

O gênero textual carta argumentativa de reclamação: *uma proposta de sequência didática para a EJA*

The textual genre argumentative letter of complaint: a proposal for a didactic sequence for EJA

Arlene Ercília de Jesus INVENÇÃO

Universidade Federal de Sergipe
Secretaria de Educação de Sergipe
arleneercilia@outlook.com



Renata Ferreira COSTA

Universidade Federal de Sergipe
renatacosta@academico.ufs.br



Resumo: Nas sociedades letradas, o domínio da leitura e da escrita é condição fundamental para uma participação social ativa. Desse modo, a escola, enquanto instituição responsável pelo ensino/aprendizagem de tais habilidades, tem função fundamental na formação dos estudantes, para que possam exercer ativamente seu papel de protagonistas sociais. Nesse contexto, este artigo, resultante de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade Federal de Sergipe, tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero textual carta argumentativa de reclamação na Educação de Jovens e Adultos. É uma pesquisa aplicada, com foco no método da pesquisa-ação, uma vez que propôs uma intervenção em sala de aula por meio de atividades de leitura, compreensão e produção escrita, a partir do gênero **carta argumentativa de reclamação**, descritas em uma sequência didática embasada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo a adaptação proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009). O aporte teórico está embasado nos estudos sobre Letramentos, Letramento Crítico, Leitura e Escrita como práticas sociais e Gêneros Textuais/ Discursivos. A relevância deste estudo está em contribuir com o avanço das pesquisas vinculadas às competências em escrita, especialmente na EJA. Embora a sequência didática não tenha sido

aplicada, devido à pandemia de COVID-19, o estudo realizado ainda pode ter um impacto positivo no ensino/aprendizagem de língua portuguesa, servindo como modelo ou referência valiosa para professores em outros contextos educacionais.

Palavras-chave: letramento Crítico; escrita autoral; carta argumentativa de reclamação.

Abstract: In literate societies, mastery of reading and writing is a fundamental condition for active social participation. In this way, the school, as an institution responsible for teaching/learning such skills, has a fundamental role in the full formation of students, so that they can actively exercise their role as social protagonist. In this context, this article, resulting from a master's research carried out in the Professional Master's Program in Letters at the Federal University of Sergipe, aims to present a proposal for a didactic sequence for teaching the textual genre argumentative letter of complaint in Youth and Adult Education (EJA). It is applied research focusing on the action-research method, since it proposed an intervention in the classroom through reading, comprehension and written production activities, based on the genre argumentative letter of complaint, described in a didactic sequence based on the proposal of Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004), following the adaptation proposed by Swiderski and Costa-Hübes (2009). The theoretical contribution is based on studies on Literacies, Critical Literacy, Reading and Writing as social practices and Textual/Discursive Genres. The relevance of this study lies in contributing to the advancement of research linked to writing skills, especially in EJA. The didactic sequence was not implemented due to the COVID-19 pandemic, but the conducted study can still have a positive impact on Portuguese language teaching and learning, serving as a valuable model or reference for teachers in other educational contexts.

Keywords: critical literacy; authorial writing; argumentative letter of complaint.



1 INTRODUÇÃO

Na sociedade contemporânea, a escrita é uma habilidade fundamental em todas as esferas das atividades humanas, devido à sua importância na comunicação, na disseminação do conhecimento e na expressão individual e coletiva. Com o advento da internet e das tecnologias digitais de informação e comunicação, a escrita se tornou ainda mais presente, constituindo-se como prática social relevante e necessária para a comunicação interpessoal, o trabalho, o estudo e o lazer.

Escreve-se para atender a um propósito comunicativo, de modo que, como lembra Antunes (2003, p. 48), “pela escrita alguém informa, avisa, adverte, anuncia, resume, documenta, faz literatura, organiza, registra e divulga o conhecimento produzido pelo grupo”. Nesse sentido, a escola, enquanto via de acesso à cidadania, exerce papel fundamental na formação dos sujeitos, que não se caracterizam como meros reprodutores de ideias e de textos alheios ou como apenas espectadores em uma realidade que os chama a liderar, mas que necessitam ser proativos e protagonistas sociais. Ademais, é função da escola capacitar os estudantes para o uso da linguagem escrita em suas diversas modalidades e suportes, possibilitando-lhes uma participação efetiva nas práticas sociais de interação que caracterizam a sociedade hipermediática.

Trata-se, então, como recomenda Antunes (2003, p. 37), de não tolerar uma escola “que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas”. É um chamamento para que a escola pense nos problemas de seu tempo e busque soluções que comunguem com a necessidade de preparar os jovens para usar seu protagonismo com competência e responsabilidade social.

Desta forma, para se posicionar criticamente em defesa de suas escolhas, na sociedade em que vive, diante da vastidão de fontes e recursos para propagação da informação, os sujeitos precisam de preparação no âmbito da leitura e da escrita, a partir do desenvolvimento de múltiplos letramentos, entre eles, o letramento crítico. Evidências dessa necessidade são encontradas a todo instante nas redes sociais, onde a defesa de pontos de vista é cada vez mais frequente, muitas vezes sem fundamentação crítica, com a apropriação de ideias alheias, sem a devida referência à fonte ou pela divulgação de textos com falsa atribuição de autoria.

