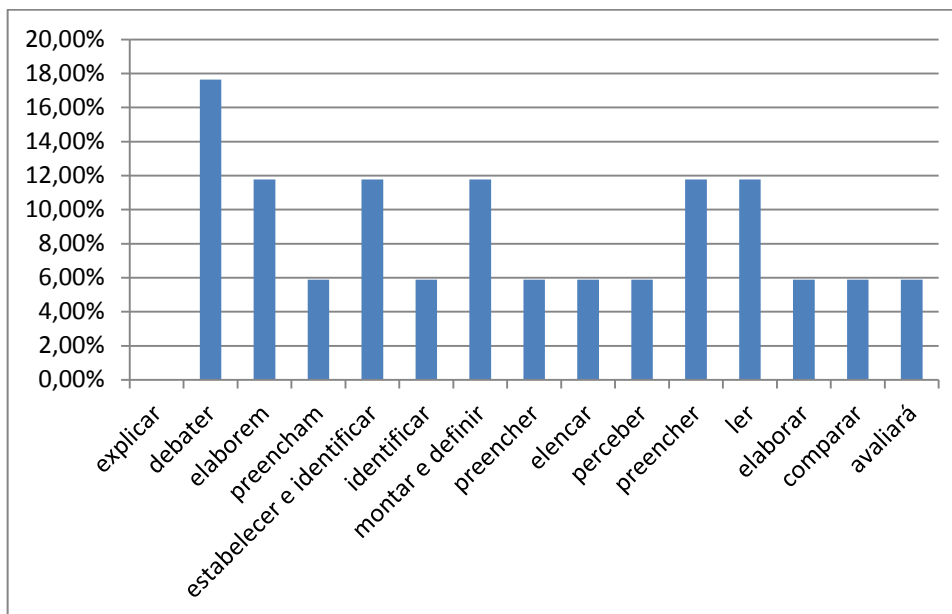
## Apêndice E – Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 1

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 1

PDG 1			%	Comandos	Capacidades Mobilizadas		
					s / a / d / ld	Frequência	Totais
(1A) <b>Explicar</b> aos alunos sobre o desenvolvimento de um projeto a respeito da construção de textos argumentati-vos.	X	explicar	0,00%	explicar	0	0	S=4 A=6 D=9 LD=2
(1B) <b>Debater</b> sobre o texto que fala a respeito do recreio nas escolas.	(6CS), (8CS), (4CA)	debater	17,65%	debater	2	S=2 A=1	
(1C) Pedir aos alunos que <b>elaborem</b> uma carta de reclamação do recreio para a direção da escola.	(4CA), (2CD)	elaborem	11,76%	elaborem	2	A=1 D=1	
(1D) Pedir que <b>preencham</b> um envelope de carta.	(1CA)	preencham	5,88%	preencham	1	A=1	
(2A) <b>Estabelecer</b> as diferenças entre três tipos de cartas (reclamação, do leitor e de solicitação) E <b>identificar</b> qual é a carta de reclamação.	(4CS) E (1CD)	estabelecer e identificar	11,76%	estabelecer e identificar	2	S=1 D=1	
(2B) <b>Identificar</b> nas cartas: o remetente, o destinatário, o assunto, a justificativa para a solicitação, a finalização, data e lugar.	(1CD)	identificar	5,88%	identificar	1	D=1	
(2C) <b>Montar</b> as três cartas que estão cortadas em pedaços e <b>definir</b> qual é a de reclamação, do leitor e de solicitação.	(1CLD) E (1CD)	montar e definir	11,76%	montar e definir	2	D=1 LD=1	
(2D) <b>Preencher</b> corretamente o envelope com o endereço do remetente e do destinatário.	(1CA)	preencher	5,88%	preencher	1	A=1	
(2E) Rever a carta de reclamação para <b>elencar</b> suas partes: nome e endereço do destinatário, local e data, assunto, vocativo, descrição dos fatos, exposição do pedido, encerramento, assinatura e nome e endereço do reclamante.	(1CD)	elencar	5,88%	elencar	1	D=1	
(3A) Levar os alunos a <b>perceber</b> o movimento argumentativo nos diálogos do cotidiano.	(1CLD)	perceber	5,88%	perceber	1	LD=1	
(4A) <b>Preencher</b> as tabelas colocando as partes da carta de reclamação, levando os alunos a construir a grade de avaliação.	(1CA) e (1CD)	preencher	11,76%	preencher	2	A=1 D=1	
(5A) <b>Ler</b> alguns textos sobre o recreio.	8(CS) e 4(CA)	ler	11,76%	ler	2	S=1 A=1	
(5B) <b>Elaborar</b> uma nova carta de reclamação, observando a grade de avaliação.	(1CD)	elaborar	5,88%	elaborar	1	D=1	
(6A) <b>Comparar</b> a primeira e a última produção com a grade de avaliação.	(1CD)	comparar	5,88%	comparar	1	D=1	
(6B) Trocar a última produção com um colega que a <b>avaliará</b> .	(1CD)	avaliará	5,88%	avaliará	1	D=1	

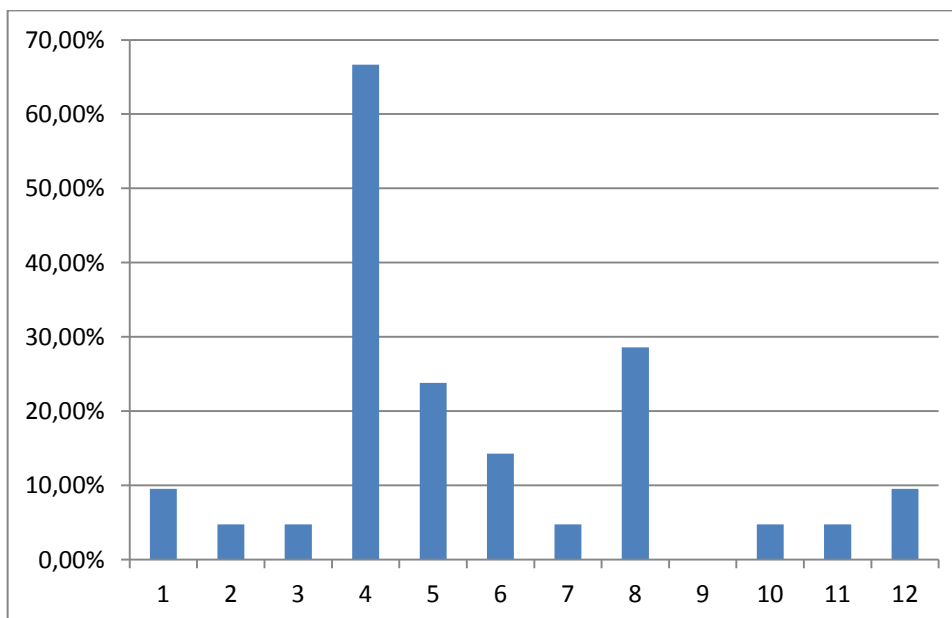
Fonte: elaborado pela autora.

Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG1



Fonte: elaborado pela autora.

Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG1



Fonte: elaborado pela autora.

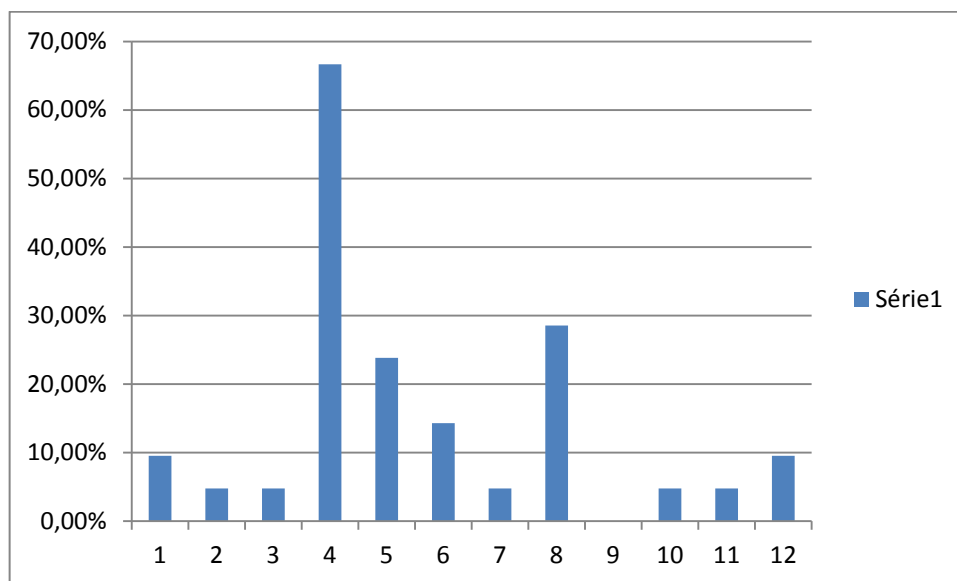
## Apêndice F – Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 2

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 2

PDG 2	%	Comandos	Capacidades Mobilizadas		Totais	
			s / a/ d / ld	Frequência		
<b>Realizar</b> com os alunos um levantamento de problemas que afetam a aprendizagem.	(3CS), (5CS)	9,52%	realizar	1	2	S=14 A=8 D=7 LD=8
<b>Pesquisar</b> na Internet quem seria a pessoa responsável pelo setor que resolveria o problema.	(3CS)	4,76%	pesquisar	1	1	
Propor a produção inicial: <b>redigir</b> uma carta destinada a quem poderia resolver um dos problemas citados anteriormente.	(4CA)	4,76%	redigir	1	1	
Apresentar o gênero carta de reclamação para os alunos, a fim de analisar e refletir sobre a estrutura e sobre a intencionalidade de uma carta de reclamação publicada no jornal O Estado de São Paulo, na seção São Paulo Reclama	(4CS), (4CA), (1CD), (1CS), (7CS), (7CS), (3CD), 6CS 2CA 3CA, 1CS, 4CS, 4CLD, 8CS	66,67%	apresentar	4	S=8 A=3 D=2 LD=1	
<b>Estudar</b> as diferenças entre a carta de reclamação e a carta de solicitação e <b>apresentar</b> as características próprias da carta, tais como local e data, destinatário, saudação, interlocução com o destinatário e despedida.	(4CS), 1CA 4CD 5CLD 4CLD	23,81%	estudar e apresentar	4	S=1 A=1 D=1 LD=2	
<b>Diferenciar</b> a linguagem formal e a linguagem informal.	4CLD, 5CLD, 4CD	14,29%	diferenciar	2	D=1 LD=2	
<b>Pesquisar</b> sobre os pronomes de tratamento a serem usados nas cartas (uso de dicionários e manuais de gramática).	1CA	4,76%	pesquisar	1	1	
<b>Construir</b> a grade de avaliação com os alunos.	1CD, 2 CD,3 CD,5CLD,8CS, 1CLD	28,57%	construir	3	S=1 D=3 LD=2	
Leitura Extensiva: “Antes que o mundo acabe”, de Marcelo Carneiro da Cunha (2 horas/aula). O livro trata da troca de cartas entre um pai e um filho que não se conheciam pessoalmente. A partir dessa leitura, os alunos podem <b>refletir</b> sobre a diferença entre a carta formal e a carta pessoal.	X	0,00%	refletir	0	0	
Atividade sobre argumentação e conectores: <b>desenvolver</b> a habilidade de redação de parágrafos dissertativos com o emprego dos elementos de coesão ou articuladores textuais próprios para a expressão de determinadas ideias	1CLD	4,76%	desenvolver	1	1	
A partir das atividades desenvolvidas, <b>retomar</b> os problemas descritos nas cartas da produção inicial e propor a escrita de novas cartas, adotando os critérios especificados na grade de avaliação	4CA	4,76%	retomar	1	1	
<i>Reescrita das cartas e envio.</i> Devolver as fichas de avaliação devidamente preenchida e propor que os alunos <b>realizem</b> os ajustes finais nas cartas, para que possam digitá-las e enviá-las ao destinatário	4CA, 3CS	9,52%	realizar	2	1	

Fonte: elaborado pela autora.

Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 2



Fonte: elaborado pela autora.

