

Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa

***Didactic sequence of the complaint letter genre: validation with a
focus on external didactic transposition***

***Secuencia didáctica del género carta de denuncia: validación con
foco en la transposición didáctica externa***

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

 0000-0001-9241-9375

Samandra de Andrade Corrêa²

 0000-0002-1412-6718

RESUMO: Os dados analisados neste artigo são gerados pela pesquisa de mestrado de Corrêa (2021), cujo objetivo foi validar uma sequência didática do gênero (SDG) *carta de reclamação* elaborada no contexto da investigação. Neste trabalho, a finalidade é apresentar a análise realizada a partir de duas categorias selecionadas para o processo de validação da SDG, no âmbito da transposição didática externa: o princípio da indução e a variação das atividades. Ambas foram depreendidas na etapa exploratória da pesquisa, da sistematização teórica que fundamenta a metodologia das SDG (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). O aporte teórico da pesquisa é, conseqüentemente, a vertente didática dos estudos do Interacionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), sobretudo, no que se refere ao ensino da língua por meio das SDG. Metodologicamente, a pesquisa ancora-se no campo da Linguística Aplicada, na abordagem qualitativa-interpretativa do tipo documental. Os resultados apontam a importância da validação didática, mesmo no nível da transposição didática externa, ou seja, a validação do material elaborado para a condução da SDG, antes da implementação em um contexto de ensino, uma vez que ela proporciona um processo metacognitivo de reflexão muito importante para a formação docente.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência didática de gêneros; Validação didática; Material didático.

ABSTRACT: The data analyzed in this article were generated by the Masters research of Corrêa (2021), whose objective was to validate a didactic sequence (SDG) of the complaint letter genre elaborated by the study. In this work, the purpose is to present the analysis made

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UEL). Professora associada da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br

² Mestre em Ensino (UENP). Membro do Grupo de Pesquisa DIALE (UENP/CNPq). E-mail: samandraandrade7@gmail.com

from two categories selected for the validation process of the SDG in the scope of the external didactic transposition: the induction principle and the variation of the activities; these categories were deduced, in the exploratory stage of the research, from the theoretical systematization that is the basis of the SDG methodology (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). The theoretical contribution of this research is, consequently, the didactic aspect of the Sociodiscursive Interactionism studies (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), especially when it comes to language teaching through SDGs. Methodologically, the research is anchored in the field of Applied Linguistics, in the qualitative-interpretative approach of document analysis. The results point to the importance of didactic validation, even at the level of external didactic transposition, for example, the validation of the material developed for conducting the SDG before its implementation in a teaching context since it provides a metacognitive reflection process that is very important for teacher education.

KEYWORDS: Didactic sequence of genres; Didactic validation; Didactic material.

RESUMEN: Los datos analizados en este artículo fueron generados por la investigación de maestría de Corrêa (2021), cuyo objetivo fue validar una secuencia didáctica del género (SDG) *carta de denuncia* elaborada por la investigación. En este trabajo, el propósito es presentar el análisis realizado a partir de dos categorías seleccionadas para el proceso de validación de las SDG, en el ámbito de la transposición didáctica externa: el principio de inducción y la variación de actividades; estas categorías se deducen, en la etapa exploratoria de la investigación, de la sistematización teórica que subyace a la metodología de las SDG (BARROS, 2020; DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004). El fundamento teórico de la investigación es, en consecuencia, la vertiente didáctica de los estudios del Interaccionismo Sociodiscursivo (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004), especialmente en lo que se refiere a la enseñanza de lenguas a través de las SDG. Metodológicamente, la investigación se ancla en el campo de la Lingüística Aplicada, en el enfoque cualitativo-interpretativo de tipo documental. Los resultados apuntan a la importancia de la validación didáctica, incluso a nivel de la transposición didáctica externa, es decir, la validación del material elaborado para la realización de las SDG, antes de la implementación en el contexto de enseñanza, ya que proporciona un proceso metacognitivo de reflexión importante para la formación docente.

PALABRAS CLAVE: Secuencia didáctica de géneros; Validación didáctica; Material didáctico.

Introdução

O processo de elaboração de materiais didáticos tem sido impulsionado, no contexto brasileiro, pela obrigatoriedade de produção de Produtos Educacionais (PE), por parte de mestrandos e doutorandos de Programas Profissionais da área de Ensino ou de outras com forte adesão didática, como é o caso da área de Letras e



Linguística. No que diz respeito à área de Ensino³, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) apresenta como exemplos de PE: “uma sequência didática, um aplicativo computacional, um jogo, um vídeo, um conjunto de vídeo-aulas, um equipamento, uma exposição, entre outros” (BRASIL, 2019, p. 15).

A sequência didática, no documento supracitado, é mencionada de uma forma genérica, como uma sequência de atividades didáticas, sem a vinculação a uma metodologia ou teoria específica, ou seja, como um “produto físico”, resultante da elaboração de um material didático de qualquer subárea do Ensino. Por essa razão, a pesquisa que dá origem a este trabalho se apoia em Barros (2020) para demarcar um campo teórico específico e, assim como a autora, adota a nomenclatura *sequência didática de gêneros* (doravante SDG) para designar o procedimento *sequência didática* criado por pesquisadores genebrinos vinculados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Da mesma forma, assumimos a expansão conceitual feita por Barros (2020), que trata a SDG também como uma metodologia (ver discussão na seção teórica).

Na pesquisa de base deste trabalho (CORRÊA, 2021), foi elaborado, como PE, um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021) fundamentado na metodologia das SDG, direcionado ao ensino da leitura e produção do gênero *carta de reclamação*, com foco no 9º ano do Ensino Fundamental (com possibilidade de adaptação para outros contextos). Ou seja, na nossa visão, o PE é o Caderno Pedagógico, a “forma” de expressão e apresentação da SDG elaborada. A SDG, por sua vez, é a metodologia que dá sustentação teórico-metodológica ao PE.