Nesse cenário, destacam-se os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujas dificuldades de leitura e escrita são um problema bastante significativo. De acordo com o último Censo da Educação Básica, de 2022 (Brasil, 2023), entre 2019 e 2020, cerca de 230 mil alunos dos anos

finais do ensino fundamental e 160 mil do ensino médio migraram para a EJA, o que configura a mudança de perfil dessa modalidade, que agora recebe jovens que, por diversos motivos, não conseguiram concluir os estudos regulares. No entanto, a falta de habilidades de leitura e escrita é um grande obstáculo para esses estudantes, dificultando a compreensão dos conteúdos, a realização de atividades e, conseqüentemente, o desenvolvimento da aprendizagem.

Essas dificuldades são resultado de diversos fatores, tais como a falta de acesso à educação básica, ou a uma educação de qualidade durante a infância, a necessidade de trabalhar para sobreviver, a falta de incentivo e apoio familiar, entre outros. Esses problemas, somados à ausência de materiais didáticos adequados e à falta de estímulo e incentivo por parte dos professores, que muitas vezes não estão preparados para lidar com as necessidades específicas desse público, acabam afetando significativamente o processo de aprendizagem, principalmente no que se refere à leitura e à escrita.

Diante do exposto, cabe o seguinte questionamento: quais estratégias de ensino e aprendizagem podem estimular o desenvolvimento de habilidades e competências para que o estudante da EJA¹ seja capaz de elaborar seus próprios textos, visando ao estímulo do senso crítico e à escrita autoral?

Para responder à pergunta norteadora, este artigo, resultante de pesquisa de mestrado realizada no Programa de Mestrado Profissional em Letras do *campus* de São Cristóvão da Universidade Federal de Sergipe, tem como objetivo apresentar uma proposta de sequência didática para o ensino do gênero textual **carta argumentativa de reclamação**, visando ao desenvolvimento da leitura crítica e da escrita autoral de alunos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Cabe destacar que, embora a carta de reclamação geralmente envolva argumentação para fundamentar e justificar a insatisfação do sujeito, nem todas as cartas de reclamação são puramente argumentativas. Algumas podem se concentrar mais na descrição objetiva do problema e na solicitação de uma solução ou compensação, sem incluir uma estrutura de argumentação explícita. Por isso, neste trabalho, adotou-se a nomenclatura “carta argumentativa de reclamação”.

¹ No que se refere à legislação específica para as habilidades e competências na EJA, no Brasil, a principal referência é a Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também fornecem diretrizes e orientações para o ensino de língua portuguesa na EJA, destacando a importância do desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita, oralidade e escuta ativa, bem como o desenvolvimento da criticidade e da autoria textual.

Para alcançar tal objetivo, o artigo fundamenta-se em arcabouço teórico dos estudos sobre Letramentos, Letramento Crítico, Leitura e Escrita como práticas sociais e Gêneros Textuais/Discursivos.

A pesquisa em questão apresenta um caráter aplicado, pois busca solucionar um problema concreto e prático, diagnosticado no contexto da EJA. Além disso, utiliza o método da pesquisa-ação, uma vez que propõe uma intervenção em sala de aula por meio de atividades de leitura, compreensão e produção escrita, a partir do gênero **carta argumentativa de reclamação** sobre “qualidade de vida”, tema então proposto como projeto da escola, descritas em uma sequência didática embasada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), seguindo a adaptação proposta por Swiderski e Costa-Hübes (2009).

2 CONSIDERAÇÕES SOBRE O LETRAMENTO CRÍTICO

Em sociedades letradas, a escrita assume papel de extrema importância nas interações sociais nas diversas esferas da atividade humana, como família, igreja, trabalho, mídias, escola etc. Atualmente, presencia-se um mundo cuja exposição aos textos escritos, incluindo os textos do ambiente digital, se intensifica de forma crescente.

Nesse cenário, o letramento crítico se configura como pré-requisito básico, já que o domínio da leitura e da escrita, na condição de autor/leitor, possibilita uma atuação social participativa, independente e empoderada para o consumo e a produção de informações de forma reflexiva e crítica. É um posicionamento ratificado por Coulmas (2014, p. 85), quando afirma que “a participação ativa nessa esfera, por conseguinte, pressupõe a capacidade não só de ler e entender textos, mas de contribuir, oferecendo sugestões, interpretações e comentários”.

Desse modo, depreende-se que estar à margem dessa realidade possibilita maior limitação no uso da informação e, conseqüentemente, acentua as desigualdades sociais, já que os bens socioculturais não são distribuídos igualmente na sociedade capitalista. Logo, a escola, como uma das instituições responsáveis pelo letramento, poderá contribuir nesse processo, ao propor o desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita que levem em consideração o contexto da vida social.

Nessa perspectiva, o letramento é concebido aqui a partir da definição defendida por Kleiman (2010, p. 377) “como o conjunto de práticas sociais nas quais a escrita tem um papel relevante no processo de interpretação e compreensão dos textos orais ou escritos circulante na vida social”.

Essa é uma concepção que coaduna com o modelo ideológico de letramento definido por Street (2014), cuja característica principal está voltada para a valorização do contexto social como determinante nas práticas de letramento, que consideram a pluralidade e a diferença. Esse modelo, segundo Kleiman (1995, p. 47), “considera a aquisição da escrita uma prática discursiva”, isto é, um processo de produção de discursos que se atualiza constantemente a partir do contexto em questão.