## Apêndice G – Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 3

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas do PDG 3

PDG 3	%	Comandos	Capacidades Mobilizadas s / a / d / ld	Frequência	Totais
1A - <b>Procurar</b> reportagens sobre o trânsito, ler os textos e escrever um resumo de uma reportagem.	4,76%	procurar	1	1	S=14 A=7 D=10 LD=5
1B - <b>Separar</b> as reportagens em positivas e negativas.	4,76%	separar	1	1	
2A - <b>Emitir</b> uma opinião sobre o trânsito, respeitando o modelo “Eu acho X, porque Y”, após analisar os textos dos colegas.	9,52%	emitir	2	S=1 LD=1	
2B - <b>Responder</b> à questão “Como é o trânsito em frente à sua escola? Justifique.”	9,52%	responder	2	S=1 LD=1	
2C - Circular a justificativa expressa nas orações e <b>formar</b> frases com o conectivo porquê.	4,76%	formar	1	1	
2D - <b>Observar</b> o trânsito no início e no final da aula. Registrar no caderno.	4,76%	observar	1	1	
3A - <b>Preencher</b> a tabela com os dados estruturais da carta e classificar as cartas quanto ao seu assunto (carta de amor, carta do leitor, carta de reclamação).	4,76%	preencher	1	1	
4A - Escrevendo os argumentos: <b>verificar</b> os dados de pesquisas para embasar os argumentos; o tempo verbal usado; a seleção de palavras a serem usadas para elaborar a estrutura do argumento.	14,29%	verificar	2	D=1 LD=2	
5A - <b>Realizar</b> uma palestra com o guarda de trânsito, tendo como objetivo a produção de argumentos a partir do discurso de autoridade.	14,29%	realizar	1	S=3	
5B - Analisar e <b>registrar</b> a estrutura das cartas (remetente, destinatário, data e local, assunto, despedida, assinatura).	4,76%	registrar	1	1	
Produção inicial. A partir dos dados coletados sobre os problemas de trânsito que enfrentam na escola, os alunos deverão <b>produzir</b> uma carta de reclamação, observando a estrutura da carta e a indicação de uma possível solução.	9,52%	produzir	2	A=1 S=1	
Após a produção inicial, <b>utilizar</b> a grade de avaliação para fazer a correção e análise da estrutura da carta. Fazer as seguintes observações: 1) Como você acha que o destinatário reagirá ao ler a carta? 2) Qual a relação entre o destinatário e o remetente da carta? A linguagem é adequada? 3) Como faremos para que a carta seja entregue? 4) Há algum protocolo a seguir?	14,29%	utilizar	2	S=2 A=1	
<b>Organizar</b> um abaixo-assinado para validar o pedido que será encaminhado ao órgão competente.	4,76%	organizar	1	1	
8A - <b>Coletar</b> dados que serão argumentos para a reclamação: fotos, registros com hora e data, abaixo-assinado.	4,76%	coletar	1	1	
8B - <b>Combinar</b> representantes para ir à prefeitura levar a carta de reclamação.	4,76%	combinar	1	1	
8C - <b>Reescrever</b> a carta de reclamação utilizando a grade de avaliação (produção final).	4,76%	reescrever	1	1	
Entregar as pesquisas e <b>registrar</b> os problemas apresentados.	4,76%	registrar	1	1	
10A - <b>Analisar</b> as avaliações do professor e dos alunos.	4,76%	analisar	1	1	
10B - <b>Trabalhar</b> os pronomes de tratamento através da leitura e estudo de uma lista com os pronomes e seus respectivos referentes.	4,76%	trabalhar	1	1	
11A - <b>Reescrever</b> os textos do discurso indeto para o direto e vice-versa.	4,76%	reescrever	1	1	
12B - Em uma folha de ofício, dividir em duas partes e <b>escrever</b> : o que eu quero e o que eu preciso.	4,76%	escrever	1	1	
12A - A partir de uma reportagem do jornal, <b>passar</b> as falas das pessoas entrevistadas para o discurso indireto.	4,76%	passar	1	1	
13A - <b>Ler</b> e discutir a reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes".	0,00%	ler	0	0	
14A - A partir da leitura da reportagem "Educação ambiental para 900 estudantes", <b>transcrever</b> os dados da enquete e <b>escrever</b> um parágrafo sobre a opinião descrita no recorte de jornal.	9,52%	transcrever	2	D=1 A=1	
15A - Ler a carta de reclamação e <b>completar</b> a grade de avaliação, apontando se o critério merece resposta SIM (10 pontos), EM PARTE (5 pontos) e NÃO (0 pontos).	9,52%	completar	1	2	
1) Sua carta possui local e data?					
2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e o nome e endereço do reclamante?					
3) A forma de tratamento está adequada?					
4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes?					
5) A justificativa dos fatos baseia-se em fatos reais?					
6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade?					
7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos?					
8) Sua carta possui encerramento?					
9) A ortografia e pontuação estão corrigidas?					
16A - <b>Reescrever</b> (digitada) das cartas, tendo como base a grade de avaliação já preenchida.	4,76%	reescrever	1	1	

Fonte: elaborado pela autora.

## Apêndice H – Dados e gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs

	PDG1		PDG2		PDG3	
	PDG1		PDG2	%	#	%
<b>S</b>	4	19%	14	38%	14	39%
<b>A</b>	6	29%	8	22%	7	19%
<b>D</b>	9	43%	7	19%	10	28%
<b>LD</b>	2	10%	8	22%	5	14%

Fonte: elaborado pela autora.

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs

	PDG2			PDG3	%
	PDG2	%			
<b>S</b>	14	38%	<b>S</b>	14	39%
<b>A</b>	8	22%	<b>A</b>	7	19%
<b>D</b>	7	19%	<b>D</b>	10	28%
<b>LD</b>	8	22%	<b>LD</b>	5	14%

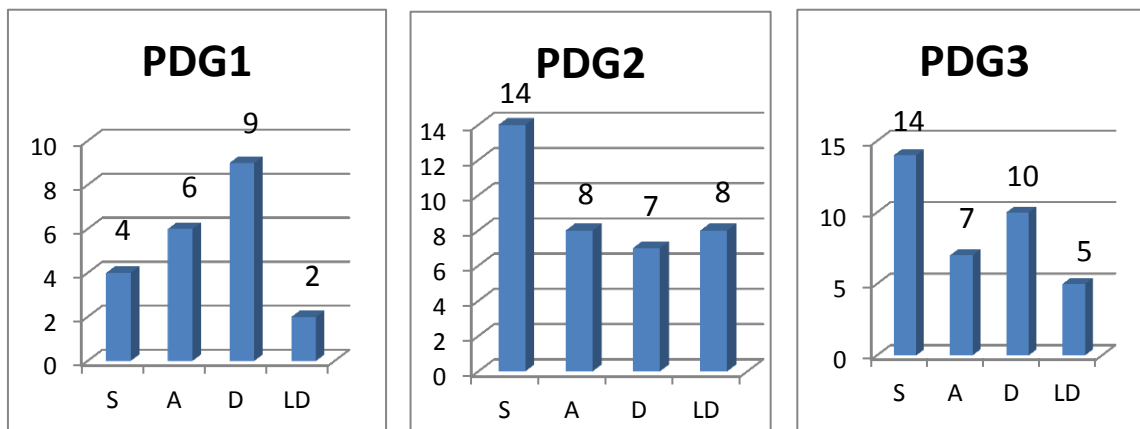
Fonte: elaborado pela autora.

### Dados e gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs

	PDG1 -%		PDG2-%		PDG3 -%
<b>S</b>	19%	<b>S</b>	38%	<b>S</b>	39%
<b>A</b>	29%	<b>A</b>	22%	<b>A</b>	19%
<b>D</b>	43%	<b>D</b>	19%	<b>D</b>	28%
<b>LD</b>	10%	<b>LD</b>	22%	<b>LD</b>	14%

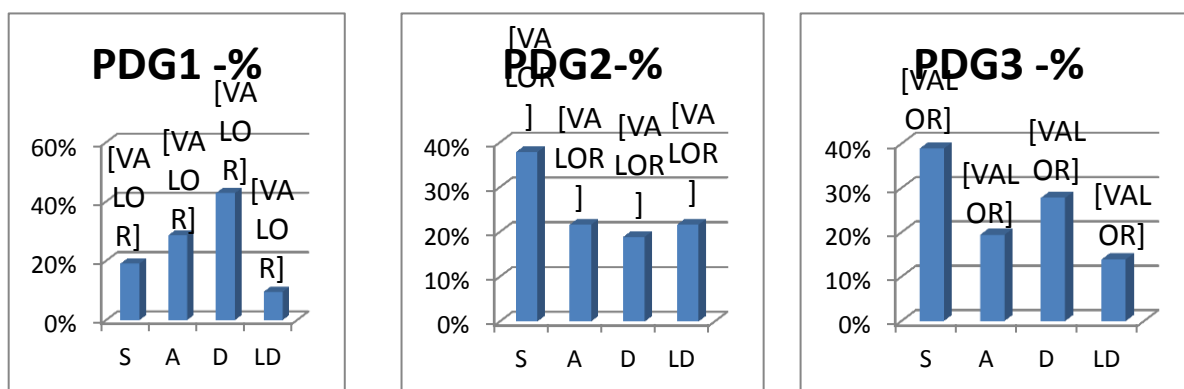
Fonte: elaborado pela autora.

Gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs



Fonte: elaborado pela autora.

Gráficos das capacidades mobilizadas dos PDGs



Fonte: elaborado pela autora.



## ANEXOS

### Anexo A –PDG 1

Professor 1

Turma: 7º ano

#### PDG – CARTA DE RECLAMAÇÃO

A construção deste PDG se deu a partir de um projeto desenvolvido na escola que busca focar a construção da identidade dos alunos, viabilizando uma percepção do contexto em que vivem. Assim, durante uma sondagem (através de uma conversa com os alunos em sala de aula) percebi que algo que os incomoda no ambiente escolar é o recreio, pelas poucas opções de diversão que a escola oferecia para este momento. Um aluno chegou a me dizer que preferia ficar em sala de aula. Dessa forma, concluí que era necessário proporcionar a esses alunos uma maneira de manifestar sua opinião sobre esse assunto e poder reivindicar seus direitos, e o gênero escrito adequado para reclamar e reivindicar é a carta de reclamação. Logo, fazer com que se apropriem de tal gênero é possibilitar uma melhor inserção no contexto em que vivemos, atravessado por discursos que não são isentos de intencionalidades.

#### 1ª OFICINA

- Explicar para os alunos que começaremos algumas aulas para desenvolver um projeto sobre a construção de textos argumentativos.
- Em seguida, entregar o texto que fala sobre recreio nas escolas. Debater. Mostrar os desenhos.
- Pedir que eles elaborem uma carta de reclamação do recreio para a direção da escola, pedindo que tenham mais brinquedos no recreio para se divertirem.
- Pedir que preencham o envelope da carta e coloquem a carta dentro.
- Recolher as cartas.

#### 2ª OFICINA

- Separar a turma em grupos.
- Levar cartas de reclamação, de leitor e de solicitação para que estabeleçam as diferenças e identifiquem a de reclamação.
- As cartas estarão numeradas (1) solicitação, (2) reclamação e (3) do leitor.
- Afim de que identifiquem as cartas, será perguntado aos grupos oralmente para que respondam e o professor anotará a parte significativa da resposta no quadro.

**Perguntas carta (1):**

- 1) Quem é o remetente?
- 2) Quem é o destinatário?
- 3) Qual o assunto da carta?
- 4) Qual a justificativa para a solicitação?
- 5) Como a carta é finalizada?
- 6) Há alguma indicação de data e lugar?

**Perguntas carta (2):**

- 1) Quem é o remetente?
- 2) Quem é o destinatário?
- 3) Há alguma indicação de data e localização?
- 4) Qual é o assunto?
- 5) O que está sendo dito em cada parágrafo?
- 6) Como finaliza?

**Perguntas carta (3):**

- 1) Quem é o remetente?
- 2) Quem é o destinatário?
- 3) Há alguma indicação de data e localização?
- 4) Qual é o assunto?
- 5) Qual a finalidade da carta?

Perguntar aos alunos qual das cartas seria a de reclamação.

**Atividade Lúdica:** Entregar um envelope tamanho A4 para cada grupo. Dentro desse envelope o grupo encontrará três cartas e três envelopes. As cartas estarão cortadas em pedaços que os alunos deverão montar como um quebra-cabeça para depois definir qual é a de reclamação, qual é a de solicitação e qual é a de leitor. Em seguida deverão colocar cada carta no envelope assinalado e preencher o envelope corretamente escrevendo a identificação e endereço de cada destinatário e remetente em seu respectivo envelope. Cada acerto vale um ponto. Vence o grupo que acertar mais.

Rever a carta número dois para elencar as partes de uma carta de reclamação.

**1. Nome e endereço do destinatário:**

**2. Local e Data**

**3. Assunto:** por ex.: “Demora na entrega de móveis”

**4. Fórmula de tratamento (vocativo):** é um chamamento para o leitor (vocativo) por ex.: “Prezados Senhores:”

**5. Descrição sucinta dos fatos :** por ex.: “No dia 20/02/2005 comprei uma bicicleta... o vendedor Fulano, por telefone, que assegurou que a entrega seria feita até o dia

**6. Exposição clara do pedido:** por ex.: “Diante do exposto, venho notificá-los a providenciarem a entrega imediata visto que o código de defesa do consumidor me garante...”

**7. Encerramento:** por ex.: “Atenciosamente,”

**8. Assinatura**

**9. Nome e endereço do Reclamante :**

**3ª OFICINA**

**Os porquês da vida...**

A fim de levar os alunos a perceber o movimento argumentativo em nossos diálogos do cotidiano, elaborei algumas problematizações que precisam de uma justificativa (o porquê) satisfatória para que seja solucionado o problema. Os alunos responderão oralmente a essas problematizações e o grande grupo depois decidirá se a justificativa tem fundamento para ser aceita. Novamente, os alunos estarão em grupos que receberão cinco problemas que precisam de justificativas.

**Para os alunos:** Vocês receberão algumas frases com problemas que devem receber uma justificativa aceitável, a fim de que vocês tenham seus pedidos atendidos. Os colegas do grande grupo decidirão se as justificativas dadas pelo grupo serão aceitas ou não. Explico para os alunos que as justificativas precisam ser muito bem elaboradas, pois se não tiverem fundamento não serão atendidos os pedidos e o grupo perde. Não adianta, então, só responder porque sim.

1) Você precisa ir à casa de um colega e pede para sua mãe (responsável): Mãe preciso ir a casa do meu amigo porque.....

2) Você gostaria muito de ganhar um celular novo porque...

3) Você gostaria de sábado ir a jogar videogame e não fazer os temas porque...

4) Você quer ir jogar futebol no campeonato da cidade vizinha porque...

5) Sua amiga convidou para fofocar na casa dela hoje à noite, você precisa ir porque....

Depois que os grupos decidirem entre si as melhores respostas, lerão para os outros grupos. As justificativas serão avaliadas uma a uma pelo grande grupo. Vence o grupo que conseguir ter o maior numero de justificativas aceitas.

Após esse momento, conversarei com os alunos sobre os porquês que usamos no nosso cotidiano e que sempre introduzem uma justificativa para aquilo que queremos. Na verdade, sempre estamos querendo convencer alguém de alguma coisa (isso é argumentação).

#### 4ª Oficina

O trabalho dessa oficina os alunos farão em duplas ou individualmente.

Serão entregues três cartas de reclamação a cada dupla. Em seguida serão entregues três tabelas com as partes da carta de reclamação para serem preenchidas. Os alunos devem preencher as tabelas colocando as partes separadas em cada tabela.

<b>PARTES DA CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>	
<b>Local e data</b>	
<b>Nome e endereço do destinatário</b>	
<b>Assunto</b>	
<b>Fórmula de tratamento (vocativo)</b>	
<b>Descrição do(s) fato(s)</b>	
<b>Justificativa</b>	
<b>Encerramento</b>	
<b>Assinatura</b>	
<b>Nome e endereço do reclamante</b>	

Quando os alunos terminarem de preencher, solicitar a três duplas que leiam seus resultados para a classe (a dupla numero 1 lê a carta numero 1, etc.), sendo que em grande grupo iremos avaliando as respostas.