A área de Ensino da CAPES é “essencialmente de pesquisa translacional, que transita entre a ciência básica e a aplicação do conhecimento produzido” (BRASIL, 2019, p. 3). A intenção é que os conhecimentos produzidos nas pesquisas sejam aplicados, e que possam ser replicados em contextos reais. Por isso, os Programas Profissionais dessa área exigem que os PE sejam implementados. A

³ Área da Capes que se insere o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), lócus da nossa pesquisa.

dissertação ou tese deve ser, segundo o documento, “uma reflexão sobre a elaboração e aplicação do produto educacional respaldado no referencial teórico metodológico escolhido” (BRASIL, 2019, p. 15).

Entretanto, nos anos atingidos pela pandemia da COVID-19, a CAPES permitiu que os PE não fossem implementados em contextos reais, desde que não deixassem de ser validados cientificamente, ou seja, que houvesse uma validação indireta desses materiais. Foi nesse contexto que a pesquisa que deu origem a este trabalho emergiu. O objetivo aqui é apresentar parte da análise realizada para validar o PE produzido, a saber, o Caderno Pedagógico elaborado com base na criação de uma SDG, direcionada ao desenvolvimento de capacidades linguageiras para a leitura e produção do gênero *carta de reclamação*, em um contexto de ensino de Língua Portuguesa de um 9º ano do Ensino Fundamental. A análise apresentada fundamenta-se no conceito de *validação didática* de Dolz (2020) e busca investigar a coerência entre dois aspectos teóricos de base da metodologia das SDG – o método indutivo de ensino e a diversidade de atividades e exercícios – e a sua aplicação na SDG da carta de reclamação.

Para concretização deste trabalho, respaldamo-nos em uma pesquisa documental (GIL, 2014), de abordagem qualitativa (FLICK, 2009), que se encontra no nível da transposição didática externa (CHEVALLARD, 1989), uma vez que analisa a coerência do processo de transformação de saberes teóricos a saberes a ensinar, sistematizados em um material didático voltado para professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental.

A metodologia das SDG e sua base teórico-metodológica

Caracterizada como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97), neste trabalho, estamos tomando a sequência didática de gêneros (SDG) criada pelos pesquisadores genebrinos para além de um procedimento, da mesma forma que Barros e Cordeiro (2017) e Barros (2020). Não



estamos descaracterizando-a como um procedimento, nem desconsiderando a sua macroestrutura: 1) apresentação da situação; 2) primeira produção; 3) módulos/oficinas; 4) produção final. Entretanto, compreendemos que a SDG pode ser concebida também como uma *metodologia* que comporta vários procedimentos, entre eles, a *modelização didática do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014). Trata-se de uma metodologia fundada em bases teórico-metodológicas de cunho sociointeracionista, as quais necessitam ser evidenciadas para que não se corra o risco de reduzi-la a uma sequência de atividades sem vínculos teóricos ou a uma macroestrutura de fases a serem “preenchidas” com atividades aleatórias.

Acreditamos que tomar a SDG também como uma metodologia ajuda a valorizar suas bases epistemológicas e a diferenciá-la de dispositivos didáticos que recebem o nome de *sequência didática*, mas que não possuem uma sistematização teórico-metodológica própria, como é o caso de muitos planos de aula/de ensino publicados em *sites* ou *blogs* na *internet* (ESPAÇO..., 2019). Barros e Cordeiro (2017) comentam que alguns materiais didáticos denominados de *sequência didática*, apesar de seguirem as etapas prototípicas da SDG, são planejados por atividades meramente expositivas, numa lógica transmissiva, sem a preocupação de se criar um projeto de ensino que aproxime o contexto do gênero didatizado ao gênero de referência social. Assim, ao tomar a SDG por um prisma mais amplo, nossa intenção é reforçar todo o trabalho de sistematização teórica realizado por seus criadores.

No que diz respeito aos princípios teórico-metodológicos de base da SDG, esses vão desde a escolha pela *modularidade das atividades*, a qual adota uma “perspectiva construtivista, interacional e social” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110), fundamentada no princípio de *ensino indutivo* (PASQUIER; DOLZ, 1996), até questões relacionadas a escolhas pedagógicas, psicológicas e linguísticas. Neste trabalho, para a *validação didática* (DOLZ, 2020) da SDG da carta de reclamação, elegemos dois princípios como categorias de análise: 1) a *indução*, como condutora do processo de aprendizagem do gênero e 2) a diversidade de atividades nos módulos da SDG.

Na divisão das atividades em módulos (que também denominamos de oficinas), cada qual responsável por trabalhar capacidades específicas para a compreensão e a produção do gênero que organiza a SDG, é prevista “a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110). Essas atividades, porém, devem buscar sempre conduzir os alunos ao aprendizado, e não simplesmente expor ou definir o objeto presentificado didaticamente. Nesse sentido, o método de ensino não deve seguir uma lógica transmissiva, já que a intenção é dar oportunidade aos aprendizes de observarem, tirarem suas próprias conclusões, analisarem e refletirem sobre os conteúdos. Em oposição, a proposta é buscar, no método indutivo de ensino, aporte para o desenvolvimento das capacidades languageiras dos alunos.

Não são os saberes do professor que devem passar diretamente de sua mente para a mente dos alunos. É o ensino que deve permitir ao aluno, a partir de observações e exercícios concretos, a tomada de consciência do funcionamento lingüístico. Por isso, damos grande importância à qualidade dos exercícios, à sua ordem de realização e à decomposição das dificuldades para que se dê uma verdadeira construção (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 9).