Isso possibilita considerar os estudos de Bakhtin (2016), nos quais, ao refletir sobre a língua, caracteriza-a como um fenômeno social e dialógico, de modo que não se configura como um mero sistema formal, mas sim uma ferramenta viva e socialmente construída. Essa abordagem leva a uma reflexão sobre a importância de considerar o contexto social, as relações de poder e as múltiplas vozes na interação linguística.

Assim, de acordo com Kleiman (1995, p. 29-30),

[...] a concepção dialógica da linguagem, a incorporação do outro no texto do autor, nos permite pensar numa outra dimensão para o ensino da escrita, em que o abstrato, que remove os vínculos com, e o suporte de, a oralidade no processo de aquisição da escrita, não é elemento de maior saliência. Um olhar que veja a linguagem oral e a escrita não pelas diferenças formais, mas pelas semelhanças constitutivas, permite que pensemos a aquisição da escrita como um processo que dá continuidade ao processo linguístico.

Evidencia-se, então, que as práticas de letramento precisam seguir uma direção em busca da transformação do discurso por meio de eventos de letramento que estimulem o senso crítico no trato com oralidade, leitura e escrita adequadas às necessidades do contexto social. Contudo, para tanto, é preciso conceber o letramento no sentido plural, letramentos, que abordem práticas valorizadas e não valorizadas na escola.

As contribuições de Rojo (2009), nesse sentido, são apropriadas, pois apresentam opções que devem ser utilizadas para esboçar políticas de letramento, como os letramentos multissemióticos, os letramentos multiculturais, ou multiletramentos, e os letramentos críticos.

Para uma atuação efetiva na sala de aula, a partir desses desdobramentos relativos à questão do letramento, Kleiman (2010) apresenta como alternativa a prática de projetos de letramento. Uma proposta cuja dinâmica para aprendizagem segue o percurso da prática social para o conteúdo, com definição de tema a partir de um interesse ou de uma dificuldade apresentada pelo aluno e constatada pelo professor, que planejará, de forma constante, as ações a serem desenvolvidas.

O ensino de Língua Portuguesa passa a ser realizado, então, na dimensão das práticas sociais e não apenas no âmbito da linguagem com finalidade em si mesma. Nesse contexto, o professor assume o papel de

agente de letramento, ao contextualizar as práticas escolares a partir das práticas vividas pelos alunos fora da escola e, assim, torná-las mais significativas e ativas. E, ao assumir tal papel, conforme Freire (1996, p. 28), “o educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão”.

Seguindo tais princípios, a sequência didática proposta neste trabalho configura-se como um projeto de letramento, motivado pela dificuldade apresentada pelo aluno da EJA em imprimir senso crítico e marcas autorais em sua produção escrita, resultado de níveis elementares e intermediários de alfabetização, conforme últimos dados do Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (Brasil, 2018b). Nesse sentido, as estratégias de ensino e de aprendizagem para promoção do letramento crítico possibilitarão a formação de cidadãos capazes de participar ativamente e com ética nos bens culturais mediados pela leitura e pela escrita.

Diante do exposto, para o desenvolvimento de competências básicas com a língua materna numa perspectiva crítica e ética para o protagonismo, o letramento crítico é apropriado por abordar, conforme Rojo (2009, p. 120), “textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”. Assim, a prática de escrita pautada nessa abordagem tem que ser encaminhada para o uso consciente do efeito de sentido vinculado ao comportamento dialógico possível, a partir dos projetos de letramento.

3 PRODUÇÃO ESCRITA NA ESCOLA

Com a intensificação do uso da escrita para as novas demandas de interação social, com vistas a uma atuação crítico-reflexiva, é preciso que a escola esteja atenta para intermediar o acesso aos conhecimentos específicos da prática de sua produção. Para tanto, há que se determinar pressupostos, particularidades e etapas de realização da escrita na sala de aula enquanto um dos núcleos do trabalho com a língua materna.

Para delinear pressupostos, a concepção de língua defendida neste trabalho está situada na perspectiva enunciativo-discursiva, abordagem que destaca a importância do contexto comunicativo, das interações entre os sujeitos e das práticas discursivas na construção do sentido. Nesse viés, a linguagem é dialógica e interativa, tomando o texto como unidade de trabalho.

Nessa linha de raciocínio, no ato da interação, o sujeito, ao produzir seu discurso para expressar seu ponto de vista, o faz chegar até o outro por meio de um texto, como resultado de um ato que envolve vários aspectos.

Assim, o trabalho com a produção escrita precisa considerar o caráter multifacetado do texto, uma contribuição da Linguística Textual, que o caracteriza, segundo Koch (2016), com aspectos linguísticos, cognitivos e sociais. Mais precisamente, é necessário entender que, “o texto é uma realização que envolve sujeitos, seus objetivos e conhecimentos com propósito interacional” (Koch, 2016, p. 32).

Na prática, embasar a atividade de produção escrita na escola, a partir da Linguística Textual, é poder abordar os diversos aspectos que o formam, com foco na produção de efeito de sentido no ato do dizer, situado em um contexto concreto de uso. Isso significa que a preocupação do falante ou escritor deve residir na escolha do seu interlocutor e na situação do discurso.

Em contraste ao proposto, o que ainda se vê na escola é um trabalho de produção escrita voltado para uma prática pontual, realizado em um momento específico, sem o devido planejamento, concentrado nos elementos gramaticais, como argumentam em seus estudos pesquisadores como Irandé Antunes (2003, 2009, 2017).

Todas essas reflexões direcionam para que a produção da escrita na escola seja o exercício de uma prática reflexiva, que se concretiza a partir da relação entre o interesse do enunciador e o gênero em que o discurso precisa circular.