Após isso, construirei com os alunos uma grade de avaliação. Levando-os a construir a seguinte grade:

<b>Tabela de avaliação da carta de reclamação</b>				
	Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Não atende
<b>Local e data</b>				
<b>Nome e endereço do destinatário</b>				
<b>Assunto</b>				
<b>Fórmula de tratamento (vocativo)</b>				
<b>Descrição do(s) fato(s)</b>				
<b>Justificativa</b>				
<b>Encerramento</b>				
<b>Assinatura</b>				
<b>Nome e endereço do reclamante</b>				
<b>Ortografia, pontuação e acentuação</b>				
<b>Total</b>				

Sugestão de notas:

Atende plenamente = 10

Atende = 7,5

Atende parcialmente = 5

Não atende = 2,5

### **5ª OFICINA**

Levar alguns textos sobre o recreio e sua forma de influenciar no bom desenvolvimento da criança.

Levar, se possível, um vídeo (breve), mostrando um bom recreio.

Pedir que os alunos, a partir dessas informações e do que aprenderam sobre a carta de reclamação, elaborem uma nova carta de reclamação, observando a tabela que ajudaram a criar para a avaliação.

Levarei os textos e os devolverei para a reescrita.

### **6ª OFICINA – REESCRITA**

Os textos revisados são devolvidos para a reescrita.

Após esse movimento, os alunos receberão sua primeira produção de volta e poderão avaliá-la com a tabela.

Depois receberão sua última produção farão a comparação e avaliarão pela tabela.

Trocarão, então, a última produção com um colega que também avaliará. As tabelas com avaliação serão entregues para o professor.

Em seguida, os alunos receberão os envelopes para colocarem o remetente e o destinatário e entregarem para a direção (pensar em talvez levá-los a uma agência dos correios para postar as cartas).

## REFERÊNCIAS

[www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/.../ModelosdeCartas.pdf](http://www2.camara.gov.br/atividade-legislativa/.../ModelosdeCartas.pdf) acesso em 07 de Jun. 2012.

[www2.camara.gov.br/.../cdc/.../Comofazerumcartadereclamao.pdf](http://www2.camara.gov.br/.../cdc/.../Comofazerumcartadereclamao.pdf) acesso em 07 de Jun. 2012

<http://www.brasilecola.com/redacao/carta-reclamacao.htm> acesso em 07 de Jun. 2012.

BACH, Carlos Batista. **Uma abordagem mais ampla para o trabalho com gêneros textuais: o Projeto Didático de Gêneros**. Disponível em:

<http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2011/1523.pdf>

GUIMARÃES, Ana Maria Mattos, KERSCH, Dorotea Frank. **Por uma formação continuada cooperativa: o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no ensino fundamental no contexto de um município brasileiro**. Disponível em:

<http://www.cchla.ufrn.br/visiget/pgs/pt/anais/Artigos/Dorotea%20Frank%20Kersch%20%E2%80%93%20UNISINOS%20e%20Ana%20Maria%20Mattos%20Guimar%C3%A3es%20%E2%80%93%20UNISINOS.pdf>. Acesso em 07 de Jun. 2012.

\_\_\_\_\_. CAMPANI-CASTILHOS, D.; DREY, R. **Gêneros de texto no dia-a-dia do Ensino Fundamental**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

SCHNEUWLY, B. & J. DOLZ. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2010. 2.ed.

## ANEXOS

### Avaliação da primeira produção.

Aluno:..... turma:.....

<b>Tabela de avaliação da carta de reclamação</b>				
	Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Não atende
<b>Local e data</b>				
<b>Nome e endereço do destinatário</b>				
<b>Assunto</b>				
<b>Fórmula de tratamento (vocativo)</b>				
<b>Descrição do(s) fato(s)</b>				
<b>Justificativa</b>				
<b>Encerramento</b>				
<b>Assinatura</b>				
<b>Nome e endereço do reclamante</b>				
<b>Ortografia, pontuação e acentuação</b>				
<b>Total</b>				

**Avaliação da segunda produção**

Aluno: ..... turma:.....

<b>Tabela de avaliação da carta de reclamação</b>				
	Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Não atende
<b>Local e data</b>				
<b>Nome e endereço do destinatário</b>				
<b>Assunto</b>				
<b>Fórmula de tratamento (vocativo)</b>				
<b>Descrição do(s) fato(s)</b>				
<b>Justificativa</b>				
<b>Encerramento</b>				
<b>Assinatura</b>				
<b>Nome e endereço do reclamante</b>				
<b>Ortografia, pontuação e acentuação</b>				
<b>Total</b>				

**Avaliação da produção do colega**

Nome (avaliador):..... turma:.....

Nome do colega:.....

<b>Tabela de avaliação da carta de reclamação</b>				
	Atende plenamente	Atende	Atende parcialmente	Não atende
<b>Local e data</b>				
<b>Nome e endereço do destinatário</b>				
<b>Assunto</b>				
<b>Fórmula de tratamento (vocativo)</b>				
<b>Descrição do(s) fato(s)</b>				
<b>Justificativa</b>				
<b>Encerramento</b>				
<b>Assinatura</b>				
<b>Nome e endereço do reclamante</b>				
<b>Ortografia, pontuação e acentuação</b>				
<b>Total</b>				

## ANEXOS

### Textos informativos

#### Recreio organizado – alunos mais calmos

Normalmente o horário dos recreios escolares é bem agitado. Crianças correndo por todos os lados, adolescentes com brincadeiras de empurra-empurra, gritos, conversas altas, restos de lanche caídos pelo chão, enfim, aquela impressão de total falta de organização.

Uma forma de evitar que esta cena se repita é a escola preparar atividades que possam ser realizadas nesse horário.

A escola pode dispor de materiais esportivos como mesa de pingue-pongue, mesa de pebolim, tabela de basquete em um cantinho mais afastado, jogos de tabuleiro, jogos de carta, dentre vários outros.

A escola pode aproveitar as aulas de artes para confeccionar vários jogos e objetos que os alunos possam utilizar no horário do recreio, com materiais descartáveis e sucateados. Boliche de garrafas PET, jogo de dama com tampinhas de garrafa e tabuleiro de papelão, jogo de memória feito de papelão e duas revistas iguais, etc.

Uma outra proposta de se organizar o recreio é de separar os alunos por faixa etária como o grupo de educação infantil, de 1º ao 5º ano, de 6º ao 9º ano e as turmas do ensino médio. O importante é não deixar que os alunos fiquem misturados, pois idades diferentes possuem interesses diferentes também.

Se os alunos perceberem que existe um material disponível para esse momento, irão se organizando para poderem utilizá-los, deixando de lado as brincadeiras de mau gosto e a ociosidade.

Revistas e revistinhas em quadrinhos também podem ser interessantes, pois muitos alunos se preocupam por fatos do dia-a-dia e, muitas vezes, não tem acesso aos mesmos.

Dessa forma a escola conseguirá fazer do horário do recreio um momento agradável e de prazer para os alunos, bem como momento em diversão de qualidade, socialização e informação para os mesmos.

Por Jussara de Barros

Graduada em Pedagogia

Equipe Brasil Escola

Fonte: <http://educador.brasilecola.com/orientacoes/recreio-organizado.htm>



## A IMPORTÂNCIA DE BRINCAR

Vivemos atualmente em uma sociedade capitalista e violenta em que as crianças, em sua maioria, já não vivenciam mais brincadeiras de outras épocas, devido a três "avanços": o avanço da tecnologia, o avanço da violência e o avanço da ignorância. É triste saber que mais de 95% dos brasileiros não sabem que brincar tem a mesma importância que estudar, na formação de um caráter. E mais revoltante ainda é saber que algumas escolas banem do seu currículo acadêmico aulas de Educação Física, simplesmente por acharem que esse tipo de ensinamento é descartável.

Brincar tem uma importância absurda nos processos de desenvolvimento humano. Muitos não conseguem entender, ou até mesmo acham idiotice, mas as brincadeiras de infância são o reflexo dos desafios da vida adulta. E é necessário que as instituições de ensino tenham essa consciência e invistam mais em brincadeiras e dinâmicas para as suas crianças, pois estas, em sua totalidade, preparam-nas para o futuro.

Para ser ter uma ideia, está cientificamente comprovado que brincar desenvolve: a coordenação motora, a integração com o grupo, a locomoção, o raciocínio, o espírito esportivo, a elasticidade corporal, a resistência física, a resistência psicológica, o reconhecimento de erros e a disposição para corrigi-los, a criação de estratégias, a motivação, a criatividade, a comunicação, o espírito de liderança, a aptidão, a velocidade de corrida, a noção de espaço, a noção de tempo, o reconhecimento de habilidades e dificuldades, a facilidade de aderir a mudanças, a compreensão dos limites dos outros, a auto compreensão, a interpretação de situações, o entendimento da natureza e de suas fases, a curiosidade, o espírito de proteção, a ousadia, a motricidade, a socialização, a coragem, a desinibição, a ampliação da mente, a valorização da amizade, o desapego aos bens materiais, a competição sadia, a busca por diversão, o riso fácil, a prática de novas descobertas, a convivência, a exploração de objetos, o autoconhecimento, o saber perder, o respeito ao próximo, a atitude, o desenvolvimento do sistema cardiorrespiratório, a ampliação de conhecimentos, a organização de pensamentos, a aceitação de limites e o reconhecimento de que eles são necessários, a facilidade de tomar decisões corretas, a liberdade de expressão, a satisfação com o que se tem, a interação, a influência, a criação e compreensão de gestos, a expansão da cultura, a fácil adaptação a rotinas, a investigação, a flexibilidade, a busca por alternativas, a afeição, a arte de sonhar, o saber esperar, a eliminação da arrogância, a maturidade, a conexão entre o imaginário e o real, a facilidade de aprendizado, o aprimoramento de relações, a facilidade de fazer amigos, a inteligência, a fertilidade da imaginação, a confiança, a esperteza, a segurança, a identidade própria, a autonomia, a atenção, a imitação do que é certo e o afastamento do que é errado, a memória, o espírito voluntário, a cooperação, a concentração, o despertar, a descoberta de mundo e, claro, a felicidade. E o melhor de tudo é que todos esses aprendizados são adquiridos

pelas crianças de forma natural, gradativa e prazerosa! Brincar é um ato tão divino que, mesmo gerando grandes e significantes resultados, ela gera divertimento e satisfação, tanto para crianças, como para adultos.

Brincar é um momento sagrado. É através das brincadeiras que as crianças ampliam os conhecimentos sobre si, sobre o mundo e sobre tudo que está ao seu redor. Elas manipulam e exploram os objetos, comunicam-se com outras crianças e adultos, desenvolvem suas múltiplas linguagens, organizam seus pensamentos, descobrem regras, tomam decisões.

As instituições de ensino precisam levar em consideração essa gigantesca importância e aplicar brincadeiras e dinâmicas no currículo das crianças e dos adolescentes, desde o pré-escolar até o ensino médio. E isso não é um pedido, é uma obrigação. A Declaração Universal dos Direitos da Criança (aprovada pela ONU em 1959), no artigo 7º, ao lado do direito à educação, enfatiza o direito ao brincar: *“Toda criança terá direito a brincar e a divertir-se, cabendo à sociedade e às autoridades públicas garantir a ela o exercício pleno desse direito”*.

(Texto adaptado)

<http://www.jogosbrincadeiras.com.br/2009/06/importancia-de-brincar.html>

## JOGOS E BRINCADEIRAS: A IMPORTÂNCIA DO BRINCAR DESDE A PRIMEIRA INFÂNCIA ATÉ A ADOLESCÊNCIA, E A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA

Valéria Maria Blanco Parolari

EMEF Paulo Prado

Os jogos e brincadeiras são uma temática bastante interessante e que resgata a infância de todos nós. Percebendo a importância a qual a brincadeira traz para as crianças, fiquei pensando em como falar sobre algo amplo e muitas vezes restrito para alguns educadores, que esquecem do princípio lúdico em uma aprendizagem, que faz torná-la mais prazerosa e desafiadora.

Nessa sociedade com tantas tecnologias, são oferecidas muitas opções, mas o sucesso social e o ganho econômico, não evitam o estresse, a depressão e a insatisfação.

No local, onde não se encontra absolutamente nada, está o espírito, a força interior, a capacidade de buscar algo bem melhor, trazendo as pessoas para uma reflexão sobre a sensibilidade, de como é belo descobrir a magia que está em cada um de nós, tanto interna, como externa e que a construção da vida se faça através dos mais altos ensinamentos, a do amor.

Hoje em dia conseguimos perceber a criança, como um ser diferente do adulto, que possui necessidades, medos, anseios, gostos, enfim têm direitos, têm possibilidades diferentes e que deve ser respeitada como um ser humano em formação, precisando de cuidados, carinho e atenção.

A família é o primeiro referencial a qual a criança tem contato, ações, gestos, gostos, ou seja, os estímulos efetuados por quem cuida, é de fundamental importância na formação da personalidade e do caráter de uma pessoa. No entanto, muitas das nossas crianças estão tendo que trabalhar ou auxiliar a mãe com serviços domésticos, ficando responsável até, por cuidar de irmãos menores, enquanto os pais precisam ganhar a vida.

Neste contexto de vida as crianças privam-se de brincar e amadurecem cedo, ultrapassando etapas consideradas fundamentais para um desenvolvimento saudável.

A relação com as pessoas, a socialização, a troca afetiva e as experiências e sensações, se revelam nas brincadeiras efetuadas quando criança, trazendo conhecimentos neste convívio.

Na área da Educação Física, onde trabalho com crianças e adolescentes, por volta de 21 anos de profissão, dentro da quadra, percebi, em minha jornada, que o jogo é um exemplo concreto de aprendizagem. Indo além das expectativas, não apenas o brincar pelo brincar, mas o aprender brincando, que torna a parte cognitiva também inserida neste contexto, com um formato alegre e especialmente gostoso.

São muitas formas diferenciadas de trabalho, pois quando se coloca vontade no que está fazendo, tudo caminha bem, fora a pré-disposição às quais os alunos vêm às aulas, (justamente devido ao interesse no jogo, no material variado que é utilizado, na dinâmica, no espaço físico, na sensação de liberdade, autonomia e descontração em que as aulas acontecem, trazendo desafios, prazer e conflitos).

O maior dos aprendizados é a construção de um ser humano que respeita o próximo e que lida com as emoções e suas intempéries a todo instante. Que aceita e determina regras para ter um consenso comum.