Nesse processo de modularização indutiva do ensino, devem ser observadas tanto a sequenciação das atividades dentro dos módulos/oficinas como a própria ordem dos módulos/oficinas na SDG. Sobre esta última, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 111) ressaltam que “a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória. Se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras”. Por exemplo, o *plano textual global* do gênero é requisito para a didatização de dimensões discursivas, como o *tipo de discurso* e a *sequência textual*⁴.

Nesse processo indutivo, também é importante observar outro princípio básico da metodologia das SDG, defendido pelos pesquisadores genebrinos: partir da complexidade textual, para decompor e recompor as dificuldades, para se chegar,

⁴ Sobre essas categorias textuais, ver Bronckart (2003).

novamente, à complexidade, agora, aprimorada pelas aquisições de novas aprendizagens. Essa é a dinâmica (complexo/simples/complexo) que rege, metodologicamente, a planificação geral das SDG: o aluno produz uma primeira versão do texto em toda a sua complexidade (complexo), mas ainda sem ter sido submetido a uma intervenção didática; em seguida, uma série de módulos/oficinas são realizados para trabalhar as principais dificuldades diagnosticadas pelo professor (simples); e, ao final, o aluno refaz sua produção inicial, que leva em conta toda a complexidade da atividade textual (complexo) (DOLZ, 2009).

Esse processo de partir do complexo, explorar o simples e voltar ao complexo também pode ser tomado como base para o processo indutivo no interior dos módulos. Por exemplo, na didatização do objeto *articuladores textuais*, ao invés de se iniciar o módulo com a sua definição e exposição teórica, deve-se buscar, na totalidade textual do gênero em foco (complexo), levar os alunos à análise e à observação da funcionalidade desses elementos, dando-lhes oportunidade de levantar hipóteses, articular o texto apresentado com seus conhecimentos prévios, refletir sobre, tirar suas próprias conclusões. Em um processo posterior, é realizada uma sistematização didática sobre o conteúdo (simples) e a proposição de uma atividade de produção que sintetize e capitalize as aprendizagens (complexo).

Já a segunda categoria de validação da nossa SDG, *a diversidade de atividades e exercícios da SDG*, é vista pelos autores genebrinos como um aspecto relacionado às escolhas pedagógicas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 109), essa diversidade potencializa “as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos”. Moreira (2015, p. 109), refletindo sobre as ideias de Vigotski (2008), comenta que, “quanto mais instrumentos ele [o aluno] vai aprendendo a usar, tanto mais se amplia, de modo quase ilimitado, a gama de atividades nas quais pode aplicar suas novas funções psicológicas”. Considerando o contexto escolar heterogêneo da sala de aula, em que cada aluno aprende de uma maneira, a variação de atividades/instrumentos possibilita maiores chances de aprendizado.

Para concretizar essa diversificação de atividades, existem muitos tipos de

exercícios consagrados pela didática escolar e pela *didática das línguas* (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2014), os quais, evidentemente, devem ser mobilizados de acordo com os objetivos de cada módulo/oficina e de cada atividade e adaptados para o contexto da intervenção didática. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105) apresentam três categorias de atividades e exercícios: 1) atividades de observação e de análise de textos; 2) tarefas simplificadas de produção de textos; 3) elaboração de uma linguagem comum. A primeira, segundo os autores, é indispensável para qualquer projeto de ensino de produção e leitura textual. A segunda refere-se a produções de suporte à produção principal da SDG – a qual emerge de um projeto de ensino criado didaticamente a partir de um gênero de referência social –, concentradas em aspectos específicos do gênero alvo da didatização. Esse tipo de produção pode ser realizado de diferentes formas, a depender do objetivo almejado: escrita de partes de um texto (título, introdução, conclusão, argumentos, etc.); produção de contra-argumentos; criação de nuvens de palavras; etc.

Para dar continuidade ao nosso trabalho, trazemos, a seguir, a seção metodológica, que apresenta o “como” da pesquisa.

Metodologia da pesquisa

Este trabalho ancora-se no campo da Linguística Aplicada, a partir de uma abordagem qualitativa-interpretativa (FLICK, 2009) do tipo documental (GIL, 2014). Partindo do conceito de *validação didática* (DOLZ, 2020), buscamos analisar a SDG do gênero *carta de reclamação*, produzida pela pesquisa e transformada em um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021) com instruções para que o professor realize as oficinas e com os dispositivos didáticos analógicos elaborados para subsidiar as atividades. O material didático é destinado a professores de Língua Portuguesa do 9º ano do Ensino Fundamental, podendo ser adaptado, evidentemente, para outros níveis de ensino.

Na visão de Dolz (2020), a validação didática é importante quando se pretende desenvolver um trabalho bem fundamentado, com respaldo científico sobre

o valor da proposta de ensino. Segundo o autor, do ponto de vista da transposição didática, seis princípios podem ser acionados para validar uma SDG: o impacto da aprendizagem, a legitimidade, a pertinência, a coerência, a viabilidade e a ação didática. Neste trabalho, a validação tem como foco a *coerência* da proposta com a sua fonte teórico-metodológica de base: a metodologia das SDG. Entretanto, a validação, no nosso caso, concentra-se especificamente na fase *transposição didática externa* (CHEVALLARD, 1989), ou seja, na passagem dos saberes teóricos aos saberes a ensinar. Nosso objetivo, assim, é verificar a coerência entre a teoria de base das SDG e sua concretização no material didático produzido. Para tanto, detemo-nos em dois aspectos que regem a metodologia das SDG: o método indutivo de ensino e a diversificação das atividades e exercícios.