A escola não pode ficar alheia a essas questões de trabalho com a língua, precisa responder a esses desafios, ampliando as possibilidades de contato do aluno com o texto escrito na prática, pois, como destacado na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018a, p. 76),

[...] o Eixo da Produção de Textos compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos.

Logo, a ênfase na competência em escrita para autoria ganha sentido, isso porque, de acordo com Antunes (2019, p. 13),

[...] segundo concepções teóricas recentes, tem sido entendida como lugar de uma fonte enunciativa, como lugar da expressão de alguém que, em nome próprio ou não, assume a palavra, porque precisa, quer e pode fazer alguma intervenção. Portanto, a escrita é um lugar preenchido por um enunciador, que ocupa um dos lados da atuação verbal. Ou seja, existe alguém que assume a condição de ser autor do dizer.

Para tanto, a prática de escrita deve ser efetivada tomando como base as etapas de planejamento, tradução de ideias em palavras, revisão, reescrita e editoração, como apresentadas por Passarelli (2012), já que possibilita um fazer pedagógico com a língua, que dispõe o texto no centro do processo de ensino e avaliação da produção escrita que ultrapassa os limites linguísticos, já que se trata do desenvolvimento da competência discursiva.

Antunes (2003, p. 54), ao refletir sobre esse aspecto, afirma que,

A natureza interativa da escrita impõe esses diferentes momentos, esse vaivém de procedimentos, cada um implicando análises e diferentes decisões de alguém que é sujeito, que é autor de um dizer e de um fazer, para outro ou outros sujeitos, também ativos e cooperantes.

A tarefa de escrever é, pois, uma construção que se inicia antes do ato da escrita e continua depois, uma constatação que revela a necessidade de orientação do aluno por parte do professor e um esforço do aluno para pensar sobre fazer e refazer seu texto.

Dessa forma, o trabalho pedagógico para produção escrita na escola ganha novos rumos ao obter como resultado do processo, textos mais claros e precisos, produzidos por quem tem o que dizer e sabe como dizer, ou seja, por seus verdadeiros autores.

4 GÊNERO “CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO”

Pensar na prática de ensino de língua enquanto condição para participação social é conceber a linguagem como atividade discursiva que favorece o exercício da cidadania, seja para estabelecer comunicação ou acessar informações, seja para construir ou defender pontos de vista, como abordado por Paulo Freire em sua obra. Nessa perspectiva, o texto (oral ou escrito) é a referência a ser considerada na prática pedagógica para que a partir dele e das suas regularidades possa se descobrir a língua em uso, enquanto atividade interativa.

Desta forma, a orientação metodológica na perspectiva do gênero apresenta-se como um caminho viável, como enfatiza, muito bem, Antunes (2009, p. 38), quando lembra que “os materiais pelos quais atuamos verbalmente constituem gêneros e, como tais, são produzidos conforme padrões mais ou menos típicos, esses também definidos culturalmente”. Assim, é possível uma atuação voltada para estimular os usos sociais da língua, com modelos tipificados e regulares e que não se limitam aos aspectos linguísticos.

Nesse viés, Bakhtin (2016, p. 12, grifo do autor) declara que a comunicação se efetiva por meio de “*tipos relativamente estáveis de enunciados*”, denominados de gêneros do discurso. Como estão presentes em todos os campos da atividade humana, reconhece-se que é impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero. Assim, nossas práticas cotidianas orais e escritas (e, por extensão, leitoras) sempre partem de textos realizados em algum gênero textual.

Nesse sentido, observa-se um contínuo entre o discurso enquanto objeto do dizer, o texto enquanto objeto de figura e o gênero enquanto prática social. Constatação enfatizada, também, por Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), quando afirmam que,

[...] o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem.

E por Antunes (2009, p. 62), ao propor que,

Ancoradas nessas convicções, arrisco-me, repito, a propor uma espécie de grade programática, que se organizaria tendo em cada unidade um determinado gênero como ponto nuclear a ser objeto de estudo, de análise, de aprendizagem, afinal (sem excluir, insisto, a leitura e a eventual produção de outros gêneros). Por vezes, pode acontecer de um gênero estender-se por mais de uma unidade, dada a sua complexidade. Tudo isso, numa atitude pedagógica comprometida com os usos efetivos da língua e com a decisão de favorecer o desenvolvimento da ‘competência comunicativa’ dos alunos.

Tal consenso teórico é constatado nas orientações pedagógicas dos documentos oficiais, como a BNCC, quando, mais precisamente na descrição dos eixos de leitura e escrita do componente curricular língua portuguesa, menciona a necessidade de ler e produzir textos de diferentes gêneros textuais, colocando-os como instrumentos de aprendizagem (BRASIL, 2018a).

Assim, fica evidente que o texto, enquanto objeto de estudo na escola, deve ser estruturado a partir dos gêneros, que, por sua vez, configuram-se, segundo Schneuwly e Dolz (2004, p. 44), como “(mega)instrumento para agir em situação de linguagem”.

Para esse movimento, a intervenção proposta aqui se dá a partir da carta argumentativa de reclamação, um gênero textual que possibilita ao emissor agir discursivamente revelando atitudes singulares, já que tem como tema um problema que vivencia, podendo emitir voz, individual ou

coletiva, com finalidade de convergir para a persuasão e conquistar o objetivo pretendido (Köche; Boff; Marinello, 2014). Nesse sentido, o enunciador poderá constituir um discurso com mais propriedade, tendo em vista o contexto da situação reclamada quando apresenta um problema real que o afeta diretamente, ao buscar a solução vislumbrando uma ligação direta com o interlocutor.