Junto com tudo isso vem o prazer de brincar, de experimentar, de se relacionar, de descobrir, de discordar, de errar, de acertar, de vencer, o que nem sempre é fácil, pois a humildade e a relação de respeito no convívio entre as crianças é bem difícil de se manter. Perder então, nem se fala, pois ninguém quer e nesta, precisamos lidar com outra emoção, a da frustração, o que não é tão simples assim.

Vejo os jogos e as brincadeiras como a forma mais enriquecedora de aprendizagem, desde a pré-escola, até a adolescência, o lúdico constrói a partir do irreal e do imaginário para o real, de uma maneira exclusiva e individual para cada pessoa.

Afinal somos seres únicos, diferentes e precisamos conviver e aprender com estas diferenças, no brincar se estabelece um relacionamento, um contato, muitas vezes afetivo e outras nem tanto, mas uma maneira de interagir com todos os tipos de personalidades, aprendendo e sabendo lidar com todas elas, inclusive consigo mesmo. (Texto adaptado)

<http://www.gpef.fe.usp.br/semef2010/44%20relato%20Val%C3%A9ria%20Maria%20Parolari.pdf>



## CARTA Nº 1

PLÁSTICOS ZUMZUM

Dep. de vendas

Nº 02/09

Ao Diretor do Dep.de Faturamento

João Esleveriano da Costa

Porto Alegre, \_\_\_\_\_ de fevereiro de 2009.

Prezado Senhor,

Solicito a esse departamento, do qual V.S<sup>a</sup>. é diretor, que tenha a gentileza de enviar-me a tabela de faturamento do último mês, a fim de que possamos conferir algumas vendas realizadas.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendido, dada a eficiência desta seção.

Subscrevo-me.

Cordialmente,

Antonie Bernardo da Luz.

Chefe do departamento de vendas

## CARTA Nº 2

Destinatário:

COMPUTERLY, LTDA.

Rua do equívoco, nº 2

0000-000 Porto Alegre

Porto Alegre, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Prezados Senhor (es),

No último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei a nota de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador encomendado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava. Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

De acordo com o que foi exposto, exijo receber um novo aparelho em restituição, porque isso me é garantido pelo Código de Defesa do Consumidor, no qual consta que, em tais situações, é direito do consumidor ter “a substituição do produto por outro da mesma espécie”. Por este motivo, demando que outro computador de mesma marca e modelo seja entregue. aguardo a solução para este problema.

Atenciosamente,

João da Silva.

Rua dos Joaquins, nº 01, Bairro JJ

000-000 Porto Alegre

## CARTA Nº 3

Londrina, 10 de setembro de 2002.

Prezado editor,

O senhor e eu podemos afirmar com segurança que a violência em Londrina atingiu proporções caóticas. Para chegar a tal conclusão, não é necessário recorrer a estatísticas. Basta sairmos às ruas (a pé ou de carro) num dia de “sorte” para constataremos pessoalmente a gravidade da situação. Mas não acredito que esse quadro seja irremediável. Se as nossas autoridades seguirem alguns exemplos nacionais e internacionais, tenho a certeza de que poderemos ter mais tranquilidade na terceira cidade mais importante do Sul do país.

Um bom modelo de ação a ser considerado é o adotado em Vigário Geral, no Rio de Janeiro, onde foi criado, no início de 1993, o Grupo cultural Afro Reggae. A iniciativa, cujos principais alvos são o tráfico de drogas e o subemprego, tem beneficiado cerca de 750 jovens. Além de Vigário Geral, são atendidas pelo grupo as comunidades de Cidade de Deus, Cantagalo e Parada de Lucas.

Mas combater somente o narcotráfico e o problema do desemprego não basta, como nos demonstra um paradigma do exterior. Foi muito divulgado pela mídia – inclusive pelo seu jornal, a Folha de Londrina – o projeto de Tolerância Zero, adotado pela prefeitura nova-iorquina há cerca de dez anos.

Por meio desse plano, foi descoberto que, além de reprimir os homicídios relacionados ao narcotráfico (intenção inicial), seria mister combater outros crimes, não tão graves, mas que também tinham relação direta com a incidência de assassinatos. A diminuição do número de casos de furtos de veículos, por exemplo, teve repercussão positiva na redução de homicídios.

Convenhamos, senhor editor, faltam vontade e ação políticas. Já não é tempo de as nossas autoridades se espelharem em bons modelos? As iniciativas mencionadas foram somente duas de várias outras, em nosso e em outros países, que poderiam sanar ou, pelo menos, mitigar o problema da violência em Londrina, que tem assustado a todos.

Espero que o senhor publique esta carta como forma de exteriorizar o protesto e as propostas deste leitor, que, como todos os londrinenses, deseja viver tranquilamente em nossa cidade.

Atenciosamente,

Marcos Pereira

Porto Alegre, 29 de novembro de 2011.

Lojas Patativa Eletrodomésticos

Rua Pedro Américo, 55 – São Geraldo

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS

Assunto: Lavadora de roupas com defeito

Prezados Senhores,

Pela presente, apresento a minha reclamação relativa a uma lavadora de roupas da marca Brastec, modelo Super, adquirida nesta loja, no dia 08 de novembro de 2011, que deixou de funcionar na primeira semana em que recebi o produto. Na mesma semana, o técnico foi chamado e não conseguiu resolver o problema, sendo, segundo ele, um defeito de fábrica impossível de ser solucionado.

Dessa forma, solicito urgentemente a troca do produto por um novo, pois tal direito me é assegurado pelo Código de Defesa do Consumidor. aguardo uma solução nesse sentido dentro da maior brevidade.

Atenciosamente,

Francisco Simões

Rua das Acácias, nº 120 – Moinhos de Vento

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS

Porto Alegre, 29 de novembro de 2011.

Lojas Mercado

Rua José de Anchieta, 55 – Partenon

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS

Assunto: Forno elétrico com defeito.

Prezados Senhores,

Pela presente, apresento a minha reclamação relativa a forno elétrico da marca Fischer, modelo Ultra, adquirido nesta loja, no dia 08 de novembro de 2011, que deixou de funcionar na primeira semana em que recebi o produto. Na mesma semana, o técnico foi chamado e não



conseguiu resolver o problema, sendo, segundo ele, um defeito de fábrica impossível de ser solucionado.

Dessa forma, solicito urgentemente a troca do produto por um novo, pois tal direito me é assegurado pelo Código de Defesa do Consumidor. Aguardo uma solução nesse sentido dentro da maior brevidade.

Atenciosamente,

Marcos Lyra

Rua dos Plátanos, nº 250 – Moinhos de Vento

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS

Porto Alegre, 29 de novembro de 2011.

Lojas Ortobom

Rua Pedro Matos, 1055 – Menino Deus

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS

Assunto: atraso na entrega

Prezados Senhores,

Pela presente, apresento a minha reclamação relativa a uma cama Box Ortobom, modelo Conforto, adquirida nesta loja, no dia 30 de outubro de 2011, que até hoje (30 dias depois) ainda não foi entregue. Já entrei em contato diversas vezes, tanto pó telefone quanto por e-mail a fim de solucionar esse problema e não obtive resposta.

Dessa forma, solicito urgentemente o cancelamento do pedido, pois tal direito me é assegurado pelo Código de Defesa do Consumidor. Aguardo uma solução nesse sentido dentro da maior brevidade.

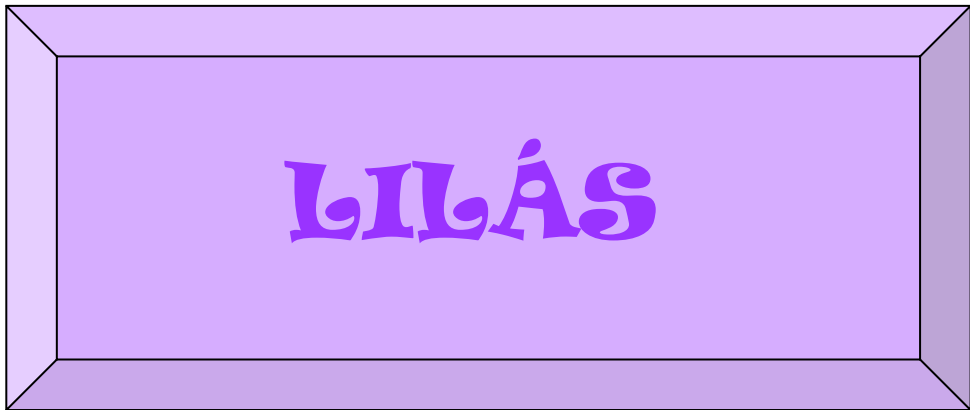
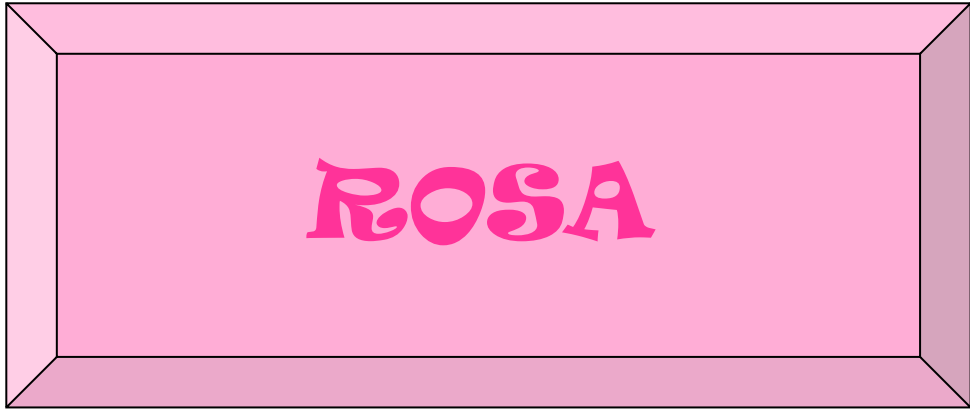
Cordialmente,

Alexandre Costa

Rua Assis Brasil, nº 450 – Centro

CEP 93300-000 – Porto Alegre – RS





<b>GRUPO VERMELHO</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

<b>GRUPO AMARELO</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

<b>GRUPO VERDE</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

<b>GRUPO AZUL</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

<b>GRUPO ROSA</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

<b>GRUPO LILÁS</b>	
<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	1)
	2)
	3)
	4)

## GRUPO LARANJA

<b>COMPONENTES DO GRUPO</b>	<b>1)</b>
	<b>2)</b>
	<b>3)</b>
	<b>4)</b>

## GRUPO VERMELHO

### PONTUAÇÃO

		PARTES	ACERTOS
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

<b>GRUPO AMARELO</b>			
<b>PONTUAÇÃO</b>			
		<b>PARTES</b>	<b>ACERTOS</b>
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

<b>GRUPO AZUL</b>			
<b>PONTUAÇÃO</b>			
		<b>PARTES</b>	<b>ACERTOS</b>
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

**GRUPO VERDE**

166

**PONTUAÇÃO**

		<b>PARTES</b>	<b>ACERTOS</b>
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

**GRUPO ROSA****PONTUAÇÃO**

		<b>PARTES</b>	<b>ACERTOS</b>
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			



**GRUPO LILÁS**

167

**PONTUAÇÃO**

		PARTES	ACERTOS
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

**GRUPO LARANJA****PONTUAÇÃO**

		PARTES	ACERTOS
<b>CARTA DE RECLAMAÇÃO</b>		<b>8</b>	
<b>CARTA DE SOLICITAÇÃO</b>		<b>7</b>	
<b>CARTA DO LEITOR</b>		<b>6</b>	
<b>ESCREVERAM CORRETAMENTE NO ENVELOPE</b>	<b>O destinatário</b>	<b>1</b>	
	<b>O remetente</b>	<b>1</b>	
<b>TOTAL DE PONTOS (ACERTOS)</b>			

# Dicas:

1. A carta do leitor não possui parágrafos.
2. O Sr. Marcos Fernando Fernandes não enviou uma carta de reclamação.
3. A carta de solicitação tem como localidade a capital do Rio Grande do Sul.
4. A carta do leitor não pede cancelamento do pedido.
5. A carta de reclamação não é para a revista Época.
6. Na carta de reclamação constam nome e endereço do remetente e do destinatário.
7. O Sr. César Arnoldo dos Santos não trabalha no Magazine Luiza.
8. A indústria de Móveis Modelar não recebeu uma carta do leitor.
9. A carta de reclamação exige uma resposta.
10. A carta do leitor não possui data e localidade.

Prezado Diretor de Redação da Revista *Época*,

Sou assinante dessa conceituada revista e, habituada a iniciar a leitura pela página onde o Filósofo Olavo de Carvalho escreve seus artigos semanais, fui surpreendida na última edição com outra pessoa em seu lugar. O que aconteceu para que outra pessoa, competente, mas de orientação ideológica oposta ao mencionado colunista, ocupasse seu lugar na revista? Olavo de Carvalho é uma das poucas vozes dissonantes do pensamento massificado e emburrecedor, que infesta as redações de jornais e revistas informativas do País. Não quero crer que, por ele ser um dos poucos que possuem a coragem de desmascarar a farsa e o trabalho cuidadosamente elaborado pela *desinformatzia* esquerdista, com a lucidez e a perspicácia de uma águia, tenha sido substituído. Entretanto, se o motivo por mim exposto foi a causa da sua substituição, acredito que estamos diante de um caso de censura à liberdade de expressão, inaceitável por qualquer tendência ou corrente de pensamento vigente no Brasil. E, em nome dessa liberdade de expressão, solicito-lhe, gentilmente, que reveja as posições da revista e devolva-nos o jornalista que justifica minha assinatura à Revista *Época*.

Atenciosamente,  
Maria das Graças de Arruda Salgueiro  
[irinna@terra.com.br](mailto:irinna@terra.com.br)

Móveis Modelar

Nº 02/12

Ao Diretor do Departamento de Faturamento  
César Arnaldo dos Santos

Porto Alegre, 24 de julho de 2012.

Prezado Senhor,

Solicito a esse departamento, do qual V.S<sup>a</sup>. é diretor, que tenha a gentileza de enviar-me a tabela de faturamento do último mês, a fim de que possamos conferir algumas vendas realizadas.