Para viabilizar a nossa análise, apresentamos, na seção seguinte, uma sinopse da SDG produzida (Quadro 1), que sintetiza os movimentos didáticos centrais da proposta, divididos em oficinas (ou módulos). Essa sinopse é o instrumento principal de análise. Porém, caso necessário, recorreremos ao material didático completo, cuja versão a validar se encontra em Corrêa (2021) e, a versão validada, em Corrêa e Barros (2021).

Planejamento e validação da SDG da carta de reclamação

O planejamento da SDG da carta de reclamação iniciou-se com a elaboração de uma sinopse, sistematizada a partir da divisão da sequência em oficinas, cada qual com os seus respectivos objetivos e atividades (Quadro 1). Diferentemente de Dolz *et al.* (2018), que tratam o dispositivo *sinopse* como uma construção *a posteriori* da intervenção didática, na nossa pesquisa, essa ferramenta é utilizada na planificação do plano geral da SDG.

Assim, a sinopse apresentada no Quadro 1 representa um espelho condensado da SDG da carta de reclamação, e é ela que orienta, neste trabalho, o processo analítico de validação didática. A versão original da SDG, em forma de Caderno Pedagógico (Caderno com instruções aos professores e Caderno do aluno,

com os dispositivos didáticos da SDG), encontra-se em Corrêa (2021) e sua versão ajustada, após o processo de validação didática, em Corrêa e Barros (2021).

Quadro 1 – Sinopse da SDG da carta de reclamação para validação didática

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 1: O ato de reclamar Objetivos: Motivar os alunos para a importância do ato de reclamar. Apresentar a situação de produção do projeto de ensino: "Cidadão Consciente".	1. Identificação de situações comunicativas que permitam reclamações e possíveis formas discursivas para se reclamar. Diante de cada situação, várias formas de reclamação serão apresentadas e plaquinhas (<i>like/deslike</i> e comentários) deverão ser levantadas, com o intuito de os alunos se posicionarem diante dessas escolhas. 2. Síntese da atividade, relacionando problemas e formas discursivas de reclamar. 3. Vídeo de moradores de uma comunidade reclamando sobre o atendimento de um posto de saúde. 4. Discussão oral sobre a importância do ato de reclamar. 5. Apresentação do projeto de ensino: "Cidadão Consciente". O projeto consiste na produção de cartas de reclamação sobre problemas da comunidade (cidade), as quais serão enviadas por e-mail ao ouvidor da prefeitura da cidade.
Oficina 2: A prática discursiva de reclamar institucionalmente Objetivo: Apresentar contextos de produção e circulação de cartas de reclamação.	1. Atividade escrita de complete, a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. 2. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (<i>site</i> do Procon; ouvidorias de instituições públicas, <i>sites</i> de empresas privadas etc.) 3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar. 4. Leitura e análise da carta de reclamação " <i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i> " e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito. 5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
Oficina 3: Os problemas da comunidade Objetivo: Instigar os alunos para a percepção dos problemas da comunidade.	1. Levantamento de problemas da cidade por meio de pesquisa em <i>sites</i> locais noticiosos, <i>sites</i> da prefeitura e <i>blogs</i> de jornalistas locais. 2. Síntese das pesquisas, por meio de escrita de um relatório da aprendizagem, no caderno.
Oficina 4: Minha vez de reclamar Objetivo:	1. Elaboração de uma lista coletiva de problemas da comunidade, que podem gerar uma carta de reclamação. 2. Escrita individual de uma carta de reclamação, a partir de uma situação problemática do cotidiano do aluno, selecionada por ele.

<p>Diagnosticar as capacidades de linguagem que os alunos já possuem para a produção da carta de reclamação.</p>	
<p>Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas</p> <p>Objetivo: Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal, de solicitação, do leitor e de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vídeo sobre a historicidade do gênero <i>carta</i>. 2. Leitura e discussão do resumo “Um pouco sobre a história da carta”. 3. Leitura e análise escrita de diversas cartas (pessoal, do leitor, e reclamação) 4. Correção da análise. 5. Discussão sobre a finalidade da carta de reclamação. 6. Síntese da discussão, no caderno, por meio de um relatório da aprendizagem.
<p>Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Apresentar o plano textual global da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Descaso da justiça</i>”, com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero. 2. Pintura dirigida de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação. 3. Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).
<p>Oficina 7: Descrição ou relato do problema?</p> <p>Objetivo: Apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva da carta de reclamação “<i>Descumprimento da quarentena pelos procopenses</i>”, com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta. 2. Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank, com foco no <i>relato</i> construído pela jovem. 3. Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior. 4. Correção e organização do painel “Um pouquinho do nosso dia”. 5. Leitura da carta de reclamação “<i>Falta de iluminação pública</i>”, com foco na descrição de um problema e análise escrita. 6. Atividade escrita a partir da descrição do bairro em que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado “O bairro onde eu morro...” 7. Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras.
<p>Oficina 8: Como argumentar?</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Buracos no asfalto</i>”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “<i>Ladrão Vacilão</i>” para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “<i>Armas: perigo ou segurança?</i>”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos.
<p>Oficina 9:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura coletiva e análise oral da “<i>Carta de solicitação ao Diretor</i>”, com foco na polidez discursiva.

<p>Polidez no ato de reclamar e solicitar</p> <p>Objetivo: Instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 2. Pesquisa e discussão sobre o significado de polidez. 3. Escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia, observando a polidez na construção do discurso.
<p>Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e análise oral da carta de reclamação “<i>Cancelamento do Celem</i>”, com foco na identificação dos articuladores textuais. 2. Atividade para recortar trechos de jornais e revistas e colar no caderno, com foco no funcionamento dos articuladores. 3. Discussão sobre os sentidos desses organizadores no funcionamento do texto. 4. Atividade para completar frases utilizando os articuladores.
<p>Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação</p> <p>Objetivo Levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Leitura e reescrita de uma carta de reclamação invertida, contendo um registro linguístico informal, com presença de gírias. 2. Discussão sobre a influência do contexto de produção e recepção no processo de textualização. 3. Criação de um banco de palavras que tragam para a carta um tom de formalidade. 4. Atividade de síntese, a partir do questionamento: Por que não podemos utilizar o registro informal ao escrever uma carta de reclamação?
<p>Oficina 12: Foco temático: o problema alvo da carta de reclamação</p> <p>Objetivo: Ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pesquisa de leis municipais, notícias e artigos sobre problemas da cidade, com o intuito de auxiliar os alunos na argumentação das cartas. 2. Síntese das informações encontradas na pesquisa.
<p>Oficina 13: Meu amigo revisor</p> <p>Objetivo: Conduzir os processos de revisões e reescritas textuais.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Revisão coletiva de alguns textos dos alunos (<i>slides</i>), a fim de observar os principais problemas e propor estratégias para reescrita, a partir de uma lista de verificação organizada pelo professor. 2. Síntese da revisão coletiva no caderno, com elaboração de uma ficha de revisão. 3. Proposta da 1ª reescrita a partir da revisão coletiva. 4. Correção textual-iterativa do professor. 5. Proposta da 2ª reescrita da carta de reclamação. 6. Correção da 2ª reescrita, por meio da modalidade indicativa e textual-iterativa. 7. “Aula do erro”, com análise oral de problemas formais da língua, como ortografia e pontuação, encontrados nas cartas (<i>slides</i>). 8. Escrita da versão final da carta.
<p>Oficina 14: Enfim, vou reclamar!</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Criação de uma conta de e-mail. 2. Digitação da carta de reclamação.

Objetivo: Organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.	
Oficina 15: Campanha cidadão consciente Objetivo: Motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.	<ol style="list-style-type: none">1. Apresentação de um tutorial do aplicativo <i>Canva</i> para a elaboração de <i>folders</i>.2. Divisão da turma em grupos para produção dos <i>folders</i>.3. Produção de <i>folder</i>.

Fonte: Adaptado de Corrêa (2021).

Para direcionar esta análise, realizada como parte da validação didática da SDG elaborada por nós e transformada em um Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), buscamos respaldo em princípios teóricos da *metodologia das SDG* e priorizamos, neste trabalho, duas categorias para serem observadas em nosso dispositivo didático: o princípio da indução e a variedade do tipo de atividade na SDG.

A primeira categoria refere-se ao *princípio da indução* no processo de ensino que, segundo Pasquier e Dolz (1996, p. 6), consiste em: “[...] conduzir e orientar os alunos para que descubram os novos saberes e se apropriem das habilidades indispensáveis para a realização de uma tarefa”. Esse princípio também está ancorado na oportunidade, dada aos alunos, de observação, análise e descobertas, para que eles possam construir aprendizados (BARROS, 2020). É um princípio que se opõe radicalmente aos “métodos transmissores frontais” (PASQUIER; DOLZ, 1996, p. 6).

Nas oficinas da SDG da carta de reclamação, no plano macro, a indução é sistematizada a partir do seguinte movimento: apresentação de textos (complexo), para sistematização de objetos do gênero (simples), com a finalização de atividades de *institucionalização da aprendizagem* (BARROS; CORDEIRO, 2017), de cunho textual, oral, escrito, multimodal (complexo). Podemos exemplificar esse movimento da indução pela progressão didática realizada na construção da oficina 6, cujo objetivo é apresentar o plano textual global da carta de reclamação.

Na oficina 6, como podemos observar pelo Quadro 1, a progressão das atividades segue uma lógica indutiva, com o intuito de levar o aluno a compreender a organização do gênero em foco. As primeiras atividades são a leitura e a análise de uma carta de reclamação, para a compreensão do plano textual global do gênero. A análise visa identificar a estrutura da carta, a partir de alguns elementos pré-estabelecidos. Já a última atividade consiste em sintetizar a aprendizagem adquirida na oficina por meio da produção textual de um organograma. Assim, diferentemente de métodos expositivos e transmissivos, de mera reprodução e memorização, a SDG prima pela construção do conhecimento, valendo-se da análise e da reflexão, no intuito de levar o aprendiz a uma *autorregulação* (VIGOTSKY, 2008).

Outro exemplo de indução é a construção da oficina 7, que tem como finalidade apresentar formas distintas de textualizar o “problema” da carta de reclamação (Quadro 1). Ela possui três movimentos indutivos que levam o aluno a compreender a textualização desse componente do gênero. O primeiro movimento consiste em levar o aluno a compreender que a textualização do problema na carta de reclamação (o que impulsiona a escrita do texto) pode, discursivamente, ser planejada por um *relato* ou *descrição*⁵. Esse primeiro movimento indutivo é didatizado na leitura de uma carta de reclamação e na aplicação de um questionário de análise textual. Apesar da realização da leitura coletiva, a instrução dada aos professores, no Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), é que o questionário seja respondido individualmente, para que o aluno tenha a oportunidade de buscar respostas próprias para as questões. Depois, ele pode discutir com seus colegas e professores, desenvolvendo, assim, a *reflexividade* (BRONCKART, 2005), competência bastante enfatizada por documentos oficiais da educação, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (BRASIL, 2018).

O segundo movimento indutivo da oficina 7 acontece na segunda, na terceira e na quarta atividades, voltadas para levar o aluno a entender a construção discursiva do relato, por meio, primeiramente, da leitura e da análise oral de um

⁵ Sobre sequências textuais, ver Bronckart (2003).

trecho do diário de Anne Frank. De acordo com Pasquier e Dolz (1996), a indução também está relacionada ao desenvolvimento de capacidades dos alunos para a realização das tarefas. Nesse segundo movimento da oficina 7, as três atividades têm como foco desenvolver capacidades dos alunos para a compreensão e a produção de relatos (um dos possíveis movimentos discursivos do plano textual da carta de reclamação). Nesse processo, o aluno é conduzido a ler e a analisar um relato (Anne Frank) e, em seguida, a produzir um relato de situação vivenciada e a divulgar o seu texto em um mural. A atividade de análise e produção de relatos, nessa SDG, pode ser enquadrada, como veremos mais adiante, como *tarefas simplificadas de produção de textos*: exercícios nos quais o aluno precisa “concentrar-se mais particularmente num aspecto preciso da elaboração de um texto” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). Assim, na planificação da SDG, buscamos manter o processo indutivo mesmo nos eventos “simplificados” de produção textual.

Na oficina 7, como mencionamos, identificamos um terceiro movimento indutivo. Seu engendramento didático é bem parecido com o anterior, porém, neste, o foco é a sequência descritiva, e não o relato, uma vez que, na *modelização didática do gênero* (DE PIETRO; SCHNEUWLY, 2014), foi constatado que as cartas de reclamação podem relatar ou descrever um problema. Nesse movimento indutivo em análise, a finalidade é levar os alunos a compreenderem como se dá o funcionamento discursivo da descrição do problema na carta. Para isso, são propostos, inicialmente, a leitura e a análise de uma carta de reclamação, seguida da aplicação de um questionário com foco na descrição do problema e, para finalizar, uma *produção simplificada* (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004): uma descrição do bairro do aluno.

Para fechar esse terceiro movimento indutivo, a última atividade da oficina 7 busca *capitalizar as aprendizagens* do módulo por meio de uma nuvem de palavras (Quadro 1). Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), ao sistematizar metodologicamente a SDG, ressaltam a importância de se registrarem as aquisições sobre o gênero durante o desenvolvimento dos módulos. Já Barros e Cordeiro (2017, p. 233)

complementam que, “na metodologia das SDG, esse registro configura-se como um instrumento mediador do gesto didático fundador da criação da memória das aprendizagens, uma vez que ele possibilita ao professor retomar as aquisições anteriores para regular a aprendizagem dos alunos”. As autoras dão exemplos de vários dispositivos que podem ser usados nesse processo, mas não citam a nuvem de palavras, proposta na nossa SDG: um gênero multissemiótico que pode ser produzido tanto virtualmente, por meio de plataformas específicas, como analogicamente, por meio da junção do imagético e do verbal. Nessa oficina da SDG, o objetivo é que o aluno busque retomar os conceitos-chave trabalhados didaticamente e refletir sobre eles, tentando associá-los à funcionalidade discursiva da carta de reclamação.

No processo de validação da SDG da carta de reclamação, ao analisarmos o princípio da indução, constatamos que as oficinas 2 e 8 precisavam de uma reformulação na sequenciação das atividades (ver Quadro 1). Dessa forma, para o processo de finalização do Caderno Pedagógico, foi realizada uma modificação na ordem das atividades, como mostra o Quadro 2, com o objetivo de manter a lógica indutiva da metodologia das SDG, de partir do complexo, no nosso caso, da leitura e análise de cartas de reclamação, para levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para a leitura e a escrita do gênero.

Quadro 2 – Alteração na sequenciação das atividades das oficinas 2 e 8

SDG em processo de validação Oficina 2	SDG após o processo de validação Oficina 2
<ol style="list-style-type: none">1. Atividade escrita de “complete” a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação.2. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (site do Procon; ouvidorias de instituições públicas, sites de empresas privadas etc.).3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar.4. Leitura e análise da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito.	<ol style="list-style-type: none">1. Leitura e análise da carta de reclamação “Descumprimento da quarentena pelos procopenses” e análise do contexto de produção da carta de reclamação a partir de um questionário escrito.2. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior.3. Apresentação de vídeos informativos sobre onde e como reclamar.4. Atividade escrita de “complete” a partir de situações problemáticas, com o intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação.5. Discussão sobre os meios de produção e circulação de cartas de reclamação (site do

5. Discussão oral das respostas fornecidas no questionário anterior. 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.	Procon; ouvidorias de instituições públicas, sites de empresas privadas etc.). 6. Atividade de síntese escrita: organização de um mural.
SDG em processo de validação Oficina 8	SDG após o processo de validação Oficina 8
1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2. Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão”, para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos selecionados.	1) Leitura e análise oral da carta de reclamação “Buracos no asfalto”, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 2) Conversa diagnóstica: o que é argumentação? 3) Apresentação e discussão de um vídeo sobre argumentação. 4) Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor “Ladrão Vacilão”, com foco nos tipos de argumentos utilizados. 5) Identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos selecionados. 6) Leitura e análise escrita da carta do leitor “Armas: perigo ou segurança?”, com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 7) Atividade de síntese dos aprendizados: elaboração de um glossário.

Fonte: as autoras.

Na oficina 8, como vemos, além da mudança na sequenciação das atividades, houve a inclusão de uma atividade final, de capitalização das aprendizagens: a elaboração de um glossário a partir dos conceitos abordados durante o módulo.

Quanto à segunda categoria de análise, a *variação dos tipos das atividades*, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) destacam que a diversificação das atividades nas oficinas é importante, pois possibilita que o aluno tenha mais sucesso na aprendizagem, devido ao contato com instrumentos diversos. Barros (2012) coaduna com essa perspectiva dos autores genebrinos e acrescenta a importância de inserir, na SDG, outros gêneros, diferentes daquele que direciona o projeto de ensino, para que a didatização não se torne cansativa e desmotive os alunos durante o processo, proporcionando, assim, um certo “arejamento” ao longo do processo formativo. Evidentemente, a inserção desses outros gêneros precisa ter um propósito, assim como coerência com o objetivo do módulo.

Na SDG em análise, tabulamos um total de 17 tipos de atividades, categorizadas e nomeadas pela pesquisa, isto é, não buscamos correspondência na literatura da área. Para uma melhor visualização, dispomos no quadro a seguir as atividades com o quantitativo, o percentual de ocorrência e a(s) oficina(s) correspondente(s).

Quadro 3 – Tipos de atividade da SDG

Atividades	Quantidade de vezes mobilizada na SDG / Percentual	Número da oficina
Análise oral de textos	2 – 3,7%	13
Quiz	1 – 1,9%	1
Produção de sínteses	9 – 16,6%	1, 2, 3, 5, 6, 7, 11, 12, 13
Apresentação de vídeos	5 – 9,2%	1, 2, 5, 8, 15
Banco de palavras	1 – 1,9%	11
Criação de e-mail	1 – 1,9%	14
Discussão oral	7 – 13%	1, 2, 5, 8,9, 10, 11
Digitação de textos	1 – 1,9%	14
Preenchimento de lacunas	3 – 5,5%	2, 4, 10
Leitura e análise escrita	6 – 11%	2, 7, 8, 5
Leitura e análise oral	7 – 13%	5, 6, 7, 8, 9, 10
Leitura e reescrita	3 – 5,5%	11, 13
Pintura dirigida	1 – 1,9%	6
Produção simplificada	4 – 7,4%	7, 9, 15
Produção inicial	1 – 1,9%	4
Produção final	1 – 1,9%	13
Recorte e cole	1 – 1,9%	10
TOTAL	54 / 100%	

Fonte: as autoras.

Com base nesses dados quantitativos, observamos que algumas atividades são mais recorrentes do que outras. Destacamos: produção de sínteses (16,6%), apresentação de vídeos (9,2%), discussão oral (13%), leitura e análise escrita (11%), leitura e análise oral (13%) e produção simplificada (7,4%).

Das atividades mobilizadas na SDG, a de *produção de síntese* apresenta o maior percentual (16,6%). Essa atividade tem um alto índice de ocorrência, pois priorizamos, na maioria das oficinas, esse tipo de atividade, uma vez que, assim como Barros (2020, p. 140), acreditamos que é importante criar momentos de catalização das aprendizagens, a fim de: “sintetizar, explicitar e consolidar o

aprendizado; ter um material de apoio para o trabalho com as reescritas/refacções/reorganizações textuais; relacionar trabalhos posteriores ou anteriores com o mesmo gênero ou gêneros semelhantes; etc.". Entretanto, no processo de validação da SDG, identificamos que nos módulos 8 e 10 não havia atividades de síntese catalizadora das aprendizagens (ver Quadro 1). Assim, na versão definitiva do Caderno Pedagógico (CORRÊA; BARROS, 2021), acrescentamos uma atividade de retomada e capitalização dos conhecimentos mobilizados no final de cada um desses módulos. O que estamos denominando de *atividades de sínteses* refere-se, pois, a atividades que buscam reativar as *memórias didáticas* (BARROS; CORDEIRO, 2017) e condensar, em gêneros ou dispositivos didáticos diversos, as aprendizagens adquiridas em uma oficina.

Como mostra o Quadro 3, a *apresentação de vídeos* representa 9,2% das atividades da SDG analisada. Assim como Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 105), acreditamos que, nas SDG, é preciso possibilitar aos alunos acesso, “por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso”. Por ser um dispositivo multissemiótico audiovisual, o vídeo tem a vantagem de apresentar os objetos da SDG a partir de diversos gêneros (documentário, reportagem, depoimento, tutorial, etc.) e de maneira mais motivadora. A troca de estímulos, por meio da apresentação de um tipo diferente de atividade e de uma nova modalidade de linguagem, auxilia, assim, no processo de desenvolvimento das capacidades requeridas para a compreensão e a produção do gênero em foco na SDG. Na SDG da carta de reclamação, consideramos o vídeo um recurso didático que pode contribuir no processo motivacional e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

A atividade de *discussão oral* tem um percentual considerável na nossa proposta (13%). O intuito desse tipo de atividade na SDG da carta de reclamação é fazer com que o aluno desenvolva o poder de reflexão sobre os objetos didáticos e possa discutir a respeito deles com o professor e seus colegas. Essas atividades são propostas como apoio a outras anteriores em que se introduz um determinado objeto. Esse tipo de atividade na SDG é fundamental para o princípio da indução,

pois, por meio da discussão, o aluno é motivado a tomar a palavra, conforme propõem Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quanto à *atividade de leitura textual*, em nossa SDG, essa está sempre articulada aos exercícios de análise, sejam escritos (11%) ou orais (13%). Não se trata, assim, da “leitura pela leitura”. Esse tipo de atividade é o “carro-chefe” das oficinas direcionadas ao desenvolvimento de capacidades específicas para a produção do gênero. A leitura de cartas de reclamação nas oficinas tem sempre o intuito de colocar em evidência uma dimensão específica do gênero, para que o aluno observe-o, primeiramente, no processo discursivo como um todo, e não em fragmentos textuais (como o funcionamento dos articuladores textuais, na oficina 10). Essa dinâmica procedimental vai ao encontro, assim, do *princípio de modularidade das SDG*, que busca “pôr em relevo os processos de observação e descoberta” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 110).

Quanto à *produção simplificada*, que representa 7,4% das atividades da SDG, essas “são exercícios que, pelo próprio fato de imporem ao aluno limites bastante rígidos, permitem-lhe descartar certos problemas de linguagem que ele deve, habitualmente, gerenciar simultaneamente (conforme os diferentes níveis de produção)” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 105). O nosso intuito com as atividades simplificadas de produção é auxiliar o aluno na apropriação de uma dimensão específica do gênero em foco na SDG. Nesse caso, não se trata da produção da carta de reclamação, gênero unificador da SDG, para o qual se cria um projeto de escrita – nosso projeto prevê que os alunos escrevam cartas reclamando sobre algum problema da comunidade para serem encaminhadas, via e-mail, à ouvidoria da prefeitura do município correspondente. São exemplos de atividades de produção simplificada na nossa SDG: produção de um relato de uma situação vivenciada no dia a dia (oficina 7), descrição do bairro onde se vive (oficina 7), carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia (oficina 9).

Acreditamos que essa diversificação de atividades e, conseqüentemente, de estímulos cognitivos, pode auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos e, no nosso caso, para que eles atuem como cidadãos conscientes de seus direitos,

podendo se expressar, verbalmente e por escrito, e reclamar de problemas da comunidade que os afetem.

Considerações finais

O recorte analítico da validação didática da SDG da carta de reclamação apresentado neste trabalho dá uma amostra de como é importante a tomada de consciência sobre o fazer didático na formação de professores, sobretudo, aquelas promovidas por Programas Profissionais de Pós-Graduação. Validação essa compreendida não somente no âmbito da transposição didática interna, mas, também, no da transposição externa, momento em que os saberes teóricos, seja do objeto a ser didatizado, seja da metodologia que dá sustentação ao ensino (como é o caso deste trabalho), são transformados em saberes a ensinar, ou seja, são concretizados em sequências de atividades, exercícios, tarefas e dispositivos didáticos, com a finalidade de atingir determinados objetivos de aprendizagem.

Acreditamos que a validação de materiais didáticos de autoria própria, com respaldo teórico, em especial fundamentados na metodologia das SDG, pode desenvolver uma metacsciência sobre o processo de ensino, tão importante na formação docente. A metacsciência, nesse caso, faz com que o sujeito se projete para fora do processo produtivo, assuma outro papel social – não mais de professor-autor do material, mas de analista. Consequentemente, torna-se possível, com aporte de lentes teórico-metodológicas, visualizar o processo por outro prisma, com outros objetivos, desenvolvendo, assim, capacidades de autorreflexão tão caras para a formação docente.

Referências

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. *In*: BRADILEONE, A. P. F.; OLIVEIRA, V. S. *Literatura e língua portuguesa na educação básica: ensino e*



mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p.127-144.

BARROS, E. M. D. *Gestos de ensinar e aprender gêneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. 2012. 366 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939>. Acesso em: 30 nov. 2022.

BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S. A validação da metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do gesto didático de ativação da memória das aprendizagens. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.). *Gestos didáticos para ensinar a língua: agir docente e gêneros textuais*. Campinas: Pontes, 2017. p. 217-249.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Documento de área – ensino*. Brasília: CAPES, 2019.

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

BRONCKART, J. Restrições e liberdades textuais, inserção social e cidadania. *Revista da Anpoll*, Campinas, v. 1, n. 19, p. 1-26, 2005. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i19.467>

CHEVALLARD, Y. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. Le Barcarès: IREM, 1989. Disponível em: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php3?id_rubrique=6. Acesso em: 17 nov. 2022.

CORRÊA, S. A. *Carta de reclamação como objeto de ensino de língua portuguesa: prática de escrita cidadã*. 2021. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://uenp.edu.br/mestrado-ensino-dissertacoes/ppgen-dissertacoes-defendidas-4-turma-2019-2020/18785-samandra-de-andrade-correa/file>. Acesso em: 20 nov. 2022.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. *Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã*. 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: <https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141>. Acesso em: 20 nov. 2022.

DE PIETRO, J.; SCHNEUWLY, B. O modelo didático do gênero: um conceito da



engenharia didática. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 51-81.

DOLZ, J. Claves para enseñar a escribir. [S. l.]: LEER.ES, 2009. Disponível em: http://leer.es/recursos/escribir/detalle//asset_publisher/3fAFCQK7mwkO/content/claves-para-ensenar-a-escribir-joaquim-dolz. Acesso em: 18 nov. 2022.

DOLZ, J. *Entrevista com Prof. Dr. Joaquim Dolz*: da Universidade de Genebra (Suíça). Publicado pelo canal GP DIALE Diálogos Linguísticos e Ensino. [S. l.]: GP Diale, 2020. 1 vídeo. [1h31min. 1 vídeo. [1h31min]]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IGulajUf1Ok>. Acesso em: 5 set. 2022.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F. Uma disciplina emergente: a didática das Línguas. *In*: NASCIMENTO, E. L. (org.). *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. 2. ed. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 21-50.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; LAURENS, V.; MARMY, V.; SURIAN, M. Méthodologie. *In*: DOLZ, J.; GAGNON, R. *Former à enseigner la production écrite*. Les Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 2018. chap. 3, p. 117-138.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequência didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004. p. 95-128.

ESPAÇO educar. [S. l.]: O Espaço Educar, 2019.

FLICK, U. *Desenho da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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

PASQUIER, A.; DOLZ, J. Um decálogo para ensinar a escrever. *Cultura y Educación*, Madrid, n. 2, p.1-9, 1996. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/arquivos/4928/um-decalogo-dolz-pasquier.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

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

BARROS, E. M. D. CORRÊA, S. A.
Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática
externa

Recebido em: 30 jan. 2023
Aprovado em: 09 fev. 2023.

Revisora de língua portuguesa: Gabriela Pepis Belinelli
Revisor de língua inglesa: Lucas Mateus Giacometti De Freitas
Revisor de língua espanhola: Damián Díaz