Enquanto perspectiva curricular, a carta argumentativa para reclamação é especificada como objeto de conhecimento nas habilidades do campo de atuação na vida pública do Currículo Sergipano (SERGIPE, 2018, p. 367-368) para alunos dos 6º e 7º anos do ensino fundamental. São 5 habilidades propostas para o desenvolvimento das práticas de leitura e produção de texto enquanto necessárias para a defesa de direitos e a participação social.

De acordo com Köche, Boff e Marinello (2014, p. 45), a carta argumentativa “é um gênero textual no qual o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião”. O posicionamento do ponto de vista e a interação com o leitor acontecem por meio de estratégias argumentativas e uma abordagem direcionada ao interlocutor.

Na perspectiva do reclamar, atende a uma necessidade de relatar um problema, normalmente, a uma autoridade, com intenção persuasiva. Apresenta linguagem adequada ao objetivo pretendido e uma estrutura também presente na carta pessoal, como: local e data, vocativo, corpo do texto, despedida e assinatura. Porém, distingue-se ao se valer de argumentos no corpo do texto.

A existência predominante na estrutura desse tipo de carta da tipologia argumentativa direciona para a reflexão sobre sua finalidade, a qual, segundo Passarelli (2012, p. 240), é convencer o interlocutor a aceitar o que está sendo transmitido e persuadi-lo a adotar uma postura.

Seguindo essa perspectiva, para argumentar, faz-se necessário conhecer o tema, construir ideias, colocar-se no lugar do outro e reconhecer que seu propósito é convencer e persuadir o outro de que você está com a razão. Para tanto, é preciso considerar que a argumentação deve estar estruturada, conforme propõem Koch e Elias (2018, p. 24), a partir de:

- I. Uma proposta que provoque em alguém um questionamento, quanto a sua legitimidade;
- II. Um sujeito que desenvolva um raciocínio para demonstrar a aceitabilidade ou legitimidade quanto a essa proposta;
- III. Um outro sujeito que se constitua alvo da argumentação. Trata-se da pessoa a quem se dirige o sujeito que argumenta, na esperança de conduzi-la a compartilhar da mesma convicção,

sabendo que ela pode aceitar (ficar a favor) ou refutar (ficar contra) a argumentação.

Adicionalmente, há que considerar a apresentação da linguagem adequada ao contexto de uso do sujeito autor da carta, ou seja, pode variar a depender da finalidade e para quem se destina, apropriando-se do uso de linguagem comum ou seleta, prevalecendo a escrita em primeira pessoa do singular e o tempo verbal presente do indicativo. Ademais, para garantir a credibilidade argumentativa, há a necessidade do uso adequado de operadores argumentativos.

Nesse ponto, vale destacar, conforme Passarelli (2012, p. 250), alguns procedimentos argumentativos que podem ser usados para produzir efeitos de sentido:

- a) Diferentes tipos de argumentos;
- b) Linguagem metafórica;
- c) Escolha lexical;
- d) Intertextualidade;
- e) Coesão;
- f) Coerência;
- g) Alusão;
- h) Expressão de valor fixo;
- i) Ironia;
- j) Instâncias gramaticais.

Citelli (2002, p. 72) apresenta também o recurso da citação, o qual “costuma vir em socorro de um certo argumento que precisa ser validado por alguém que seja reconhecido no estudo da pesquisa, no tratamento do assunto que está sendo desenvolvido”. Esse é um procedimento diretamente ligado ao argumento de autoridade que pode ser apresentado na forma direta ou indireta para fundamentar a opinião.

Nesse sentido, a finalidade da estratégia argumentativa é convencer o outro por meio da credibilidade atribuída a uma autoridade. Conforme Fiorin (2020), ao recorrer a esse tipo de argumento, é preciso levar em conta alguém que tem experiência no assunto.

Dessa forma, vale enfatizar que o trabalho de escrita por meio do gênero textual carta argumentativa de reclamação, no contexto da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, em que a maioria dos alunos são trabalhadores, consumidores ativos e protagonistas de um dizer, é de extrema relevância, essencialmente por se tratar de um trabalho focado na argumentação com vistas à maior participação social com autoria. Assim, será possível argumentar para dar voz a um discurso ao mobilizar recursos

linguísticos que caracterizam um estilo singular, permitindo ao indivíduo tomar posição na atuação verbal e fornecendo-lhe as condições necessárias para que seja capaz de interpretar a sua realidade e intervir, recorrendo conscientemente a uma série de procedimentos para que possa exercer sua cidadania.

5 SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS

A proposta de trabalho com a escrita sugerida aqui toma por base o modelo de Sequência Didática, por se tratar de um trabalho pautado no gênero textual, com vistas a resultados de uso adequado a determinado contexto sócio-histórico e cultural.

Uma Sequência Didática (SD) é um conjunto organizado de atividades de ensino que visa atingir objetivos educacionais específicos, em um determinado período de tempo. Geralmente, segue uma estrutura lógica, organizando os objetos do conhecimento de maneira coerente e progressiva, começando com atividades introdutórias e avançando para atividades mais complexas. Além disso, a SD pode envolver diferentes metodologias de ensino, como aulas expositivas, atividades práticas, trabalhos em grupo, jogos educativos, atividades avaliativas, entre outras.

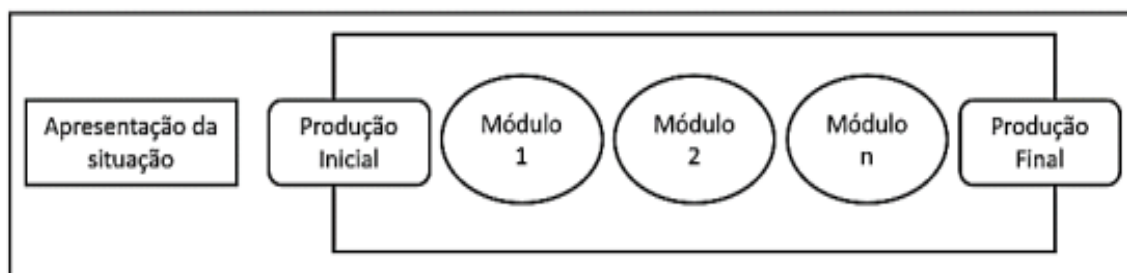
De acordo com o grupo de pesquisadores de Genebra, na Suíça, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97), uma SD é

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

Essa proposta metodológica tem como objetivo proporcionar uma aprendizagem mais significativa e efetiva, ao permitir que os estudantes se engajem em atividades que promovam a construção do conhecimento de forma ativa e participativa, podendo ser adaptada às necessidades e interesses da turma, e de outras turmas e modalidades de ensino, o que permite a personalização do processo de ensino/aprendizagem.

A SD de gêneros textuais contempla uma sucessão planejada de atividades progressivas e articuladas entre si, guiadas por um gênero e um tema, um objetivo geral e uma produção. As etapas da SD são as seguintes:

Figura 1 – Esquema de Sequência Didática, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly



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

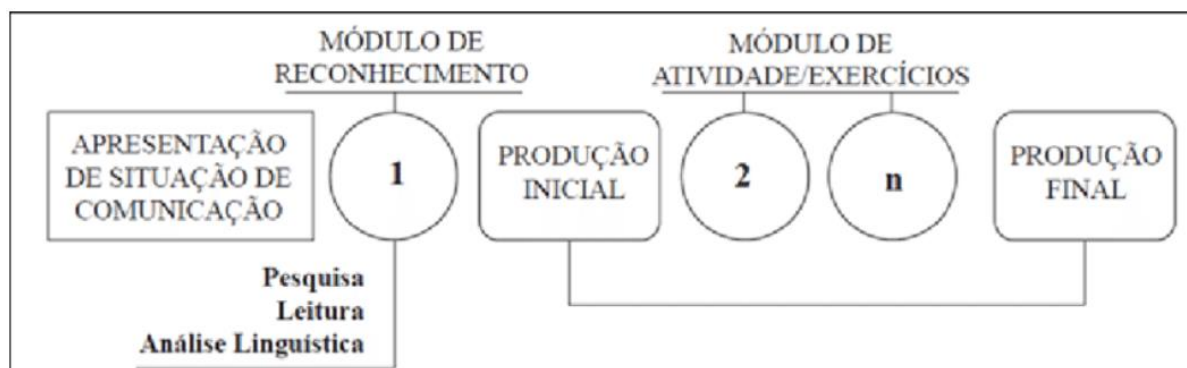
Nesse esquema, há orientação para início do trabalho com a linguagem por meio da etapa de apresentação do propósito comunicativo e as demais etapas enquanto percurso a ser seguido. Para concretização da apresentação da situação, deve-se pensar em atividades que promovam a sensibilização do aluno, visando à adesão da proposta e reconhecimento do contexto em que a interação verbal será vivenciada, definindo a forma que assumirá e quem participará do ato comunicativo.

Posteriormente, há a indicação de realização da primeira produção escrita para observar as capacidades e possibilidades de intervenção, pois, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86), “cada aluno consegue seguir, pelo menos parcialmente, a instrução dada”, e assim seja possível definir estratégias pertinentes ao desenvolvimento das capacidades que se pretende visualizar na produção final. Deste modo, a finalidade principal dessa etapa é mapear os conhecimentos prévios dos estudantes, que servirá

[...] como diagnóstico para que, a partir das dificuldades reveladas na produção, o professor elabore atividades que serão desenvolvidas nos módulos seguintes, na perspectiva de superar as lacunas, sejam da fala ou da escrita. (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 24-25).

Cabe destacar que, como a realidade educacional da Suíça é muito diferente da do Brasil, a pesquisadora Costa-Hübes fez uma adaptação do esquema de SD proposto pelos pesquisadores de Genebra para o contexto brasileiro, inserindo, antes da etapa de produção inicial, um módulo de reconhecimento do gênero, conforme esquema a seguir:

Figura 2 – Esquema de Sequência Didática, conforme Costa-Hübes



Fonte: Swiderski e Costa-Hübes (2009 apud Costa-Hübes; Simioni, 2014, p.26).

Esse módulo intermediário visa “desenvolver, com os alunos, atividades que contemplem a pesquisa, a leitura e a análise linguística de textos do gênero em estudo, recorrendo, para isso, àqueles que já circulam socialmente” (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 26), o que pode deixá-los mais seguros no momento da produção inicial.

A partir do diagnóstico da turma, parte-se para a produção dos módulos de atividades, que devem atender às necessidades de aprendizagem percebidas nos textos produzidos. De modo geral, procura-se trabalhar problemas que apareceram na produção inicial e dar aos estudantes os instrumentos necessários para superá-los. A quantidade de módulos não é fixa e deve apresentar atividades e estratégias diversas para a superação de cada problema.

Na SD dos pesquisadores suíços, a última etapa é a produção final, quando o professor mobiliza os estudantes, retomando a situação de produção inicial e lembrando as marcas próprias do gênero, para que ponham em prática tudo o que foi aprendido ao longo da SD.

A proposta de SD de Costa-Hübes apresenta como última etapa, contudo, a circulação do gênero, “fase em que se comprova que o texto tem uma função social”, de modo a “fazê-lo circular, chegar ao seu interlocutor” (Costa-Hübes; Simioni, 2014, p. 37).

6 PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO GÊNERO CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO

Nesta seção, apresentamos uma proposta metodológica do componente curricular Língua Portuguesa, pensada para ser aplicada com os alunos do ensino fundamental do Centro de Referência em Educação de

Jovens e Adultos Professor Severino Uchôa, localizado em Aracaju/SE, mas que, pelos problemas advindos do período de isolamento social motivado pela pandemia de COVID-19, foi inviabilizada.

A escola é credenciada ao Sistema de Ensino Estadual de Sergipe, e oferta matrícula exclusiva na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, registrando em 2020 um total 1.369 alunos. São pessoas que residem nos diversos bairros de Aracaju, bem como nos municípios vizinhos, com acesso à escola por meio de transporte escolar financiado com recursos públicos.

A turma, público-alvo da pesquisa, compõe a 2ª etapa da 2ª fase do ensino fundamental seriado na modalidade EJA, e é formada por um total de 41 alunos com idade entre 16 e 34 anos e residentes em municípios da grande Aracaju. Vale acrescentar ainda que a maioria desses alunos deixou o ensino regular para se matricular na EJA e os demais estavam há mais de um ano sem frequentar a escola, retornando por exigência do mercado de trabalho, além daqueles que cumprem medida socioeducativa.

Considerando a necessidade de adequação à realidade sociocultural da turma alvo da intervenção realizada, que não tem familiaridade com o estudo de práticas de linguagem a partir de gêneros textuais, a SD utilizada para intervenção pedagógica teve como base a proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com adaptação de Costa-Hübes (2009 *apud* Costa-Hübes; Simioni, 2014) essencialmente no que concerne à inserção do módulo de reconhecimento.

A partir do ensino do gênero carta argumentativa de reclamação, buscou-se uma proposta para instrumentalizar os estudantes de um recurso que lhes possibilitasse reivindicar a uma autoridade competente a solução de problemas de seu cotidiano, capacitando-os, assim, para o exercício da cidadania em sociedades democráticas.

Desse modo, a sequência de atividades foi estruturada da seguinte forma: Apresentação da situação; Módulo de reconhecimento; Produção inicial; Módulo I; Módulo II e Produção final, com previsão de duração de 13 horas/aula, de 60 minutos cada, conforme descrição a seguir:

Apresentação da situação

- a) Apresentar a situação de comunicação e a síntese dos procedimentos a serem seguidos para finalização da proposta, bem como solicitar que leiam o poema proposto, reflitam sobre as ideias apresentadas e respondam as questões propostas.
- b) Refletir sobre o ato de reclamar, posicionamentos e os meios necessários para solução de algum problema que interfere na sua qualidade de vida.

Módulo de reconhecimento – Estudo do Gênero

- a) Montar um quebra-cabeça que revelará a imagem de uma carta de reclamação para que possam ter contato com um exemplo da carta que será produzida.
- b) Ler a carta de reclamação apresentada com a montagem do quebra-cabeça para reflexão da composição e estilo, finalidade e suporte de circulação.
- c) Pesquisar informações sobre cada elemento da carta de reclamação no site indicado no modelo da carta lida, com a finalidade de reconhecer e ampliar repertório.
- d) Reconhecer os argumentos presentes no corpo da carta para identificar o tipo e o modo de apresentação.

Produção inicial

- a) Redigir uma carta de reclamação que atenda ao propósito estabelecido na apresentação da proposta de comunicação e, assim, revele os conhecimentos internalizados do gênero e as necessidades de avanço para o domínio da competência autoral.

Módulo I – Constituição de indícios de autoria

- a) Realizar autoavaliação da primeira versão da carta de reclamação para verificar se as capacidades de linguagem identificadas na produção inicial foram atingidas, tomando como base quadro de critérios.
- b) Identificar a voz do autor do texto, de outros enunciadores e os meios utilizados para demarcar suas vozes na constituição da argumentação.
- c) Apresentar formas de citação na constituição da argumentação.
- d) Propor estudo sobre verbos de elocução para reconhecer as formas de indicação do interlocutor que está com a palavra na tessitura do texto.
- e) Realizar pesquisa para a seleção de justificativas a serem utilizadas na reescrita da carta de reclamação, como forma de exercitar os conhecimentos sobre a articulação do discurso no texto.

- f) Utilizar operadores argumentativos para auxiliar na composição do argumento.

Módulo II – Trilha para Autoria

- a) Aplicar atividade lúdica para relembrar atitudes apreendidas sobre a competência autoral.
- b) Realizar atividade de leitura, compreensão e interpretação para diagnosticar o nível de percepção das atitudes para constituição da autoria no texto.

Produção Final

- a) Reescrever a carta de reclamação produzida inicialmente, considerando todos os elementos estudados.
- b) Revisar o texto da carta de reclamação para ser enviada a seu interlocutor.

Essa proposta de sequência didática foi elaborada para ser executada em seis momentos após o diagnóstico do nível dos alunos no tocante ao objeto pesquisado. Cada momento foi estruturado a partir de procedimentos definidos, a serem executados ao longo de um total de treze aulas.

Entretanto, a expectativa inicial de execução da sequência didática foi frustrada mediante a falta de condições para o funcionamento presencial das instituições de ensino, por conta do isolamento social motivado pelo momento de pandemia de COVID-19. Com a possibilidade de retorno às atividades escolares de modo não presencial, a esperança se renovou, mas, ainda assim, foram tentativas em vão.

O alcance do aluno por meio digital programado pela escola foi invalidado, pois as atividades que eram enviadas não retornavam. Assim, não foi possível aplicar a proposta e, por essa razão, os dados esperados para definição de resultados não puderam ser apresentados, sendo possível apenas a apresentação de reflexão sobre a proposta.

O estudo realizado e a SD desenvolvida, contudo, podem servir como um modelo ou referência valiosa para professores em outros contextos educacionais. Os materiais e recursos didáticos elaborados, assim como a estrutura sequencial pensada, podem ser adaptados e utilizados em situações futuras. Portanto, embora a SD proposta não tenha sido aplicada devido à pandemia, o estudo realizado ainda pode ter um impacto positivo no ensino/aprendizagem de língua portuguesa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de Sequência didática apresentada neste artigo trata da prática de leitura e de escrita que leva em consideração o contexto da vida social, uma necessidade para que o aluno consiga atuar socialmente de forma participativa, independente e empoderada. E representa uma forma de intervenção da escola para garantir um ensino que favoreça o letramento crítico através do ensino de língua materna em uso.

Para tanto, o texto é tratado como resultado de um ato intencional que envolve os aspectos linguísticos, cognitivos e sociais, considerando como unidade o texto e o gênero, em que o professor assume o papel de agente de letramento, tornando as práticas escolares mais significativas e ativas. Esse é um trabalho que revela uma concepção de língua situada na perspectiva enunciativo-discursiva.

Assim, com a proposta de sequência didática apresentada espera-se contribuir com o avanço das pesquisas vinculadas às competências em escrita, especialmente na EJA, no que se refere à importância da leitura crítica para a produção de textos autorais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. **Aula de Português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, I. **Língua, Texto e Ensino**: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- ANTUNES, I. **Textualidade**: noções básicas e implicações pedagógicas. São Paulo: Parábola, 2017.
- ANTUNES, I. **Práticas pedagógicas para o desenvolvimento das competências em escrita**. In: COELHO, F. A.; PALOMANES, R. (org.). Ensino de produção textual. São Paulo: Contexto, 2019. p. 9-21.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas: Paulo Bezerra; notas da edição russa: Serguei Botcharov. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.
- BRASIL. Indicador de Alfabetismo Funcional. **Resultados INAF**, 2018b. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/alfabetismo-no-brasil>. Acesso em: 29 jun. 2023.
- BRASIL. Mec e Inep divulgam resultados da 1ª etapa do Censo Escolar 2022. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 8 fev. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-da-1a-etapa-do-censo-escolar-2022>. Acesso em: 10 maio 2023.
- CITELLI, A. **O texto argumentativo**. São Paulo: Scipione, 2002.
- COSTA-HÜBES, T. da C.; SIMIONI, C. A. **Sequência Didática: uma proposta metodológica curricular de trabalho com os gêneros discursivos/textuais**. In: BARROS, E. M. D.; RIOS-REGISTRO, E. S. (org.). Experiências com Sequências Didáticas de gêneros textuais. Campinas, SP: Pontes, 2014. p. 15-39.
- COULMAS, F. **Escrita e sociedade**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2004. p. 81-108.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FIORIN, J. L. **Argumentação**. São Paulo: Contexto, 2020.

KLEIMAN, A. (org.). **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1995.

KLEIMAN, A. **Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar**. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 375-400, jul./dez. 2010.

KOCH, I. G. V. **O texto e seus conceitos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. São Paulo: Contexto, 2018.

KÖCHE, V. S.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e Produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

PASSARELLI, L. M. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. São Paulo: Telos, 2012.

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

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

SERGIPE. Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura. **Currículo de Sergipe Integrar e Construir – Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Aracaju: SEDUC, 2018. Disponível em: <https://www.seed.se.gov.br/arquivos/CURRICULO.DE.SERGIPE.v.02-Regulamentado.pdf>. Acesso em: 19 set. 2020.

STREET, B. **Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWIDERSKI, R. M. da S.; COSTA-HÜBES, T. da C. **Abordagem Sociointeracionista e Sequência Didática: relato de uma experiência**. *Línguas & Letras*, [S. /], v. 10, n. 18, p. 113-128, 1º sem. 2009.

INVENÇÃO, ARLENE ERCÍLIA DE JESUS; COSTA, RENATA FERREIRA.. O GÊNERO TEXTUAL CARTA ARGUMENTATIVA DE RECLAMAÇÃO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA A EJA. *ENTREPALAVRAS*, FORTALEZA, v. 13, n. 2 e2669, p. 130-150, MAI.-AGO./2023. DOI: 10.22168/2237-6321-22669