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendido, dada a eficiência desta seção.

Subscrevo-me.

Cordialmente,  
Marcos Fernando Fernandes.  
Chefe do departamento de vendas

Destinatário:

Magazine Luiza

Av. Pedro Adams Filho, 300

Novo Hamburgo – RS

Novo Hamburgo, 21 de Julho de 2012.

Assunto: Demora na entrega do pedido 1478.

Prezados Senhores,

No que diz respeito ao pedido nº 1478, realizado em 25/05/2012, venho manifestar meu descontentamento, pois a entrega estava prevista para, no máximo, até o dia 10/06/2012. Ou seja, já se passaram 40 dias no prazo limite de entrega e até o momento não recebi as mercadorias adquiridas ou qualquer explicação consistente sobre o ocorrido.

Dessa forma, venho solicitar o cancelamento imediato do pedido, pois já desisti da compra em função do descumprimento do prazo de entrega, de modo que requeiro a restituição dos valores pagos.

Aguardo resposta.

Marcos Benevides

Rua da Travessa, 269 – Ideal

Novo Hamburgo - RS

**CARTA DO  
LEITOR**

1

Prezado Diretor de Redação da Revista *Época*,

2

Sou assinante dessa conceituada revista e, habituada a iniciar a leitura pela página onde o Filósofo Olavo de Carvalho escreve seus artigos semanais, fui surpreendida na última edição com outra pessoa em seu lugar. O que

3

aconteceu para que outra pessoa, competente, mas de orientação ideológica oposta ao mencionado colunista, ocupasse seu lugar na revista? Olavo de Carvalho é uma das poucas vozes dissonantes do pensamento massificado e

4

emburrecedor, que infesta as redações de jornais e revistas informativas do País. Não quero crer que, por ele ser um dos poucos que possuem a coragem de desmascarar a farsa e o trabalho cuidadosamente elaborado pela *desinformatzia* esquerdista, com a lucidez e a perspicácia de uma águia, tenha sido substituído. Entretanto, se o motivo por mim exposto foi a

5

causa da sua substituição, acredito que estamos diante de um caso de censura à liberdade de expressão, inaceitável por qualquer tendência ou corrente de pensamento vigente no Brasil. E, em nome dessa liberdade de expressão, solicito-lhe, gentilmente, que reveja as posições da revista e devolva-nos o jornalista que justifica minha assinatura à Revista *Época*.

6

Atenciosamente,  
Maria das Graças de Arruda Salgueiro  
[irinna@terra.com.br](mailto:irinna@terra.com.br)

# CARTA DE SOLICITAÇÃO

1

Móveis Modelar  
Nº 02/12

2

Ao Diretor do Departamento de Faturamento  
César Arnaldo dos Santos

3

Porto Alegre, 24 de julho de 2012.

4

Prezado Senhor,

5

Solicito a esse departamento, do qual V.S.<sup>a</sup> é diretor, que tenha a gentileza de enviar-me a tabela de faturamento do último mês, a fim de que possamos conferir algumas vendas realizadas.

6

Antecipo-lhe meus agradecimentos, certo de que serei prontamente atendido, dada a eficiência desta seção.

Subcrevo-me.

7

Cordialmente,

Marcos Fernando Fernandes.  
Chefe do departamento de vendas

## CARTA DE RECLAMAÇÃO

1 Destinatário:  
Magazine Luiza  
Av. Pedro Adams Filho, 300  
Novo Hamburgo – RS

2 Novo Hamburgo, 21 de Julho de 2012.

3 Assunto: Demora na entrega do pedido 1478.

4 Prezados Senhores,

5 No que diz respeito ao pedido nº 1478, realizado em 25/05/2012, venho manifestar meu descontentamento, pois a entrega estava prevista para, no máximo, até o dia 10/06/2012. Ou seja, já se passaram 40 dias no prazo limite de entrega e até o momento não recebi as mercadorias adquiridas ou qualquer explicação consistente sobre o ocorrido.

6 Dessa forma, venho solicitar o cancelamento imediato do pedido, pois já desisti da compra em função do descumprimento do prazo de entrega, de modo que requeiro a restituição dos valores pagos.

7 Aguardo resposta.

8 Marcos Benevides  
Rua da Travessa, 269 – Ideal  
Novo Hamburgo - RS

Anexo B –PDG 2



UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS

**PROJETO OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO**  
**FORMAÇÃO COOPERATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DO**  
**PROCESSO EDUCATIVO DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL ESCRITA**  
**NO ENSINO FUNDAMENTAL**

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO**  
**CARTAS DE RECLAMAÇÃO PARA MELHORIAS DA QUALIDADE DA**  
**SALA DE AULA**

**Identificação:**

Professora 2

Turma: 9º ano A e B

Duração aproximada: 10 aulas (20 períodos)

**Recursos:**

Computadores com editor de texto.

**Etapas previstas:**

- a) Levantamento de problemas que afetam direta ou indiretamente a aprendizagem dos alunos das turmas.
- b) Produção inicial.
- c) Apresentação do gênero e comparação entre carta de reclamação e carta de solicitação.



- d) Realização de atividades lingüísticas: uso dos pronomes de tratamento e diferenciação entre linguagem formal e informal.
- e) Construção da ficha de avaliação.
- f) Leitura Extensiva: “Antes que o mundo acabe” (Marcelo Carneiro da Cunha).
- g) Pesquisa na Internet sobre o interlocutor (a quem deve se destinar a carta escrita pelo aluno).
- h) Produção final.
- j) Reescrita das cartas e envio.

**Situação comunicativa:**

Autores: alunos do 9ºano do Ensino Fundamental.

Leitores: pessoas responsáveis pelos setores que apresentam os problemas apontados pelos alunos (Secretário de Educação, Secretário de Mobilidade Urbana, Diretora da escola...)

**Objetivos****Características do gênero trabalhado:**

A carta de reclamação pertence ao domínio do argumentar e é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. Por este motivo, quem reclama deve se utilizar de um discurso argumentativo: descrevendo de maneira clara o(s) problema(s), motivo(s) pelo qual pode ter ocorrido, as consequências se não for resolvido. A exposição dos fatos deve comprovar que o remetente é quem tem razão, o qual pode ainda, apontar as possíveis soluções para que haja entendimento entre as partes.

**Aspectos metalingüísticos:**

Linguagem formal e informal, pronomes de tratamento, conectores a serviço da argumentação.

**Oficinas:**

1. *Levantamento de problemas que afetam direta ou indiretamente a aprendizagem*

*dos alunos das turmas (1 hora/aula)*

- Com a ajuda dos alunos, listar no quadro os problemas que existem na sala de aula e no entorno da escola, atrapalhando a qualidade da aprendizagem da turma.
- Pesquisar na Internet, mais precisamente no site da Prefeitura, quem seria a pessoa responsável pelo setor que resolveria o problema.

*2. Produção inicial (1 hora/aula)*

- Lançar a proposta de redigir uma carta destinada a quem poderia resolver um dos problemas citados anteriormente.

*3. Apresentação do gênero (2 horas/aula)*

- Folha de atividade:

Escola Municipal de Ensino Fundamental

Língua Portuguesa – Professora 2

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

### ATIVIDADE SOBRE CARTA DE RECLAMAÇÃO

Objetivo: refletir sobre a estrutura e sobre a intencionalidade de uma carta de reclamação.

O texto a seguir é uma carta de reclamação, publicada no jornal O Estado de S. Paulo, na seção São Paulo Reclama. Leia-o.

Nunca antes, neste país...

Vivendo em um país onde as pessoas parecem não mais se preocupar em cumprir suas obrigações, testemunho, aos 85 anos, que hoje a ética tem pouco valor e obter vantagens a qualquer custo passou a ser regra. Fui surpreendido por uma conta da [ empresa]\* [...] cobrando R\$ 124,23, por uma ligação para Curitiba, em 21/12, com vencimento em 6/2. Não fizemos tal ligação nem conhecemos ninguém que more lá. Contatei 4 vezes a empresa, sem solução. Na última, o funcionário ameaçou protestar

meu nome, se eu não pagar a conta, e que discutiria o ressarcimento após eu pagá-la. Pelo jeito, não são apenas os sequestradores que dão golpes pelo telefone. Não devo e não temo. Me recuso a pagar, já entrei no PROCON e peço ajuda ao jornal.

A [ empresa] responde:

“ Não identificamos irregularidades na cobrança. Os clientes podem nos contatar no [...] ( telefonia fixa) e [...] (telefonia móvel). O site do fale conosco é [...]. Ou então devem ir a loja mais próxima.”

O leitor comenta:

Além de incompetentes e desonestos, são mentirosos. Até hoje dia (18), ninguém me contou para esclarecer a cobrança descabida.

A [empresa] enviou à coluna, no dia 20, resposta igual à enviada no dia 17, ratificando-a. No dia 23, o leitor confirmou que não recebeu telefonemas da empresa e que irá esperar a solução do PROCON. Ele também agradeceu à coluna o envio da queixa a empresa.

( O Estado de S. Paulo, 27/06/2008)

\*Para preservar a identidade dos interlocutores, suprimimos a identificação do remetente e o nome da empresa.

1. A carta argumentativa de reclamação, como o nome sugere, apresenta uma reclamação a respeito de algum problema, enquanto a carta argumentativa de solicitação pede a solução de um problema. Quando apresenta simultaneamente uma reclamação e uma solicitação é chamada de carta argumentativa de reclamação e de solicitação. Como você classifica a carta lida? Justifique sua resposta.

---

---

---

2. As cartas de reclamação ou de solicitação são, normalmente, endereçadas a órgãos públicos, como ministérios, secretarias do município, PROCON, etc. Considerando que a carta lida foi publicada em um jornal, que o jornal também publicou a carta da empresa e, ainda, o comentário do leitor à resposta dada, levante hipóteses:

a) Por que o jornal publica esse tipo de carta e exerce o papel de intermediador entre as partes?

---

---

b) Qual a intenção do locutor desse tipo de carta ao se servir do jornal para publicar sua reclamação e/ ou solicitação?

---

---

---

c) No caso da carta lida, por que a parte criticada, a empresa, respondeu ao remetente da carta usando o mesmo veículo que o leitor, isto é, o jornal?

---

---

---

3. Para ser atendido, o remetente de uma carta argumentativa de reclamação ou de solicitação necessita apresentar argumentos convincentes. Na carta lida:

a) De que argumentos o remetente se serve para convencer seu interlocutor?

---

---

---

b) Releia a resposta dada pela empresa. A argumentação do remetente foi suficiente para que a carta atingisse seu objetivo?

---

---

---

4. Considerando o comentário que o remetente fez à resposta da empresa, responda: A resposta satisfaz o remetente? Justifique sua resposta.

---

---

---

5. A carta de reclamação ou de solicitação tem estrutura semelhante à da carta pessoal. A carta lida, porém, não se mostra de acordo com esse padrão. Por que algumas dessas partes das cartas foram suprimidas?

---

---

---

6. Observe a linguagem empregada no texto:

a) Que variedade linguística predomina?

---



---

b) Em que pessoa se coloca o autor da carta?

---



---

7. Agora conclua: Quais são as principais características das cartas argumentativas de reclamação e de solicitação?

4. *Comparação entre carta de reclamação e carta de solicitação (2 horas/aula)*

- Conceituar:

A carta de reclamação é utilizada quando o remetente descreve um problema ocorrido a um destinatário que pode resolvê-lo. É considerado um texto persuasivo, pois o interlocutor tenta convencer o receptor da mensagem a encontrar uma solução para o problema apontado na carta.

A **carta** como gênero textual tem características próprias que devem obrigatoriamente constar no corpo do texto:

- ✓ Local e Data;
- ✓ Destinatário;
- ✓ Saudação;
- ✓ Interlocução com o destinatário;
- ✓ Despedida.

- Distribuir os dois modelos de carta e fazer a comparação por meio das questões:

- 1) Uma dessas cartas é de reclamação, a outra, de solicitação. Qual é qual?
- 2) Qual o objetivo da primeira carta? E da segunda?
- 3) Para quem é dirigida a primeira carta? E a segunda?
- 4) Quem é Rosana Seligmann?

- 5) A primeira carta é assinada por apenas uma pessoa. No entanto, ela fala no plural “solicitamos”. Por quê?
- 6) Além de reclamar, a segunda carta faz uma solicitação, qual?
- 7) A segunda carta está reclamando em linguagem educada e formal. Você acha que a reclamação faria mais efeito se a carta fosse desaforada e cheia de palavrões?

Modelo 1:

**Colégio Monteiro Lobato**

Avenida Visconde de Sabugosa, 1.520 – Sobral, Ceará

Sobral, 5 de abril de 2009.

**Assunto: Aquisição de livro**

Srs. pais de alunos dos 6ºs anos do Ensino fundamental,

Solicitamos a aquisição do livro que será usado no início do trabalho da área de Língua Portuguesa. O trabalho terá início na sexta-feira 24/4 e é importante que todos os alunos tenham a obra nessa aula.

**“Histórias à brasileira”**

**Autor: Ana Maria Machado (adaptação)**

**Editora: Companhia das Letrinhas**

Atenciosamente,

ROSANA SELIGMANN

COORDENADORA PEDAGÓGICA

Modelo 2:

Fortaleza, 7 de março de 2010.

Caro senhor gerente do supermercado PreçoBom, loja da Rua da Praça, 18:

Há muitos anos nossa família é freguesa deste supermercado. Hoje, porém, estamos muito decepcionados com o atendimento de sua loja.

Semana passada, no dia 2 de março, compramos um pote de 500g da maionese Q-koisa que, apesar de estar dentro da data de validade, está visivelmente estragada e cheirando mal.

Ao mostrarmos a nota da compra e pedirmos a substituição do referido item ao funcionário identificado como Armando Guerra, ele disse que a loja não tem nenhuma responsabilidade sobre a mercadoria que já saiu do estabelecimento.

Assim, gostaríamos de pedir diretamente ao senhor a substituição do produto ou a devolução do dinheiro pago pelo vidro de maionese, sob o risco de eu ou minha família nunca mais comprarmos em seu supermercado.

Cordialmente,

Eliane Aparecida dos Santos

5. *Realização de atividades lingüísticas: uso dos pronomes de tratamento e diferenciação entre linguagem formal e informal (2 horas/aula)*

- Pesquisa sobre os pronomes de tratamento a serem usados nas cartas (uso de dicionários e manuais de Gramática)
- Realização das atividades:

EMEF

Língua Portuguesa – Professora 2

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

## TRABALHO DE LÍNGUA PORTUGUESA – 9º ANO

## LINGUAGEM FORMAL E INFORMAL

1. Leia o texto em que um dos vendedores de uma empresa mineira escreve alguns faxes para o seu gerente de vendas.

## O Fax do Nirso

O gerente de vendas recebeu o seguinte fax de um dos seus novos vendedores: 'Seo Gomis o ciente de Belzonte pediu mais quatrocenta e sessenta e seis. Faz favor toma as providências, Abrasso, Nirso.' Aproximadamente uma hora depois, recebeu outro: 'Seo Gomis, os relatórios de venda vão ficar atrasados porque estou fazendo uma venda. Temo que mande três mil e sessenta e seis. Amanhã estou fazendo. Abrasso, Nirso.' No dia seguinte: 'Seo Gomis, num xeguei porque de que vendi mais de seis mil e sessenta e seis em Beraba. Estou indo para Brasília. Abrasso, Nirso.' No outro: 'Seo Gomis, Brasília ficou 20 mil. Vou para Frolinópolis e de lá para São Paulo no próximo dia. Abrasso, Nirso'. E assim foi o mês inteiro. O gerente, muito preocupado com a imagem da empresa, levou ao presidente as mensagens que recebeu do vendedor. O presidente, um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários, escutou atentamente o gerente e disse: - Deixa comigo, que eu tomarei as providências necessárias. E tomou. Redigiu de próprio punho um aviso e afixou no mural da empresa, juntamente com as mensagens de fax do vendedor: 'A partir de hoje todos vamos fazer o Nirso. Se preocupar menos em escrever certo, vender mais. Acinado, O Prizidenti.

a) Que situação é narrada pelo texto que você acabou de ler?

---

---

b) Por que depois de receber e ler as mensagens de “Nirso”, o gerente de vendas ficou tão preocupado com a imagem da empresa que foi falar com o presidente?

---

---



c) O presidente entendeu o motivo de tanta preocupação por parte do gerente em relação as mensagens enviadas por “Nirso”? Explique.

---

---

d) Qual foi a providência tomada pelo presidente para resolver a situação?

---

---

e) O narrador afirma que o presidente da tal empresa “é um homem muito preocupado com o desenvolvimento da empresa e com a cultura dos funcionários”. Em relação às mensagens de Nirso lidas por ele, o que de fato o presidente levou em consideração? Por quê?

---

---

f) Você considera que a linguagem usada por Nirso nas mensagens de fax está adequada ao cargo que ele ocupa na empresa e à situação de comunicação narrada no texto? Explique sua resposta.

---

---

g) De qual região ou estado brasileiro “Nirso” é? O que identifica de onde ela é?

---

---

## 2. Leia outro texto:

### Rui Barbosa e o Ladrão de Galinhas

Certa vez, um ladrão foi roubar galinhas justamente na casa do escritor Rui Barbosa<sup>1</sup>. O ladrão pulou o muro, e cercou as galinhas.

Naquele alvoroço, Rui Barbosa acordou de seu profundo sono, e se dirigiu até o galinheiro.

Lá chegando, viu o ladrão já com uma de suas galinhas, e disse:

" Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínseco do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdôo-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopéia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus

calçados, que dar-te-ei tamanha bordoadada, que transformarei sua massa encefálica, em cinzas cadavéricas."

O ladrão todo sem graça se virou e disse:

"Cumé seu Rui, posso levar a galinha ou não???"

a) O ladrão entendeu ao final o que Rui Barbosa lhe disse ao pegá-lo em flagrante? Que trecho do texto comprova sua resposta?

---



---

b) O texto acima exemplifica claramente a diferença entre uma linguagem bastante formal e outra informal? Por quê?

---



---

Observação: Rui Barbosa foi um dos maiores escritores brasileiros no que se refere ao domínio da língua padrão tanto falada quanto escrita. É conhecido como o "pai da língua portuguesa. Tem-se até mesmo um dia do ano em sua homenagem, 05 de novembro, dia da Língua Portuguesa.

c) Você compreendeu o que Rui Barbosa disse ao ladrão ao pegá-lo em flagrante roubando suas galinhas ou você ficou como o ladrão? Explique sua resposta.

---



---

d) Quais expressões e palavras acabam tornando a fala de Rui Barbosa ao ladrão incompreensível para o ladrão? Por quê?

e) Pesquise no dicionário as expressões em destaque no texto e diga e sugira um sinônimo para cada uma:

---



---

3. Releia abaixo o trecho do texto referente à fala de Rui Barbosa:

"\_ Não é pelo bico-de-bípede, nem pelo valor intrínscico do galináceo; mas por ousares transpor os umbrais de minha residência. Se for por mera ignorância, perdô-te. Mas se for para abusar de minha alma prosopopéia, juro-te pelos tacões metabólicos de meus calçados, que dar-te-ei tamanha bordoadada, que transformarei sua massa encefálica, em cinzas cadavéricas."

a) Observe as formas verbais usadas por de Rui Barbosa. Elas correspondem a que pessoa do discurso: ao Eu, Tu ou Ele? Por quê?

---



---

b) Se o ladrão estivesse no seu quintal, como você falaria o que Rui Barbosa disse a ele? Reescreva a fala de Rui Barbosa para uma linguagem mais simples, próxima do nosso cotidiano.

---



---

6. *Construção da ficha de avaliação.*

- Construção da grade de avaliação com os alunos.
- Modelo elaborado pelo 9º B:

GRADE DE AVALIAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO:

Nome do aluno:

Turma:

Data:

Critérios:	A	AP	NA
1. Apresenta local e data, vocativo, corpo do texto(assunto), despedida e assinatura?			
2. Há uma reclamação e/ou uma reivindicação?			
3. Contém argumentos que expliquem ou fundamentem os motivos da reclamação ou da reivindicação?			
4. A linguagem e tratamento estão de acordo com o gênero e o perfil do(s) interlocutores?			
5. O trabalho está sem rasuras e escrito com letra legível?			
6. As palavras estão escritas corretamente, foram empregados sinais de pontuação adequados e as frases estão bem redigidas?			

7. *Leitura Extensiva: “Antes que o mundo acabe” (Marcelo Carneiro da Cunha)*

(2 horas/aula)

- O livro trata da troca de cartas entre um pai e um filho que não se conheciam pessoalmente. A partir dessa leitura, os alunos podem refletir sobre a diferença entre a carta formal e a carta pessoal.
- Atividades sobre o livro:

EMEF

Língua Portuguesa – Professora 2

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Marque V ou F para as frases abaixo, conforme o livro:

- ( ) Daniel é o protagonista da história e ao mesmo tempo é narrador.
- ( ) Lucas é o principal suspeito de um roubo ocorrido na secretaria da escola.
- ( ) Mim é namorada de Daniel, mas no decorrer da história acaba ficando com Lucas.
- ( ) O livro conta a história do reencontro entre pai e filho.
- ( ) Strossmann é o melhor amigo de Daniel.
- ( ) A mãe de Daniel escondeu do garoto os verdadeiros motivos de sua separação.

Responda:

- a) Por que o livro leva esse título?

---



---

Que dramas familiares aparecem no decorrer da história?

---



---

- b) Como é o relacionamento entre Mim e Daniel e como ele se modifica ao longo do livro?

---



---

c) Identifique e comente a passagem do livro que trata de desigualdade social:

---



---

Como é a linguagem usada no livro? Ela é mais formal ou informal? Por que o autor optou por usar esse tipo de linguagem?

---



---

8. *Atividade sobre argumentação e conectores (2 horas/aula):*

EMEF

Língua Portuguesa – Professora 2

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

Objetivos: Desenvolver a habilidade de redação de parágrafos dissertativos com o emprego dos elementos de coesão ou articuladores textuais próprios para a expressão de determinadas ideias.

**Proposta:** redigir 1 parágrafo com um único período

Tema: “Cidade grande”

**A-) uma afirmativa + oração adversativa (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)**

Ex.:

<p>A cidade grande oferece mais oportunidades de trabalho e de formação cultural, <b>entretanto</b> impõe a seus habitantes uma vida mecanicista, materialista e perigosamente estressante.</p>
---

**B-) oração concessiva (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + uma afirmativa (ou oração principal)**

Ex.:

**Apesar de que** a cidade grande ofereça mais oportunidades de trabalho e de formação cultural, impõe a seus habitantes uma vida mecanicista, materialista e perigosamente estressante.

· Tema: “Escolha profissional”

A-) **uma afirmativa + oração adversativa** (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

---



---

B-) **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **uma afirmativa (ou oração principal)**

---



---

Tema: “Felicidade”

A-) **uma afirmativa + oração adversativa** (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

---



---

B-) **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **uma afirmativa (ou oração principal)**

---



---

Tema: “Desigualdade social”

A-) **uma afirmativa + oração adversativa** (mas, porém, contudo, todavia, entretanto, no entanto)

---



---

B-) **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **uma afirmativa (ou oração principal)**

---

---

**Proposta:** redigir 1 parágrafo com 2 períodos

- Tema: “A eterna insatisfação humana”

1º período: **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **afirmativa (ou oração principal)**

2º período: **justificativa, explicação, argumentação** (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)

Ex.:

<p><b>Por mais que</b> consigamos ganhar dinheiro, adquirir bens materiais ou concretizar projetos, nunca ficamos satisfeitos. <b>Isso ocorre porque</b> faz parte da essência humana o desejar, o buscar, o sonhar constante com o novo.</p>
---

- Tema: “Somos condicionados pela mídia”

1º período: **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **afirmativa (ou oração principal)**

2º período: **justificativa, explicação, argumentação** (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)

- 
- 
- Tema: “O valor da amizade”

1º período: **oração concessiva** (embora, ainda que, apesar de que, por mais que) + **afirmativa (ou oração principal)**

2º período: **justificativa, explicação, argumentação** (isso porque, isso ocorre porque, isso se dá pelo fato de que)

---

---

9. *Produção final (1 hora/aula):*

- A partir das atividades desenvolvidas, retomar os problemas descritos nas cartas da produção inicial e propor a escrita de novas cartas, adotando os critérios especificados na grade de avaliação.

10. *Reescrita das cartas e envio (1 hora/aula):*

- Devolver as fichas de avaliação devidamente preenchida e propor que os alunos realizem os ajustes finais nas cartas, para que possam digitá-las e enviá-las ao destinatário.



# Oficina 1

04/06/2012

Leure texto página 83 (carta)  
 Página 84 exercícios 1, 3, 4, 6 e 8.

→ jornal: Fazer uma leitura ampla.  
 - Concentrar notícias sobre trânsito

04/06

- Alex = mandei bilhete (incompleto, sem capricho)
- Aline = OK, organizado e caprichado
- Ana = caderno caprichado (esqueceu do quadro)
- Atila = caderno incompleto (não fez as atividades)
- Daniel = caderno caprichado (faltou o quadro)
- Eduardo = caderno completo (letra muito grande)
- Felipe (F)
- Gabriel K (F)
- Gabriel R = OK, falta apenas capricho.
- Larissa = OK
- Lucas = OK
- Marília = OK, faltou copiar o quadro (falta capricho)
- Miriã = OK, falta melhor organização (pintar menos)
- Myllena (F)
- Nicolas A. = OK
- Nicolas F. = MB
- Raniel = caderno falta capricho, mas qdo quer os
- Stephany = OK, caprichado, completo
- Tãmisa = OK
- Vexlên = faltou o quadro de pronomes
- William = OK, capricho
- Otávio = incompleto



18/06/2012



Oficina (2)



Atividade (1)



① Manuseio do jornal.

② Procurar reportagens sobre o trânsito

③ Fazer a leitura delas.

④ Copiar no caderno o título das reportagens

⑤ Escrever, em uma frase, o resumo de cada reportagem.



Atividade (2)

① Procurar reportagens sobre o trânsito nos jornais velhos (em duplas).

② Ler as reportagens

③ Recortá-las.

④ Selecioná-las em positivas e negativas.

⑤ Classificá-las quanto ao tipo de trânsito: pedestres, carros, metrô, caminhão, ônibus, trem, navio, avião.



⑥ Montar 2 cartazes.



NOTA



## Oficina ③

### Chococa Atividade ①

21/06/2012

\* Analisar as cartões produzidos e escrever uma opinião sobre o trânsito e o porque a partir dos dados das reportagens encontradas. (em duplas)

OPINIÃO = EU ACHO → ARGUMENTO = PORQUE

\* Todos farão a leitura das conclusões que fizeram.

\* Anotar no quadro e registrar no caderno.

### \* Atividade ②

\* Como é o trânsito em frente à escola?  
\* Sua resposta deverá ter uma justificativa explicando o porquê da sua opinião.

Tema: Observar o trânsito no início e no final da aula e registrar em seu caderno.

→ Tirar fotos e imprimir ou revelar.

\* Notas - Exercício: Copie os dados e responda onde a opinião e autor escreva:

a) Os motoristas não prestam atenção pois estão ocorrendo acidentes.

b) A maioria dos acidentes ocorrem porque os motoristas estão bêbados.

c) Os motoristas deveriam prestar mais atenção no trânsito para não serem multados e acontecerem acidentes.

22/06/2012

Religião - Apresentação do Power Point do trabalho do professor Paulo: sustentabilidade como meio de vida. Apresentação dos monitores ecológicos da escola.

d) O tráfego no viaduto de Sapiranga deve ser retomado logo porque com o trânsito interrompido, o tráfego ficará mais intenso e perigoso.

e) Ocorreram poucas mortes no mês porque os motoristas das baladas têm medo do bafômetro.

Complete a linha formando uma frase que expresse um porque correspondente:

- |  |  |
|--|--|
| * Os motoristas do sul                         | * porque estão mal sinalizadas                               |
| * O governo deve investir na melhoria das ruas | * porque é uma segurança para quem precisa atravessar a rua. |
| * O uso do cinto de segurança é importante     | * porque vidas estão em jogo.                                |
| * É preciso ter paciência no trânsito          | * porque evita que a pessoa seja lançada para fora do carro  |

Destinatário:  
João da Silva  
Rua dos Joazeiros, nº 01, Bairro JJ  
13-000 Campinas do Sul

Destinatário:  
COMPUTERLY, LTDA.  
Rua do equívoco, nº 2  
13-000-000 Campinas do Sul

Campinas do Sul, 29 de Fevereiro de 2009.

Assunto: computador entregue com estragos aparentes

Prezado(s) Senhor (es),

Último dia 05 de Fevereiro, dirigi-me ao seu estabelecimento, situado na Rua do equívoco, nº 2, como endereçado, a fim de comprar um computador. Após escolher o modelo que me interessou, solicitei que a mercadoria fosse entregue na minha casa. Para tanto, assinei uma ordem de encomenda e paguei a taxa para que fosse realizado o serviço. No dia 10 do mesmo mês, foi-me entregue o computador solicitado, no entanto, após ligar o aparelho na tomada constatei que o mesmo emitia mais de 8 apitos e não funcionava. Diante deste fato, recusei o computador e solicitei que me fosse enviado outro exemplar em excelente estado, o que faria jus ao valor já pago. Entretanto, até a presente data continuo à espera.

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

Atenciosamente,

João da Silva

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

<http://www.brasilescola.com/redacao/carta-reclamacao.htm>

Rondonópolis, 30 de abril de 2007

Prezado senhor Antônio Suarez Abreu,

Em referência à sua carta publicada na revista *Veja* (ed. 1352), deixo claro que os filhos têm todo direito de escolher uma profissão. É óbvio que sempre queremos o melhor para nossos descendentes, mas deixá-los um pouco mais livres na escolha de seu futuro torna-os mais independentes e com opinião mais adequadamente preparada para a convivência em sociedade.

Talvez, a carreira que desejamos a um filho não seja aquela de que ele mais goste, e isso pode vir a prejudicar seu desempenho profissional. Além do mais, se o jovem recebeu uma boa formação familiar ao longo de sua vida, ele será capaz de trilhar os caminhos que mais lhe convêm, não necessitando de palpites possivelmente ditatoriais para anuviar seus objetivos.

Atenciosamente,

Caio Murilo

<http://praticasescrita.blogspot.com.br/2011/05/carta-de-leitor-contexto-jornalistico.html>

Uberlândia, 24 de setembro de 2009.

Mêu amor,

O mistério do amor nasceu dentro de mim e tomou conta de todo o meu ser, da minha vontade, do meu pensamento, dos meus atos. O mistério do amor chegou e se alojou em mim, querida. Não sei como, nem como foi. Apenas nasceu. Ah, e eu que era tão infeliz e despreocupado antes, como um barco à deriva. Eu sentia da vida apenas os momentos, mas inexpressivos. De repente, senti que não tinha vivido antes e ainda agora eu me pergunto assombrado. Por que não consegui viver antes? Por que tudo isso tinha que acontecer?

Não sei. Apenas aconteceu... Você veio... Não sei de onde... Surgiu... Olhou em meus olhos, sua voz era música aos meus ouvidos... O simples contato de suas mãos fazia tremer todo meu corpo. Sentia que amava... De repente comecei a notar que havia mais brilho no luar... Que havia mais brilho nas estrelas... Que a brisa era uma carícia meiga... Que o luar era uma bênção luminosa.

Eu sorria a propósito de qualquer coisa... Eu não me reconhecia mais... Senti que era amor... E que esse amor era você... Senti que minha vida estava intimamente ligada à sua... por qualquer estranho laço inexplicável.

E desde então, querida, sou apenas um pouco de você. Um pouco de você que eu amo com toda força de minha alma. Um pouco de você é tudo para mim... Desde que o mistério do amor nasceu dentro de minha alma, querida...

Um beijo,  
Felipe

Disponível no site:

<http://www.comamor.com.br/carta1.asp>

período: 23/07/2012 a 31/07/2012



# 4 Chococat

25/06/2012

1) Distribuição de cartas divertidas.  
3 textos diferentes: carta de amor  
carta do leitor  
carta de reclamação

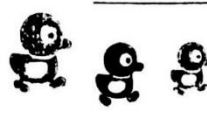
2) Em duplas fazer a leitura dos textos

LEIA AS 3 CARTAS E LOCALIZE OS DADOS SOLICITADOS COMPLETAR		
	A	B
1) Quem escreveu a carta?		
2) Para quem foi escrita a carta?		
3) Quando ela foi escrita?		
4) Qual era o assunto da carta?		
5) Como era a forma de saudação?		
6) Como foi a despedida na carta?		

3) Quanto ao assunto das cartas, como elas podem ser classificadas?

↳ ITEM 1

4) Vamos trabalhar com a carta de reclamação, vamos observar a sua estrutura: anote em seu caderno as semelhanças entre a carta de reclamação 1 e 2. → p/ dia 28/06





28/06/2012



# Oficina (5)

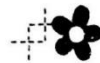


- transcrevendo os argumentos
- + argumentos através de dados de pesquisa
- + tempo verbal
- + que palavras utilizar para montar a estrutura do argumento

Exercício (4) do dia anterior.



norma



© Savini



02/07/12

# Oficina (6)

Palestra com o guarda de trânsito + argumento de autoridade.

Giovani Silveira da Rosa

\* Análise e registro da estrutura das cartas

C (COMPUTADOR)	D (infiltração)
ambos os	
na	
tem	
essenciais	
de	
de	
di	
sumos	
sumos	

Mandei bilhete p/ Amanda Ely  
chamei pais

Fúlio  
João

Pedro + não trouxe agenda



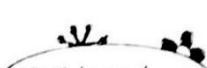
noticia



# Oficina 7

## Chococat

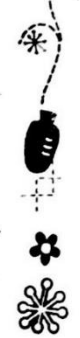
05/07/12



Produzir uma carta de reclamações.

1) A partir dos dados que você coletou, escreva uma carta de reclamação sobre os problemas de trânsito que enfrentamos na escola. Observe a estrutura da carta e indique uma possível solução.

2) Grade de avaliação da carta de reclamação: (autoavaliação e avaliação do professor na mesma folha)



# Oficina 8

Chococat

09/07/2012

+ Carta coletiva para ser enviada à prefeitura e protocolada.

+ Usar a grade de avaliação para fazer a correção e analisar a estrutura da carta:

\* Fazer as seguintes observações:

a) Como você acha que o destinatário reagirá ao ler a carta?

b) Qual a relação entre o destinatário e o remetente da carta? A linguagem é adequada?

c) Como faremos para que a carta seja entregue?

d) Há algum protocolo a seguir?

+ Organizar um cabine assinado para validar o pedido que será encaminhado ao órgão competente.

Alunos que não respeitaram a aula:

Alex, Gabriel, Eduardo, Larissa, Ana, William, Otávio, Matheus



## Oficina (9)

12/07/2012

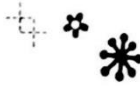
\* Coletar os dados que serão argu-  
mentos para nossa reclamação:  
fotos, registros com hora e data e abaixo  
assinado.

\* Reescrita da sua carta de recla-  
mação utilizando a grade de avalia-  
ção.

\* combinação de representantes para  
ir à prefeitura levar a carta de re-  
clamação.

16/07/2012

Oficina 10



Artista plástico - grafite



Estava chamando

\* 1º - ... e fazer alguns  
... de cada pro-  
... de

6º - ...

... , Paulo Vinga,

6º - ... , ... , ... , ... ,  
... , ...



Dia 16 de julho de 2012



Desejo

6<sup>o</sup> Dia 16 de julho de 2012.

Seg	Ter	Qua	Qui	Sex	Sáb	Dom
-----	-----	-----	-----	-----	-----	-----

29/06/2012 - 11h30 um carro da marca Toyota quase atropela um aluno na faixa de pedestres

9/07/2012 7hdo um palio vermelho parou no meio da rua para um aluno descer

24/06/2012 - 7h5 um palio verde estava travando o trânsito em frente da escola

24/06/2012 - 7h40 um taxi branco estacionado em cima da faixa de pedestres

02/07/2012 - 7h28 um aluno e quase atropelado ao descer do carro em frente da escola

10/07/2012 - 7h15 uma vsm escolar parou em cima da calçada em frente da escola

12/07/2012 - 7h22 um Uno verde estacionou na curva da esquina da escola

2/07/2012 - 7h45 um carro fez zigue-zague na rua da escola

2/07/2012 - 7h47 um Celta preto parou na faixa amarela do transporte escolar

\* Foram feitos 15 registros de carros parando em fila dupla para deixar os filhos na escola

1h1

Choocat # Oficina (11)

19/07/2012

Desenvolvimento dos trabalhos e autoavaliação do PDG.

Análise das avaliações: professor e aluno.

Apresentação dos trabalhos: síntese de que foi trabalhado nas outras disciplinas.

Formas de Tratamento: como se

sobre Cartas por Readers Digest se escreve @igoscibre.com.br

VOCATIVO E PRONOMES DE TRATAMENTO

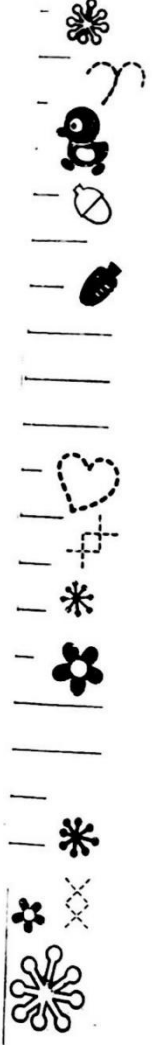
Dirigentes municipais e delegados de policia

A carta começa com: Vossa Senhoria ou Prezado Senr

No corpo do texto: Prezado Senhor

No envelope: Ao Senhor Fulano de Tal ou A Sua Senhc

Escritando para Omentarlas



## Formas de Tratamento: como se dirigir ao destinatário

sobre Cartas por Readers Digest  
 acesso: [www.algosobre.com.br](http://www.algosobre.com.br)

### LOCATIVO E PRONOMES DE TRATAMENTO

Dirigentes municipais e delegados de polícia

A carta começa com: *Vossa Senhora ou Prezado Senhor*

o corpo do texto: *Prezado Senhor*

o envelope: *Ao Senhor Fulano de Tal ou A Sua Senhora o Senhor Fulano de Tal*

Escrevendo para Organizações

Se você estiver escrevendo para uma organização ou instituição, tente primeiro descobrir por telefone o nome da pessoa que deverá receber sua carta, além da maneira pela qual ela prefere ser tratada. Se você não tiver tempo ou oportunidade para descobrir esse tipo de informação, procure não se dirigir à organização genericamente. Em geral, há um funcionário especializado, a quem você pode se dirigir. Segue-se uma lista de organizações e instituições, com o título da pessoa a quem você deve dirigir-se.

Associação: *Presidente*

Autoridade Policial: *Chefe de Polícia*

Banco: *Gerente*

Câmara do Comércio: *Presidente/Secretário*

Cartório: *Tableião*

Cartório de Registro: *Escrivão*

Clube: *Presidente/Secretário*

Colégio: *Diretor/Professor/Supervisor*

Comissão: *Membro da Comissão/Secretário*

Comitê: *Presidente*

Companhia/Sociedade Anônima: *Presidente*

Confederação: *Presidente*

Conselho: *Secretário-Geral*

Conselhos ou Juntas: *Secretário*

Construtora: *Gerente/Administrador*

Corte: *Juíz*

Districto Policial: *Superintendente*

Fundação: *Presidente/Diretor*

Instituto/Instituição: *Diretor*

Ministério: *Ministro*

Museu/Galeria: *Diretor*

Organização: *Diretor*

Partição Pública: *Chefe*

Sindicato: *Presidente/Secretário*

Sociedade: *Secretário/Administrador*

Tribunal: *Secretário/Escrivão*

Unidade das Forças Armadas: *Oficial Encarregado*

União Eleitoral: *Funcionário de Registro*

A forma habitual de se iniciar uma carta para uma organização é utilizando-se as expressões *Prezado Senhor* ou *Prezada Senhora*. Estas cartas geralmente devem terminar com a expressão *Atenciosamente*. Se você souber o nome da pessoa a quem deve dirigir-se, use então *Prezado Sr. Fulano de Tal* e termine com *Cordialmente*.

<http://www.algosobre.com.br/cartas/formas-de-tratamento-como-se-dirigir-ao-destinatario.html> ACESSADO NO DIA 18/07/2012

Você (v.)	Tratamento familiar
Senhor, senhora (sr.) (sr <sup>a</sup> )	Tratamento de respeito
Vossa Senhora (v.s <sup>a</sup> .)	Tratamento cerimonioso
Vossa Excelência (v.ex <sup>a</sup> )	Tratamento para altas autoridades
Vossa Eminência (V.Em <sup>a</sup> .)	Tratamento para cardeais
Vossa Santidade (V.S.)	Tratamento para o papa
Vossa Alteza (V.A)	Tratamento para príncipes e duques
Vossa Magnificência (V.Mag <sup>a</sup> .)	Tratamento para reitores de universidades
Vossa Majestade (V.M.)	Tratamento para reis
Vossa Reverendíssima (V.R.VM <sup>a</sup> )	Tratamento para sacerdotes



1. - "Se eu quiser convidar um amigo para uma festa direi: VOCÊ está convidado, mas se eu quiser convidar o diretor como direi?"
2. - "Se eu quiser convidar a minha avó para ir 'a igreja direi?"
3. - "Se eu quiser convidar um padre para visitar minha escola direi?"
4. - "Se eu quiser convidar o presidente para conhecer minha cidade direi?"
5. - "Se eu quiser convidar meu pai e minha mãe para uma apresentação da escola?"
6. - "Se eu quiser convidar o presidente da sociedade recreativa do bairro para conhecer minha escola direi?"
7. - "Se eu quiser convidar o prefeito para participar de uma assembléia em minha escola direi?"
8. - "Se eu quiser convidar um amigo para uma festa direi: VOCÊ está convidado, mas se eu quiser convidar o diretor como direi?"
9. - "Se eu quiser convidar a minha avó para ir 'a igreja direi?"
10. - "Se eu quiser convidar um padre para visitar minha escola direi?"
11. - "Se eu quiser convidar o presidente da sociedade recreativa do bairro para conhecer minha escola direi?"



Oficina (12)

Chococat



02/08/12

Discurso direto e indireto

Veja um exemplo de discurso direto:

Carlos, todo animado, falou para sua mãe:

- Mãe, ganhei R\$ 5,00 de troco no mercado. Posso guardar para o lanche da escola?

- Não mesmo, quero o troco agora!

disse sua mãe.



Veja agora no discurso indireto:

Carlos, todo animado, falou para sua mãe que havia ganhado R\$ 5,00 de troco no mercado e perguntou se poderia guardá-lo para o lanche da escola. Sua mãe, dizendo que não, pediu que devolvesse o troco imediatamente.

1. Reescreva os textos seguintes no discurso indireto.
- a) Katia perguntou a sua mãe se ela poderia ir ao cinema com os amigos que não poderia ir estudar.
- b) Marcos disse a sua mãe que estava ansioso para ir ao futebol e pediu que ela não ficasse tanto tempo no computador.

2. Os textos abaixo estão no discurso direto. Reescreva-os no discurso indireto.
- a) Fernando reclamou para sua mãe:

- Que fome!

Sua mãe retrucou:

- Calma, garoto! O almoço está pronto.

- b) A médica perguntou:

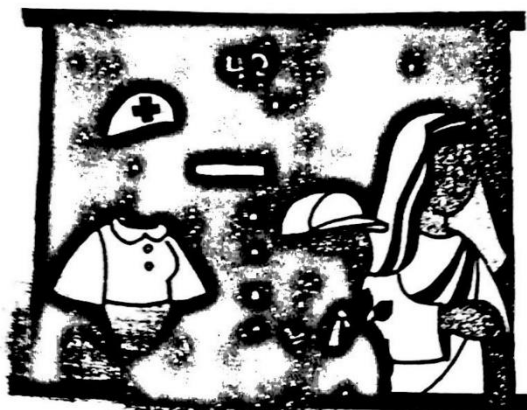
- Joana, você tomou todos os remédios?

Joana respondeu:

- Sim, doutora! Estou me sentindo melhor.

<http://www.analise detextos.com>



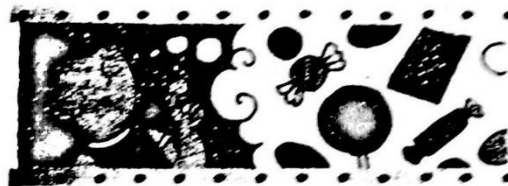


### A SOLIDARIEDADE

A solidariedade ajuda nossos semelhantes. É um valor que implica generosidade, desprendimento, espírito de cooperação e participação.

Ao sermos solidários, realizamos-nos como pessoas com ideais. Quando nos tornamos generosa, desinteressada e solidariamente, sentimos-nos felizes porque contribuimos para um mundo melhor.

Para ser solidário, cada pessoa necessita compreender e assumir a riqueza que esse valor contém. Somos generosos porque nos tornamos felizes nos convertemos em pessoas boas e úteis.



### 1. E não me faz tanta falta!



As vezes gostamos tanto de ter e desfrutar algo, que nos esquecemos dos que nada têm. Quando somos capazes de renunciar a algo para que o outro ganhe, sentimo-nos realmente felizes e percebemos que algumas coisas que desejamos não são de fato tão importantes.

### Com uma moeda

- Vovó, tenho uma moeda, você me acompanha até o mercado?
- De que você gosta e em que você pretende gastar, José Henrique?
- Quero balas, amendoim, chocolate, pipoca, biscoito, um pastel...
- Menino, moedas não esticam como chiclete. Quantos pobres poderiam comer!
- Por que os pobres não comem?
- Porque não têm pão.
- Então, compre um pão e vamos levá-lo.

Antonio A. Gómez

Chococat # 

 03/08/2012 




### SOLIDARIEDADE

A solidariedade é um valor que implica em honestidade, espírito de cooperação e dinamismo.

Ao sermos solidários, realizamos atos com ideais desinteressados, porque contribuímos para o bem comum.

Para ser solidário, devemos compreender e assumir as necessidades dos outros. Somos generosos porque temos em pessoa o que damos.

 *do tempo*

Atividade: Em uma folha de papel branco, cortar e colar figuras do jornal. 

© SAVINO

9/08/2012  Oficina (13)


Alta  
Eduardo  
Marília  
Otávio  
immediatamente  
  

Passar as falas das pessoas entrevistadas para o discurso indireto:

1  
2  
3  
4  
5  
6  
7  
8  
9  
10  
11  
12  
13  
14  
15  
16  
17  
18  
19  
20  
21  
22  
23  
24  
25  
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

**LAS SE CUIDA**



 cuidado do colesterol. Em  
italiana, por exemplo,  
e usar ovos, uso farinha  
amido de milho. Faço  
exercícios há cinco anos.  
ALESSANDRA MARSCHNER

J. J.



04/08/2012



07/08/2012



# estudantes

tem o

## CUIDAM



erol. Em bile à  
templo, em vez  
farinha de trigo  
x. Faço também  
20 anos."

SCHNER, 29 ANOS  
Artesã



"Caminho bastante e cuidado da  
alimentação. Como carne só  
uma vez por semana. Inviesto  
muito em frutas e verduras, por-  
que gosto e porque faz bem."

ILSE LOURENÇO, 46 ANOS  
Empresária



"Tenho colesterol alto e preciso  
estar sempre atenta. Além de to-  
mar remédio, cuido da alimenta-  
ção. Como pouca carne e cami-  
nho todo dia uma hora."

IOLANDA RIBAS, 70 ANOS  
Indústria aposentada

...a situação  
...de  
...com o  
...na minha ca-  
...das plantas."

PAULA LAUCE, 30 anos  
Estudante Escola 30 de Setembro

...o palcos."

GUSTAVO DE AMORIM, 30 anos  
Estudante Escola 30 de Setembro

04/08/2012

Oficina (14)

13/08/2012

A experiência "Educação ambiental para 900 estudantes" será recolhida para avaliação

# Educação ambiental para 900 estudantes

## Dois irmãos recebeu ontem o Planeta do Saber

Dois irmãos, as sobras do Planeta do Saber foram realizadas em Escola irmãos ontem para mais de 900 alunos das escolas municipais e estaduais. As atividades, no Ginásio de Esportes Arno Nogueira, na Avenida Paulista, foram de educação ambiental para o uso sustentável da energia elétrica e também de temas ligados à sustentabilidade: água, lixo e mobilidade urbana. As visitas ao Planeta do Saber estiveram à disposição dos estudantes e professores das 8 às 11h30 e das 13h30 às 17 horas. Uma das atrações que encantou foi o Teatro Multimídia, onde os alunos foram convidados a participar de uma atividade cênica que estimula aspectos sensoriais e proporciona questionamentos sobre a situação atual do planeta.



PAOLA LAUCK, 10 anos  
Estudante Escola 10 de Setembro

GUSTAVO DE AMORIM, 10 anos  
Estudante Escola 10 de Setembro

04/08/2012

divino página 198 exercício 2 = copiar e fazer.



Sempre com a Maria A. Alcazar, da Uel. Ode



# Oficina (15) Chococat

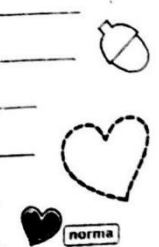
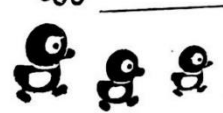
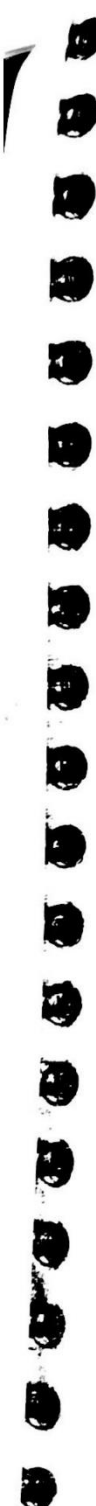
16/08/2017

Reescrita da sua carta de

reclamação:

1) Transcreva os dados da enquete e escreva <sup>no</sup> um parágrafo sobre a opinião descrita no recorte de jornal.

- > Troca de livros
- > filmes
- > hora cinema



Chococat Oficina (16)

20/08/2012

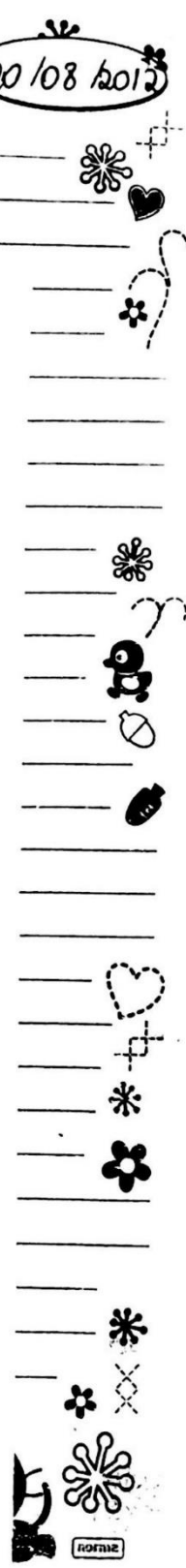
Ensaio - o dia dos pais

LEIA A SUA CARTA E COMPLETE A GRADE DE AVALIAÇÃO MARCANDO UM X NA RESPOSTA MAIS ADEQUADA:

	SIM	NÃO	EM PARTE
1) Sua carta possui nome do local e data?			
2) Você colocou o nome e o endereço do destinatário e, o nome e remetente do reclamante?			
3) A forma de tratamento está adequada?			
4) O assunto e a descrição dos fatos são coerentes?			
5) A justificativa dos fatos baseia-se em dados reais?			
6) A justificativa dos fatos possui embasamento no discurso de uma autoridade?			
7) A opinião sobre os fatos tem relação lógica com os seus argumentos?			
8) Você utilizou os verbos de forma coerente?			
9) Sua carta possui encerramento?			
10) A ortografia e pontuação estão corrigidas?			

LEGENDA: Para cada SIM conte 10 pontos, EM PARTE 5 pontos e Não 0 pontos.

SOME SUA PONTUAÇÃO PARA OBTER A NOTA: \_\_\_\_\_



23/08/2012  Oficina (17)



Rescrita de cartas com a grade de avaliação.



norma



© SANRIO

29/08 - Conselho de Classe

27/08/2012

Marquei aula de informática p/ digitar as cartas.

**PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO  
PROPOSTA DE AÇÃO SOCIAL**

SMED NH/ UNISINOS

Apoio CAPES/ Programa Observatório

O projeto "Por uma formação continuada do processo educativo de leitura e Fundamental", coordenado pela Profa. pelo Programa Observatório de Educação previsto para 4 anos, teve seu início, em fazer interagir o saber acadêmico sobre o prático de professores da Educação Básica. No Projeto, desenvolveram um programa de estudos que fundamentaram as demais etapas de estudos para toda a rede escolar do município, com o pressuposto da implantação de um terceiro projeto de aprofundamento teórico-prático. O projeto utiliza seu planejamento para

## PROJETO DIDÁTICO DE GÊNERO CARTA DE RECLAMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE AÇÃO SOCIAL

SMED NH/ UNISINUS

Apoio CAPES/ Programa Observatório

O projeto "Por uma formação continuada cooperativa para o desenvolvimento do processo educativo de leitura e produção textual escrita no Ensino Fundamental", coordenado pela Profa. Dra. Ana Maria Guimarães e apoiado pelo Programa Observatório de Educação da CAPES, com desenvolvimento previsto para 4 anos, teve seu início, em 2011, marcado pela necessidade de fazer interagir o saber acadêmico sobre ensino da língua materna e o saber prático de professores da Educação Básica. Esses professores, bolsistas do Projeto, desenvolveram um programa de leituras e discussões de conceitos que fundamentaram as demais etapas do projeto, que prevê ampliação dos estudos para toda a rede escolar do município de Novo Hamburgo, partindo do pressuposto da implantação de um terço da hora atividade para ampliação e possibilidade de aprofundamento teórico, uma vez que os professores do projeto utilizam seu planejamento para participar do curso presencial e precisam trabalhar em casa. Ao final da primeira etapa, o grupo de professores bolsistas foi desafiado a planejar um projeto didático de gênero (PDG) a partir de uma temática observada pelo professor em sala de aula e de um gênero de texto por ele escolhido. Os projetos serviram de base para novas discussões sobre a didática de gêneros, propostas de escrita, leitura e formas de avaliação. Além de participar de eventos, seminários e congressos de Linguística e Educação, os professores puderam descrever e relatar suas experiências em um livro que será editado em breve. A ideia é desenvolver o ensino de língua materna com base em gêneros, mas amparado em práticas sociais dos próprios alunos e embasar o trabalho docente através da fundamentação teórica da sua criação. No projeto a ser apresentado, a temática social escolhida foi a questão dos problemas de trânsito em frente à escola. O gênero textual escolhido para trabalhar neste projeto é a carta de reclamação, que faz parte do domínio do argumentar. Na área de Língua Portuguesa, serão trabalhadas questões da estrutura do gênero e gramaticais, a partir da análise das produções iniciais dos alunos. Assim, após a verificação das reais necessidades dos aprendizes, serão organizadas oficinas para produzir, passo a passo, a estrutura do gênero proposto: posicionamentos, argumentos, destinatário, remetente; valorizando a autocorreção. O PDG proposto vai além das aulas de produção, pois, a partir do tema problemas de trânsito, propõe-se um projeto interdisciplinar buscando parcerias entre diversas áreas. Findo o estudo sobre os problemas de trânsito na rua da escola, utilizaremos alguns dados para embasar a carta de reclamação que será enviada ao órgão competente. Aproveitaremos a carta e os dados para enviar uma solicitação de mudança de sentido na rua, o que poderá facilitar o trânsito de automóveis e pedestres no bairro.

# Ultima Oficina

Chococat

30/08/2013

Escrevemos e digitamos a carta que será enviada pelas duas turmas para o protocolo da prefeitura.



2º trimestre

CURSO: ENSINO FUNDAMENTAL  
COMPONENTE CURRICULAR

- Gráficos
- Reclamação
- Apêndices e anexos
- Assunto
- Saber ler
- Identificação
- Produção
- Produção de texto
- Ler e compreender
- Usar o conhecimento
- Discussão
- Como escrever
- Uso de palavras
- Revisão

Data de Encerramento: