

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: A MODELIZAÇÃO DO GÊNERO NA PESQUISA COLABORATIVA

THE EXTERNAL DIDACTIC TRANSPOSITION: THE MODELIZATION OF THE GENRE IN THE COLLABORATIVE RESEARCH

Eliana Merlin Deganutti de Barros¹

RESUMO: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa colaborativa-intervencionista feita em um 6º ano, cujo objetivo maior foi a validação da metodologia didática do Grupo de Genebra em um contexto específico da escola pública. Neste trabalho, apresentamos o processo de elaboração colaborativa do modelo teórico/didático da carta de reclamação – objeto unificador da sequência didática. Esse processo articulou os objetivos tanto da transposição didática externa – passagem dos saberes científicos aos saberes disciplinares – como da formação docente.

Palavras-chave: transposição didática; gênero textual; carta de reclamação.

ABSTRACT: This work is a part of a collaborative-interventionist research held in a 6th grade, whose main objective was to validate the didactic methodology of the Group of Geneva in a specific context of public school. In this paper, we present the collaborative process of developing of the theoretical/didactic model of the letter of complaint - the unifying object of didactic sequence. This process articulated the objectives of both the external didactic transposition – crossing the scientific knowledge to disciplinary knowledge – such as the teacher formation.

Keywords: didactic transposition; genre textual; letter of complaint.

INTRODUÇÃO

Este artigo é um recorte da tese de doutoramento da autora, cujo objeto de investigação foi uma pesquisa de intervenção, de cunho colaborativo, realizada em uma escola pública da periferia de Londrina/PR, em uma turma de 6º ano, com uma professora iniciante na carreira docente. A pesquisa foi centrada na implementação de um projeto de ensino, a partir do instrumental proposto pela engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD): processo de modelização da “carta de reclamação” e elaboração e desenvolvimento de uma sequência didática (SD) para trabalhar o letramento desse gênero.

Essa investigação partiu da crença de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento de *capacidades de linguagem* do aluno, a partir da apropriação de práticas linguageiras (re)configuradas em modelos textuais tipificados, ou seja, em *gêneros textuais*.

¹ Docente da Universidade do Norte do Paraná – UENP, campus Cornélio Procopio.

Nessa perspectiva, o objetivo do ensino deve ser o de promover o desenvolvimento de tais capacidades em relação a diversos gêneros que permeiam o nosso meio social, dando ênfase às determinações sociais de cada situação de comunicação e ao valor que cada unidade linguística carrega dentro do seu quadro efetivo no uso social. Da mesma forma, é preciso também promover uma formação docente que possibilite ao professor apropriar-se de ferramentas para agir nesse “novo” contexto de ensino, para que ele tenha condições de tornar-se *ator* do seu fazer profissional.

A partir dessa problematização inicial, assumimos, assim, a tese de que o instrumental didático proposto pelo ISD pode concretizar, metodologicamente, os novos objetivos do ensino da língua promulgados pelos diversos documentos oficiais da educação (cf. BRASIL, 1998, 2006; PARANÁ, 2008), a saber, o letramento dos alunos para a utilização efetiva da língua – leitura, produção (oral e escrita) de gêneros textuais que permeiam a nossa vida em sociedade. Entretanto, é preciso que os professores sejam preparados para trabalhar com esse instrumental metodológico. Nesse sentido, neste artigo, apresentamos uma proposição teórico-metodológica ancorada na engenharia didática do ISD para o trabalho com a transposição didática de gêneros textuais, focando, particularmente, o processo de modelização desses artefatos que, no âmbito da escolarização, assumem, ao mesmo tempo, dois papéis distintos, mas totalmente articulados: instrumentos da interação interpessoal e instrumentos do ensino da língua. Em seguida, trazemos resultados da transposição didática externa da carta de reclamação, no âmbito da modelização do gênero, efetuada em processo colaborativo – professor em formação/pesquisador –, durante o período de intervenção da nossa pesquisa.

ISD: A OPERACIONALIZAÇÃO DA TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Antes de um determinado conhecimento chegar à sala de aula, no nosso caso específico, o conhecimento em relação ao gênero “carta de reclamação”, esse deve passar por um conjunto de transformações e adaptações. A esse processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, a literatura vem denominando *transposição didática* (cf. CHEVALLARD, 1989). Esse termo, segundo Almeida (2007), foi criado pelo sociólogo francês Michel Verret, no ano de 1975. Entretanto, foi o educador da área da matemática, Yves Chevallard (1989), quem sistematizou com mais precisão o conceito.

Conhecimentos não são, com poucas exceções, criados para serem ensinados, mas para serem usados. Ensinar um conjunto de conhecimentos é, portanto, um projeto altamente artificial. A transição do conhecimento como ferramenta para ser colocada em uso a um conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido é precisamente o que tenho denominado de transposição didática do conhecimento (CHEVALLARD, 1989, p. 6 – tradução nossa)².

² Texto original em inglês: “Bodies of knowledge are, with a few exceptions, not designed to be taught, but to be used. To teach a body of knowledge is thus a highly artificial enterprise. The transition from knowledge regarded as a tool to use, to knowledge as something to be taught and learnt, is precisely what I have termed the didactic transposition of knowledge”.

Para que os conhecimentos de um objeto (no caso da nossa pesquisa, de uma prática linguageira) seja alvo de uma *transposição didática*, eles necessitam passar, assim, por três níveis básicos de transformações: 1) o *conhecimento científico* sofre um primeiro processo de transformação para constituir o *conhecimento a ser ensinado*; 2) o *conhecimento a ser ensinado* se transforma em *conhecimento efetivamente ensinado*; 3) o *conhecimento efetivamente ensinado* se constituirá em *conhecimento efetivamente aprendido* (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 552).

Nesse panorama, podemos distinguir dois níveis: a *transposição didática externa* e a *transposição didática interna* (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009). A primeira compreende o primeiro nível descrito por Machado e Cristovão (2006), ou seja, a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa, segundo Nascimento (2010), parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos. Os trabalhos nesse nível, segundo Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009), ajudam a clarear a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização.

Já a *transposição didática interna* refere-se aos segundo e terceiro níveis de transformações de que nos referimos acima: “a transposição interna envolve não somente a passagem dos saberes a ensinar aos objetos ensinados, mas na criação de dinâmicas e a sua transformação em situações de ensino” (DOLZ; GAGNON; CANELAS-TREVISI, 2009, p. 74 – tradução nossa³). Dessa forma, a investigação da transposição didática interna deve incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, a fim de investigar todo o processo que envolve o ensinar e o aprender no âmbito da sala de aula.

A vertente didática do ISD e seus pesquisadores têm desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um instrumental teórico-metodológico que têm possibilitado a concretização e possível avaliação/investigação desse processo. A seguir, um esquema que resume a engenharia da transposição didática dos gêneros para o contexto de ensino da língua, a partir do instrumental de pesquisa do ISD:

³ Texto original em francês : «La transposition interne concerne non seulement le passage des savoirs disciplinaires à enseigner aux objets enseignés, mais la dynamique même de création et de transformation de ces derniers dans les situations didactiques».

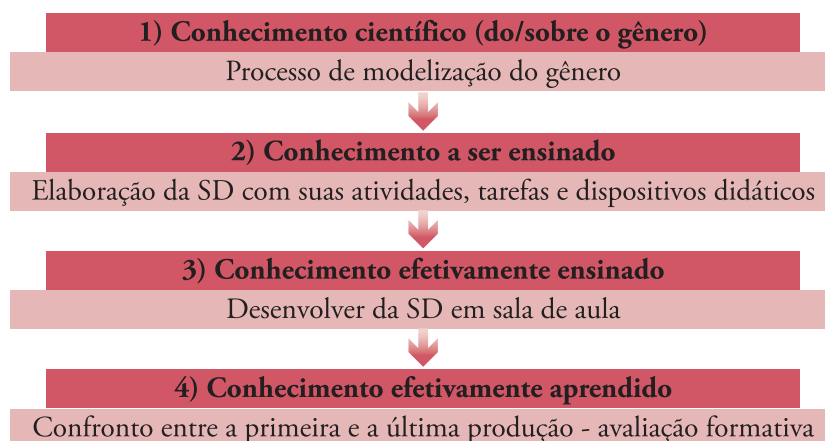


Figura 1 – A transposição didática na perspectiva do ISD

Os processos 1 e 2 referem-se, como vimos, aos níveis analisados no âmbito da *transposição didática externa*, já os processos 3 e 4 são objetos de análise da *transposição didática interna*.

A nossa pesquisa colaborativo-interventiva passou por todos os níveis descritos: 1) elaboração colaborativa de um *modelo teórico/didático*⁴ da carta de reclamação, que possibilitou a explicitação das capacidades de linguagem subjacentes ao gênero, bem como dos *objetos de ensino* que dele poderiam ser decompostos e transpostos para a sala de aula (a apropriação do gênero é o objeto maior da interação instaurada pela SD, porém, este objeto pode ser decomposto em objetos menores); 2) a partir dos objetos de ensino explicitados no modelo didático, elaboração gradativa e colaborativa de uma *sequência didática* do gênero, com suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; 3) realização, em sala de aula, das atividades e tarefas planejadas na SD; 4) avaliação formativa, pelo confronto entre a primeira e a última produção da carta de reclamação.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA EXTERNA: A MODELIZAÇÃO DO OBJETO DE ENSINO

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um gênero se torne viável, é preciso, primeiramente, a elaboração de uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse gênero, ferramenta essa denominada pelos autores genebrinos de *modelo didático do gênero*.

Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático de um gênero tem as seguintes características: 1) uma dimensão praxeológica; 2) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); 3) pode ser implícito/intuitivo (partir do conhecimento prévio do professor) ou explícito/conceitualizado (ser elaborado a partir de um *corpus* de textos do gênero); 4) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho didático

⁴ Cf. a seção seguinte.

com o gênero; 5) é uma teorização mais genérica das atividades languageiras; 6) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, portanto, históricas; 7) permite, a partir das práticas sociais de referência, produzir SD.

Para Machado e Cristovão (2006), modelos didáticos de gêneros são objetos descritivos e operacionais que, quando construídos, facilitam a apreensão da complexidade da aprendizagem de um determinado gênero. Ele permite visualizar as características (acionais, discursivas, linguísticas) de um gênero e, sobretudo, facilita a seleção das suas *dimensões ensináveis* para certo nível de ensino. Para as autoras, o modelo precisa estar adequado às *capacidades de linguagem* dos alunos que serão alvos do processo da *transposição didática*. Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático refere-se a uma construção em engenharia didática que explicita três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Acreditamos, porém, que o modelo do gênero pode ser visto, *a priori*, apenas *teoricamente*, isto é, sua construção não necessitaria levar em conta as *capacidades* dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Ele pode ser elaborado, a princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD – essas, sim, precisam ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um gênero para o conhecimento a ser ensinado.

Dessa forma, diferentemente dos pesquisadores de Genebra, distinguimos um processo de modelização preliminar, o qual denominamos *modelo teórico do gênero*. Ele vem sendo elaborado por vários pesquisadores que, ao descrever os conhecimentos subjacentes aos mais variados gêneros, elaboram uma ferramenta fundamentalmente teórica, cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores em um eventual processo de *transposição didática* (cf. trabalho de BARROS, 2008).

Seguindo uma perspectiva metodológica integradora, algumas pesquisas com foco na *transposição didática de gêneros* inserem-se, desde seu início, no processo de ensino/aprendizagem, como é o caso da nossa pesquisa. Sendo assim, um *modelo teórico* pode ser elaborado como suporte para a construção do *modelo didático*. Esse último, sim, como pontuam Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), deve pautar-se em três princípios básicos:

Princípio de *legitimidade* (referência aos saberes científicos ou elaborados por especialistas);

Princípio de *pertinência* (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem);

Princípio de *solidarização* (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados).

O *modelo didático do gênero* é, dessa forma, uma ferramenta cuja base é a articulação dos três princípios descritos: *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização*. Esses modelos representam “bancos de dados de um procedimento gerativo para a construção de todo um conjunto de sequências didáticas” (DOLZ, GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 50).

No modelo de análise textual de Bronckart (2003), a descrição de um gênero deve pautar-se na análise de um *corpus* de textos (considerados do mesmo gênero) tendo como base as representações do *contexto de produção* e as três camadas do que o autor denomina de *folhado textual*: a *infraestrutura geral do texto*, os *mecanismos de textualização* e os *mecanismos enunciativos*. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das *capacidades de linguagem* envolvidas na produção de um gênero, a saber: *capacidades de ação*, *capacidades discursivas* e *capacidades linguístico-discursivas*. O esquema abaixo ilustra as categorias de análise bronckartianas e as *capacidades de linguagem* que mobilizam:

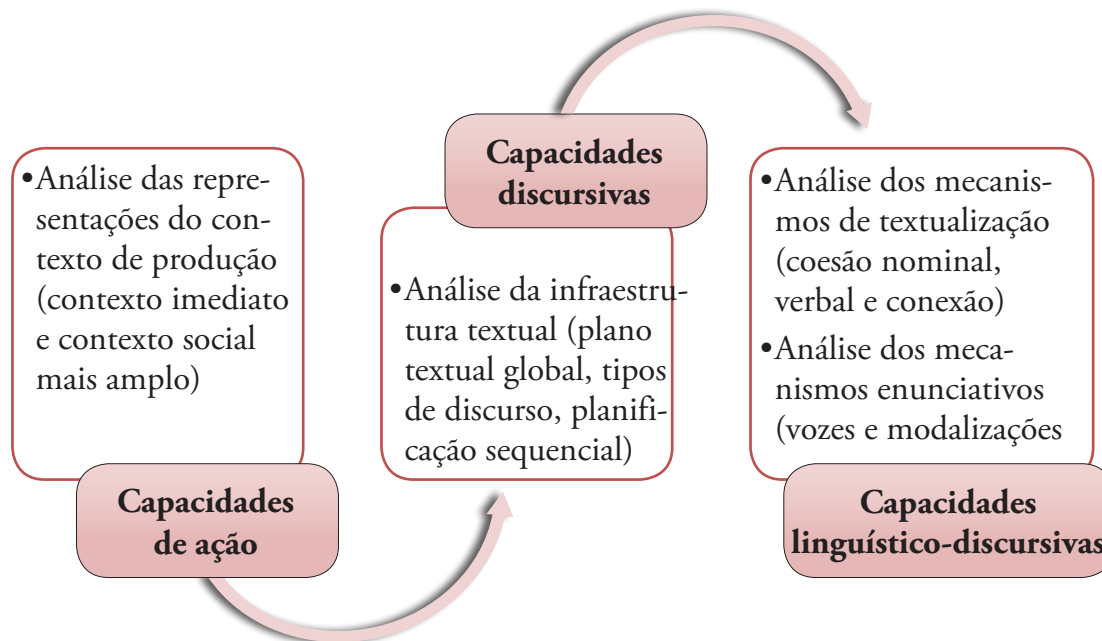


Figura 2 – Capacidades de linguagem X categorias de análise textual do ISD

De acordo com Gonçalves, Saito e Nascimento (2010, p. 1008), os modelos de gênero devem ser “funcionais, descritivos e facilitadores da apreensão do todo complexo que é um gênero. Além disso, permitem a visualização do panorama das capacidades de linguagem a serem desenvolvidas.”

A comparação de diferentes modelos poderia, segundo Machado e Cristovão (2006, p. 552), “nos fornecer pistas para encontrarmos semelhanças e/ou diferenças que podemos não perceber de início, o que levaria a reformular os ‘modelos de gêneros’ ou os ‘gêneros teóricos’ inicialmente construídos”. Isso porque, não há uma consolidação do ensino de gêneros na escola brasileira, pois “o conhecimento sobre esse objeto, se não era incipiente, não era – nem é – consensual em nossa comunidade científica” (MACHADO; CRISTOVÃO, 2006, p. 553).

Segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 12), “Quando os novos currículos insistem nas novas experiências e em modos de trabalho ‘na prática’, sem *fornecer os saberes formais* correspondentes, os discursos sobre a mobilização da competência podem levar, de forma parado-

xal, a seu empobrecimento” (grifos nossos). Ou seja, o trabalho de modelização é essencial, não apenas no âmbito restrito da Academia, mas como ferramenta indispensável para a construção dos currículos escolares, em todos os seus níveis (federal, estadual, municipal e local), uma vez que é ele que pode “fornecer os saberes formais” relativos aos novos objetos de ensino da língua – os gêneros de texto.

A modelização de um objeto de ensino também pode ser vista como um instrumental na formação do professor de línguas, tanto na formação em pré-serviço como na formação continuada. Ela pode responder às perguntas *o que ensinar? Por que ensinar?* Propicia uma fundamentação teórica para a elaboração de materiais didáticos que, no caso da nossa pesquisa, são representados pelas *sequências didáticas*. Isso proporciona ao professor uma autonomia em relação ao seu agir profissional, tirando dos livros didáticos o papel de ator principal do processo de ensino (cf. ROJO; BATISTA, 2003).

Segundo Rojo (2006), a descrição dos objetos de ensino, responsável pela determinação do seu grau de complexidade, é essencial para a realização de “projetos educativos da escola” e para a determinação de seus objetivos, e coloca para a formação docente mais um desafio:

[...] a formação do professor para a elaboração de projetos de ensino-aprendizagem e para a seleção de objetivos de ensino, prática esta que tem sido substituída, nas últimas décadas no Brasil, pela simples adoção de um livro didático, que passa a ditar os objetivos de ensino e a configurar o projeto de ensino-aprendizagem (ROJO, 2006, p. 33).

No contexto brasileiro, após a publicação dos PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), texto prescritivo que desloca o eixo do ensino da língua da gramática para as práticas de uso da linguagem, colocando os gêneros de texto como objeto de ensino, o cumprimento de tais princípios passou a ser um dos requisitos para a aprovação dos livros didáticos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), programa do Ministério da Educação que avalia todas as coleções didáticas, antes da publicação. Dentre os objetivos centrais do ensino da Língua Portuguesa, o guia de avaliação do PNLD de Língua Portuguesa (BRASIL, 2007) destaca “o processo de apropriação e de desenvolvimento, pelo aluno, da linguagem escrita e da linguagem oral [...] em situações as mais complexas e variadas possível” (p. 11).

Ora, se os livros didáticos devem estar aptos a garantir a apropriação das diversas formas de configuração da linguagem, situacionalmente contextualizadas, ou seja, garantir o domínio dos diversos gêneros de texto que perpassam a nossa vida em sociedade, seus autores precisam dispor de *modelos teóricos* desses gêneros para transformarem os saberes científicos subjacentes a esses objetos em saberes disciplinares, a ensinar. Ou seja, a modelização dos objetos de ensino é sempre o primeiro passo da *transposição didática*. Porém, quando o professor coloca o livro didático como a ferramenta central do ensino, tomando-o como um objeto pronto, inflexível, inquestionável, sem buscar uma fundamentação para as tarefas que ele propõe, ele perde o posto de sujeito principal da *transposição didática interna* e corre o risco de *gramaticalizar os gêneros*, em vez de promover a sua apropriação enquanto prática languageira.

Dessa forma, é preciso que o professor, assim como os autores dos livros didáticos, participem do processo de modelização dos objetos de ensino para evitar a “falta de ‘legitimidade da teoria de referência’ escolhida e os possíveis efeitos negativos no uso de determinadas noções e conceitos, como a reorganização e a atribuição de novos significados aos itens transpostos do saber científico” (CRISTOVÃO, 2001, p.47). No caso específico dos gêneros textuais, sua “estabilidade relativa, a constante mobilidade, a adoção e adaptação que levam à hibridização e à transformação trazem muitas dificuldades para o trabalho pedagógico” (NASCIMENTO, 2009, p. 176), necessitando, dessa forma, ininterruptas investigações que possam “atualizá-los” como práticas languageiras histórico-sociais e como potenciais objetos de ensino.

O processo de modelização também é importante na formação docente, pois investigar o saber científico e sua passagem para os saberes disciplinares pode auxiliar o professor na planificação das tarefas pedagógicas, ajustando os objetivos didáticos aos propósitos comunicativos da prática comunicativa de referência que será alvo da transposição. Por exemplo, ao modelizar teoricamente o gênero *carta de reclamação*, o professor pode depreender os inúmeros objetos de ensino que o configuram e entender o seu funcionamento nessa prática discursiva. Pode relacionar esses objetos a outros gêneros semelhantes, contrastar perspectivas teóricas diferentes para a sua abordagem, proceder a escolhas conceituais, metodológicas, dependendo dos objetivos da sua intervenção.

Os linguistas aplicados têm dedicado boa parte de seu tempo aos estudos sobre a formação linguística do professor (ROJO, 2001). Porém, muitas de suas ações de reflexão junto aos docentes têm se voltado ao campo específico da linguagem, da língua, das práticas de linguagem e descuidado, pelo menos parcialmente, dos aspectos propriamente didáticos da implementação das teorias numa prática escolar. Ou seja, no processo de letramento do professor, não há como desarticular teoria e prática – esse é um olhar que deve acompanhar todo o trabalho com a formação do professor, seja ela inicial ou continuada.

Nesse sentido, a elaboração de instrumentos didáticos (no nosso caso específico: modelização de objetos de ensino e elaboração de sequências didáticas) se torna essencial no processo de formação docente. Isso porque, os materiais didáticos utilizados pelos professores raramente são feitos por eles, o que os torna, de certa forma, “reféns” de livros didáticos e apostilas que, muitas vezes, não conseguem suprir as exigências das novas diretrizes educacionais, as quais pregam, de forma geral, uma abordagem discursiva para o ensino da língua.

PROCESSO DE MODELIZAÇÃO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

Partindo do pressuposto de que o processo de modelização do gênero é uma atividade capacitadora na formação do professor de língua (cf. MACHADO; CRISTOVÃO, 2006), e tendo em vista que a descrição do gênero é uma das etapas essenciais no processo da *trans-*

posição didática externa, na nossa pesquisa colaborativa, após o processo de seleção do gênero “carta de reclamação”, partimos para a construção do modelo teórico/didático do gênero.

Na perspectiva da engenharia didática do Grupo de Genebra, a modelização, primeiramente, explicita as dimensões ensináveis do gênero, possibilitando que o professor elabore as atividades que conduzirão a SD. Em segundo lugar, ela dá o suporte necessário para que ele possa olhar para a produção textual do aluno com uma visão de “especialista” em relação à prática de linguagem explorada na SD. Caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o texto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do *modelo conceitual* (implícito) que o docente tenha em relação ao gênero.

Como a modelização do gênero fazia parte do processo de formação da professora-colaboradora, e ela era iniciante, tanto em relação à teoria dos gêneros, como na análise textual proposta pelo ISD, a pesquisadora precisou buscar instrumentos para que esse processo não fosse demasiadamente teórico, nem consumisse muito tempo, uma vez que os encontros de formação eram condicionados às horas-atividade da professora. Dessa forma, a modelização da carta de reclamação foi feita a partir da articulação entre a leitura dos especialistas do gênero, a análise do *corpus* da modelização e a escrita de uma carta de reclamação por parte da professora, sob a mediação de um *dispositivo didático* elaborado pela pesquisadora (Quadro 1), cuja função foi direcionar o processo de modelização do gênero.

Quadro 1 – Dispositivo didático para a modelização do gênero

ELABORAÇÃO DE MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DO GÊNERO	
Capacidades de linguagem	Perguntas para direcionar a modelização do gênero
Capacidades de ação	<ul style="list-style-type: none"> • A qual prática social o gênero está vinculado? • É um gênero oral ou escrito? • A qual esfera de comunicação pertence (jornalística, religiosa, publicitária, etc.)? • Quais as características gerais dessa esfera? • Quem produz esse gênero (emissor)? • Para quem se dirige (destinatário)? • Qual o <i>papel discursivo</i> do emissor? • Qual o <i>papel discursivo</i> do destinatário? • Com que finalidade/objetivo produz o texto? • Sobre o quê (tema) os textos desse gênero tratam? • Qual é a relação estabelecida entre o produtor e o destinatário? Comercial? Afetiva? • Qual o valor desse gênero na sociedade? • Qual o suporte? • Qual o meio de circulação (onde o gênero circula)?

<p>Capacidades discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Qual o tipo de discurso? Do expor? Do narrar? • É um expor interativo (escrito em primeira pessoa, se reporta explicitamente ao interlocutor, tenta manter um diálogo mais próximo com o interlocutor, explicita o tempo/espaço da produção)? • É um expor teórico (não deixa marcas de quem fala, para quem fala, de onde e quando fala)? • É um narrar ficcional? • É um narrar acontecimentos vividos (relato)? • Como é a estrutura geral do texto? Qual a sua cara? Como ele se configura? É dividido em partes? Tem título/subtítulo? É assinado? Qual sua extensão aproximada? Acompanha fotos/figuras? Quais as características gerais? • Como são organizados os conteúdos no texto? Em forma de lista? Versos? Prosa? • Qual o tipo de sequência predominante? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva?
<p>Capacidades linguístico-discursivas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como são feitas as retomadas textuais? Mais por pronomes ou por nomes? Quais as estratégias mais usadas? Substituições por sinônimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos nas retomadas? Qual o grau de afetividade/valoração expresso pelas retomadas? • Como é feita a coesão verbal? Quais os tempos verbais usados? E os tipos de verbo: ação? Estado? • Quais os tipos de conectivo usados: lógico (mas, portanto, assim, dessa forma, etc.)? Temporal (era uma vez, um dia, depois, amanhã, etc.)? Espacial (lá, aqui, no bosque, etc.)? • Qual a variedade linguística privilegiada? Mais formal? Mais informal? Coloquial? Estereotipada? Respeita a norma culta da língua? Usa gírias? Como se verifica isso no texto? Pelo vocabulário empregado? Pela sintaxe? • Como se dá a escolha lexical? Há mais substantivos concretos? Abstratos? Há muitos verbos de ação? De estado? Há muitos adjetivos? Que tipo de adjetivo (objetivos, subjetivos, afetivos, físicos, superlativos, comparativos)? • Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? E com qual finalidade? • Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? • Há rimas? Que tipo de rima? • Qual o tom do texto? Mais descontraído? Humorístico? Objetivo? Poético? Coloquial? Sisudo? Familiar? Moralista? De poder? • Há o uso de ironia? • Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? • De que instâncias advêm essas vozes? Do poder público? Do senso comum? De autoridades científicas? • Como é dada a voz aos personagens (ficcionalis ou não) do texto? • Há mobilização de discurso direto? Indireto? Quais os recursos linguísticos/gráficos (aspas, travessão, dois pontos) empregados?
	<ul style="list-style-type: none"> • Quais processos de modalização discursiva são mais frequentes? Modalizações lógicas? Deonticas? Apreciativas? Pragmáticas? • Há a mobilização de elementos paratextuais (quadros, imagens, cores...) ou supratextuais (títulos, subtítulos, sublinhados...)? Como eles agem na construção dos sentidos do texto? Observe, caso o texto possibilite, a forma de grafar as palavras, as cores, a expressão gestual, a forma das imagens, a entonação, as pausas, etc.

O *dispositivo didático* em questão parte da tripartição das capacidades de linguagem – *de ação, discursivas e linguístico-discursivas* –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um gênero. Ele não visa apenas à construção do modelo da carta de reclamação, mas possibilita a elaboração de qualquer *modelo teórico/didático*, pois direciona o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado.

Buscamos, dessa forma, elaborar um instrumento que pudesse orientar a professora na “desconstrução” teórica do gênero-objeto, para, em seguida, propormos um *modelo didático*, a partir dos princípios de *legitimidade, pertinência e solidarização* de que falam Schneuwly e Dolz (2004). Ou seja, *a priori*, elaboramos um *modelo teórico* da carta de reclamação, para, então, pensarmos tal gênero como objeto de ensino, levando em consideração tanto o caráter de instrumento de comunicação do gênero, como o teor didático do projeto de ensino-aprendizagem do qual ele seria o *objeto unificador* (NASCIMENTO, 2009). Diferentemente de fornecer “receitas prontas”, acreditamos que o professor precisa ser instrumentalizado com ferramentas que direcionem seu agir. Nesse sentido, o objetivo com essa estratégia foi conduzir o processo de modelização, sem simplesmente repassar algo pronto, uma vez que nossa intenção era que a professora-colaboradora participasse efetivamente do processo da transposição didática externa do objeto unificador da SD.

De acordo com os pesquisadores de Genebra, a primeira etapa da construção de um *modelo didático* é a busca pelos especialistas do gênero, aqueles pesquisadores que já se debruçaram, ora por uma perspectiva teórico-metodológica, ora por outra, nos estudos da prática languageira a qual se pretende modalizar para fins de transposição didática. Na nossa pesquisa de campo, nessa etapa de modelização do gênero, buscamos respaldo de alguns estudiosos que já haviam investigado a carta de reclamação. Nessa fase, o problema maior encontrado foi a escassez de trabalhos que se dedicam a essa prática languageira. Os poucos estudos que encontramos não focavam especificamente a carta de reclamação não comercial, de ordem privada (não publicada pela imprensa) – foco da nossa pesquisa. Tais trabalhos, na maioria das vezes, denominam *carta de reclamação* qualquer texto de caráter epistolar que objetiva, de forma geral, reclamar sobre alguma situação, seja ela de ordem comercial, institucional, pública ou privada. Nesse sentido, esses trabalhos, normalmente, tomam por *carta de reclamação* os gêneros *carta do leitor, fórum do leitor* (ou outro gênero publicado em jornal/revista impresso com a função de tornar pública a insatisfação de um cidadão e/ou leitor), a *carta aberta* ou a *carta de reclamação* (comercial ou não comercial).

Mesmo não trabalhando especificamente com a carta de reclamação não comercial (cidadão *versus* instituição pública), tais trabalhos nos possibilitaram uma visão geral sobre a prática social da escrita de cartas de reclamação e, muitos deles, nos forneceram parte do *corpus* das cartas, a partir do qual construímos, colaborativamente, o nosso modelo teórico/didático.

A carta é um gênero textual que, atualmente, vem servindo a vários propósitos comunicativos: agradecimento, cobrança, intimação, envio de notícias pessoais, solicitação, recla-

mação, etc. (cf. CECÍLIO, 2009). Dessa forma, como os seus propósitos comunicativos não são homogêneos, não podemos dizer simplesmente gênero “carta”. Temos de fazer distinção entre as várias modalidades dessa prática epistolar, pois cada uma tem suas especificidades contextuais: enunciador, destinatário, propósito comunicativo, esfera discursiva, suporte, etc.; ou seja, cada qual se refere a uma prática linguageira singular.

Segundo Marcuschi (2000), de forma geral, a carta teria como elementos básicos: o local e a data, a saudação (inicial e final), o texto principal e a assinatura. Como vemos, essa estrutura básica não se aplica, por exemplo, às cartas do leitor, na qual o local e a data são atrelados à publicação do jornal e não aparecem explicitamente no topo do texto. Da mesma forma, não temos nenhum tipo de saudação, nem inicial nem final. Ou seja, essa forma clássica de “carta” não pode ser aplicada a qualquer modalidade epistolar. Marcuschi (2000) admite essa diversidade e complementa que a noção da estrutura geral da carta serve apenas como um guia para a realização de um grande número de outros gêneros que se situam numa grande *constelação*: carta aberta, carta comercial, carta de intimação, carta convite, etc.

Também não podemos colocar, no mesmo plano discursivo, gêneros epistolares cujo propósito comunicativo seja a reclamação, mas que os contextos de produção tragam elementos diversos, como é o caso da carta de reclamação comercial, a carta de reclamação não comercial (foco da nossa pesquisa) e a carta do leitor – como vários autores assim o fazem. Entretanto, pela carência de trabalhos acadêmicos que exploram a carta de reclamação não comercial, de caráter privado – foco desta investigação –, para essa primeira etapa da modelização didática, trazemos algumas pesquisas que tratam da carta como gênero epistolar, ou da carta de reclamação num sentido mais amplo. Com isso, pretendemos traçar um panorama geral para, posteriormente, fazermos as adaptações necessárias para a modelização a que nos propomos, mesmo entendendo que essas várias modalidades de “cartas” referem-se a práticas linguageiras distintas.

Para essa exposição, optamos por articular as vozes dos especialistas às nossas observações em relação ao *corpus* coletado, o qual é composto por sete cartas de reclamação, comercial e não comercial, uma vez que, pelo fato de a carta não comercial ser de ordem privada, ou seja, não publicada, tivemos muitas dificuldades de conseguir exemplares unicamente dessa modalidade. A carta comercial, mesmo não sendo o nosso foco de pesquisa, nos revelou várias características que puderam ser transpostas para a carta de reclamação não comercial. Como dissemos, alguns dos exemplares do nosso *corpus* da modelização foram coletados dos trabalhos dos especialistas estudados: uma carta de reclamação enviada a uma universidade pública (cf. BEATO-CANATO; BAUMGÄRTNER; CECÍLIO, 2006) e três cartas de reclamação escritas por alunos do 9º ano, no contexto de pesquisa de mestrado de Pinheiro (2009). Dois exemplares são modelos de carta de reclamação comercial, adquiridos em sites da internet⁵. E o último exemplar é uma carta de reclamação escrita pela professora-colaboradora da nossa pesquisa, a partir de um problema real vivenciado por ela.

⁵ Cf.: <www.scribtaonline.com.br/files/documento/16reclamacaodemaustratosdebagagem> e <http://pdf-esmanual.com/books/1514/modelos_de_cartas.html>.

A carta escrita pela professora foi sendo elaborada no decorrer da pesquisa, a partir do nosso processo de modelização. Ela seria o protótipo de um *modelo teórico do gênero*, uma vez que foi elaborada por um cidadão adulto, inserido em um contexto real de produção, e motivada, primeiramente, por uma *necessidade* real de comunicação. A produção dessa carta serviu tanto como instrumento da formação do professor colaborador, como parâmetro para a elaboração do nosso *modelo teórico* e posterior adaptação ao nível *didático*. Ou seja, era preciso transpor um *modelo teórico* “prototípico” do gênero à situação real de produção, em um ambiente de ensino-aprendizagem da língua.

Antes de apresentarmos a síntese do *modelo teórico* do gênero, trazemos as vozes dos especialistas, articulando-as, porém, à análise do nosso *corpus* da modelização. Em seguida, expomos um protótipo do nosso *modelo didático*, ou seja, o instrumento que faz a articulação entre os saberes científicos do gênero e os saberes a ensinar.

CARTA DE RECLAMAÇÃO: DOS SABERES DE REFERÊNCIA À ANÁLISE DO *CORPUS* DA MODELIZAÇÃO

Beato-Canato, Baumgärtner e Cecílio (2006, p. 32), ao abordarem a carta de reclamação, formulam o seguinte conceito para o gênero:

A carta de reclamação é um gênero de texto usado em situações de comunicação, nas quais o cidadão deseja externar alguma injustiça, insatisfação, algo que julgue ser impróprio ou errado; e, ainda, solicitar uma resolução para seu problema. Enfim, a carta de reclamação é usada quando o cidadão se sente lesado ou desrespeitado em seus direitos, ou injustiçado ou discriminado socialmente. É um gênero que leva a uma forma de exercer a cidadania, e é por esse motivo que vamos chamá-la de gênero da cidadania.

As autoras, ao darem essa definição, parecem não fazer distinção entre a carta de reclamação comercial e não comercial ou pública e privada, uma vez que colocam em evidência um cidadão e um problema que demanda reclamação, mas não especificam a origem desse problema, nem o destinatário da reclamação, assim como não mencionam o suporte e a esfera de circulação do gênero. As situações de comunicação abordadas na sequência didática elaborada pelas autoras são de indivíduos reclamando de um problema em uma linha de ônibus, cujo destinatário da reclamação é uma empresa de transporte; e de sujeitos reclamando de um defeito em um ventilador, cujo destinatário é uma loja de eletrodomésticos. Vemos que, nos dois casos, o caráter da carta é comercial, uma vez que se trata de interesses entre consumidor e empresa. Na parte teórica do trabalho, como exemplo de carta de reclamação, as autoras trazem uma carta do leitor (caráter público) e uma carta de reclamação destinada a uma universidade pública (caráter privado).

Mesmo com essa abrangência contextual, a definição do gênero “carta de reclamação” das autoras corrobora a nossa proposta, uma vez que o coloca na *esfera da cidadania*. Essa visão nos fez denominar o projeto de sala de aula vinculado à SD de *Projeto Cidadania*⁶. Esse nome foi escolhido, pois o que estava em jogo na nossa proposta de escrita textual eram os interesses do cidadão, o seu

⁶ Esse projeto foi criado assim que escolhemos trabalhar com o gênero “carta de reclamação”.

poder de tomada de voz, a seu direito de lutar pelo bem-estar da sua comunidade, uma vez que a reclamação deveria partir de um problema detectado no grupo social dos alunos.

Outro ponto de intersecção entre a definição de Beato-Canato, Baumgärtner e Cecílio (2006) e a nossa proposta é a constatação de que a carta de reclamação gira em torno de dois objetivos: a reclamação e a solicitação. Dessa forma, embora a carta tenha o rótulo de “reclamação”, ela cumpre dois propósitos comunicativos: *reclamar* de um problema, colocando-o em evidência, e *solicitar* a solução de tal problema.

Miranda (2004), outra estudiosa do gênero, em seu artigo “Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa”, o que denomina “carta de reclamação” são, na verdade, cartas do leitor publicadas na seção “Cidadãos protestam – Os responsáveis respondem”, de uma revista portuguesa. São cartas públicas de leitores que têm um diferencial: já vêm acompanhadas de uma carta-resposta elaborada sempre pela editora da revista.

Para Miranda (2004), as cartas de reclamação analisadas, da forma como são publicadas (edição textual, inclusão de elementos paralinguísticos, etc.), pertencem à esfera jornalística, uma vez que são resultados de uma montagem realizada pela revista. Porém, se vistas *a priori*, são práticas languageiras que não dependem do discurso do jornal. É nessa segunda visão que essas cartas adquirem semelhanças com as cartas de reclamação privadas arroladas na nossa pesquisa: ambas representam a voz de cidadãos⁷, explicitamente identificados, reclamando de uma situação que os incomoda. Ou seja, a assinatura da carta revela o sujeito-produtor, no plano físico, mas o enunciador, ou o *papel discursivo* desse sujeito, é revelado por meio das marcas linguístico-discursivas deixadas no seu texto. No caso das cartas propostas pela nossa SD, a interação é sempre entre um cidadão e uma instituição pública, assim, a análise das cartas dos alunos, feita no capítulo da *transposição didática interna*, vai revelar apenas que cidadão é esse, como ele se posiciona frente a esse poder institucional, hierarquicamente mais elevado.

No que diz respeito à *responsabilização enunciativa* (BRONCKART, 2003), foco da pesquisa de Miranda (2004), a autora constatou que as cartas de reclamação analisadas foram escritas a partir do eixo do *discurso interativo*, ou seja, tinham como instância gerenciadora das vozes discursivas um *expositor* – uma vez que o *mundo do expor* é o que estruturava os textos.

Nas cartas compiladas como *corpus* da modelização, verificamos que o eixo discursivo principal das cartas de reclamação orienta-se pelo *mundo do expor*, esse ancorado na situação concreta da produção textual, mas com marcas da formalidade própria do discurso teórico, configurando-se, assim, em um *discurso misto interativo-teórico* (cf. BRONCKART, 2003). Entretanto, no processo textual, pode haver intersecções discursivas da *ordem do narrar*, no momento em que o sujeito-produtor opta por relatar⁸ os problemas (*relato interativo*), fonte da reclamação. Em ambos os casos, a textualidade explicita a relação que as instâncias de agentividade mantêm com os parâmetros materiais da ação da linguagem. A carta de reclamação é um gênero que, normalmente, deixa *referências dêiticas* do emissor, receptor, tempo e lugar da ação languageira, criando uma sensação de proximidade entre os sujeitos da interação.

Entretanto, há uma força coercitiva, de cunho social, que determina *papéis discursivos* hierarquicamente marcados entre ambos: o destinatário é sempre quem detém o poder e pode, por

⁷ Embora a seção da revista pesquisada por Miranda (2004) seja destinada para cidadãos reclamarem, a autora, em suas análises, depreende outros enunciadorees: consumidores, clientes, contribuintes.

⁸ Como veremos mais adiante, a opção pode ser também por descrever o problema.

essa razão, solucionar o problema-fonte da reclamação. Pertence sempre a uma instituição pública, ligada a normas sociais formalizadas. Portanto, a *esfera social* de recepção do gênero é representada por instâncias institucionalizadas do poder público, bem diferentes da esfera cidadã, na qual ele é produzido. É essa condição social que dá o *tom* formal à carta de reclamação não comercial, sem, contudo, apagar a interatividade própria do gênero epistolar.

No trabalho de Miranda (2004), a autora detectou que o expositor ora fazia intervir a *voz do autor* (nos casos do uso da primeira pessoa), ora *vozes sociais* (menos frequentes), ora *vozes de personagens* (geralmente ligadas à instituição, fonte da reclamação). Quanto às vozes de personagens, a autora coloca que:

[...] essas vozes outras – de personagens associados à instituição – não são atribuídas a um sujeito identificado através de um nome próprio, mas a uma pessoa vagamente identificada – “um funcionário” [...], “um arrumador” [...], “uma pessoa” [...] –, ou diretamente não identificada – por exemplo, nos casos em que se recorre a construções passivas, em que não se explicita a instância agentiva: “fui informada” [...], “foi respondido” [...] –, e só ocasionalmente encontraremos expressões definidas do tipo “a gerente [admite]...” [...]

(MIRANDA, 2004, p. 21).

No nosso *corpus*, o quadro observado foi bastante semelhante. Uma verificação interessante foi o imbricamento entre a *voz do autor* (explicitada pelo uso da primeira pessoa do singular) e vozes de personagens arrolados na discursividade. O expositor – instância geral do discurso – ao iniciar a carta, explicita a voz do autor, colocando, logo no início, seu nome e assumindo a primeira pessoa do singular – “Eu, Ariadne dos Santos Antunes [...] venho através desta [...]”. Ao chamar a voz de um personagem, representado, nesse caso, pelos alunos da escola – “Muitos alunos acham injusto [...]” –, o expositor incorpora essa voz à voz do autor, formando um *amálgama dêitico*, representado por uma só instância discursiva – “Não podemos deixar passar em branco [...]”⁹. Um “nós” que equivale à união da voz do autor à voz dos alunos. Essa é uma estratégia argumentativa bastante pertinente para esse gênero, uma vez que, ao unir a voz dos personagens à voz do autor, a reclamação/solicitação toma outra força discursiva, pois não é mais a voz de um, mas a de muitos que reclamam sobre o problema.

Dolz e Schneuwly (2004) colocam a carta de reclamação no agrupamento do argumentar – discussão de problemas sociais controversos – cujas capacidades arroladas são, segundo os autores, a “sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição” (p. 61). As pesquisas de Silva e Leal (2007) confirmam essa classificação discursiva do gênero, uma vez que, para as autoras, esse gênero apresenta uma predominância da *sequência argumentativa*, cujo protótipo apresenta-se, segundo Bronckart (2003), como uma sucessão de quatro fases, apresentadas de forma simplificada ou mais complexa:

- fase da *premissa*: constatação de partida;
- fase da apresentação dos *argumentos*: que podem ser apoiados por lugares comuns, exemplos, explicações, descrições (ou seja, a sustentação do argumento, quase sempre, articula-se com outro tipo de sequência textual);

⁹ Cartas do *corpus* (cf. Pinheiro, 2009).

- fase da apresentação dos *contra-argumentos*: restrição em relação à orientação argumentativa em curso (também podem ser apoiados por exemplos, voz de autoridade, etc.);
- fase da *conclusão*: integra os efeitos dos argumentos e contra-argumentos.

No *corpus* coletado para o processo de modelização, verificamos que os modelos de carta de reclamação comercial disponíveis não apresentam uma estrutura argumentativa, uma vez que apenas descrevem ou relatam o problema-alvo da reclamação, e solicitam a sua resolução. O problema não é posto como algo controverso, passível de várias opiniões, pontos de vistas. Parece que o problema já se sustenta por si mesmo, pela sua descrição/retrato, não havendo a necessidade de levantar argumentos para defendê-lo como algo que precisa, realmente, ser solucionado.

Quanto às cartas de reclamação elaboradas por cidadãos adultos, numa situação real de reclamação, querer solucionar o problema faz parte dos propósitos da ação linguageira, como dos propósitos pessoais do sujeito – verificamos que elas planificam-se a partir de uma sequência argumentativa realizada de forma mais complexa. Ao descreverem/relatarem o problema, elas não apenas apresentam uma constatação de partida, mas também explicitam a tese inicial que direcionará a argumentação; os argumentos e contra-argumentos são articulados e sustentados por vários suportes – explicações, voz de autoridade, etc. –; a conclusão fecha com a solicitação explícita do sujeito-produtor para que o problema seja solucionado, reforçando a tese inicial. Já as cartas escritas por alunos, em situação didática, o modelo da sequência argumentativa realiza-se de forma mais simplificada: a descrição/retrato do problema traz os dados iniciais da argumentação, mas sem explicitar uma opinião formada sobre o problema; não há levantamento de contra-argumentos, e os argumentos têm pouca sustentação discursiva; na conclusão, a tese é explicitada, sob forma de solicitação da resolução do problema.

Embora para algumas propostas teóricas a argumentação não dependa de uma planificação textual, já que ela poderia ser observada em todos os textos, por meio das escolhas linguísticas operadas pelo locutor, entendemos que o estudo da organização sequencial argumentativa (BRONCKART, 2003) pode se configurar em um objeto didático relevante para o ensino dos textos/gêneros, uma vez que sistematiza o processo de elaboração textual de um ponto de vista discursivo e enunciativo. No caso dos textos orientados pelo eixo argumentativo, o sujeito-produtor precisa tomar o referente do discurso como um tema controverso, que suscita vários pontos de vistas. Por essa razão, o texto necessita de uma planificação que proporcione uma tomada de posição e, sobretudo, elementos para o autor sustentar discursivamente seu posicionamento e tentar conseguir a aderência do seu interlocutor. Ou seja, a textualidade é um meio pelo qual esse sujeito planifica seu olhar sobre o referente e concretiza seu propósito comunicativo. Segundo Silva e Leal (2007), “para se reclamar de algo, é preciso ter posições distintas a respeito de um determinado tema e lançar mão de elementos argumentativos para convencer o outro de que a reclamação feita faz sentido.” (p. 01). Leal (2003) comenta que:

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

Nos exemplares do *corpus* que se estruturam a partir da seqüência argumentativa, as seqüências explicativas, descritivas ou narrativas são encaixadas na seqüência argumentativa principal, constituindo uma das fases dessa grande seqüência. Uma seqüência narrativa ou descritiva sempre aparece na fase inicial da seqüência argumentativa, quando se dá a constatação de partida: a descrição ou relato do problema, fonte da reclamação. Vejamos, a título de exemplo, esse trecho narrativo, cuja função é relatar o problema da reclamação e, na perspectiva argumentativa, promover a constatação inicial, ou seja, explicitar a premissa:

Participei do evento acima referendado apresentando a comunicação oral intitulada [...], cujo resumo foi publicado à página 119 do caderno de resumos da XV Semana de Letras realizada entre os dias 31 de maio a 04 de junho do ano de 2004, pelo Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes / Departamento de Letras da Universidade Y. Submeti meu artigo à avaliação para possível publicação nos anais do evento, entregando à comissão organizadora cópia impressa do material e cópia em disquete (cf. BEATO-CANATO; BAUMGÄRTNER; CECÍLIO, 2006).

Silva e Leal (2007), em suas pesquisas com a carta de reclamação em situação escolar, identificam três modelos de carta: 1) cartas que indicam e argumentam a respeito do objeto da reclamação; 2) cartas que também dão sugestões; 3) cartas que, além de indicar sugestões, também trazem argumentos para sustentá-las. No *modelo didático* elaborado por nossa pesquisa, como veremos na seção seguinte, não privilegiamos a ação de “dar sugestões”, porém nada impede que o aluno extrapole o modelo e entenda que esse gênero pode também comportar esse propósito comunicativo, ou que na ação de “pedir a resolução do problema” esteja subordinado a ação de “dar sugestões”. Tudo depende da forma como o aluno enxerga o contexto da ação e dos seus propósitos na interação.

Pinheiro (2009, p. 56), em sua pesquisa de transposição didática de gêneros do jornal, estabelece o seguinte *plano textual global* (BRONCKART, 2003) para a carta de reclamação¹⁰: a) local e data; b) nome e endereço completo do destinatário; c) referente; d) seção de abertura; e) relato do problema com nome e data seguido da solicitação da resolução; f) seção de despedida; g) assinatura e endereço completo do reclamante.

Por meio dos exemplos do nosso *corpus*, verificamos que tanto o endereço do destinatário e do reclamante, como a explicitação do referente da carta são mais comuns nas cartas de reclamação comerciais. Sendo assim, para a elaboração do nosso *modelo didático*, como veremos mais adiante, não privilegiamos as informações quanto ao endereço do destinatário e do remetente, mas mantivemos a fase de elaboração do referente textual. Isso porque, enten-

¹⁰ Na nossa pesquisa, não estamos considerando a carta de reclamação como um gênero jornalístico (esfera de produção jornalística), ou gênero do jornal (publicado nos jornais).

demos que essa era uma oportunidade de trabalharmos com os alunos a elaboração de *frases nominais*, próprias dos títulos. O “assunto da carta”, representado, nesse caso, pelo problema que se quer reclamar, não deixa de ser um título para a carta. Ou seja, vimos, nessa etapa da elaboração da carta, uma *dimensão ensinável* do gênero que poderia ser explorada. Conhecimento esse transferível para outros gêneros, uma vez que muitos gêneros escritos possuem um título, quase sempre, formado por frases nominais.

O MODELO TEÓRICO/DIDÁTICO DA CARTA DE RECLAMAÇÃO

A seguir, um quadro-resumo do processo de modelização teórica do gênero.

Quadro 2 – Modelo teórico da carta de reclamação: características contextuais

Características contextuais da carta de reclamação
<ul style="list-style-type: none">• Prática social: reclamação de um cidadão a um órgão institucional público para solucionar um problema da comunidade.• Gênero escrito, de caráter epistolar privado: esse tipo de carta de reclamação não é veiculado publicamente.• A pessoa física que escreve essa carta assume o papel de um cidadão descontente com um setor específico da sociedade, e tem por objetivo não apenas expor sua opinião em relação a um problema que o incomoda, mas também reivindicar uma solução para ele.• O destinatário institucional assume, assim, o papel de alguém que tem o poder de resolver a situação – pelo menos essa é a representação do enunciador na hora da escrita da carta.• Por expor conflitos entre cidadãos e instituições públicas, falamos em esfera da cidadania para o âmbito do contexto de produção, e esfera institucional do poder público para o contexto de recepção.• O conteúdo temático está relacionado ao problema-alvo da reclamação.• A relação entre enunciador e destinatário é de ordem formal e marcada hierarquicamente por níveis de poder: o destinatário representa o poder, por isso está sempre em uma posição mais elevada.• Por essa razão, é, quase sempre, digitado e enviado por meio de endereçamento postal.

Quadro 3 – Modelo teórico da carta de reclamação: características discursivas

Características discursivas da carta de reclamação
<ul style="list-style-type: none">• Gênero da ordem do expor argumentativo, pertencente ao discurso misto interativo-teórico.• Escrito em primeira pessoa do singular,• O enunciador se dirige ao destinatário de maneira formalizada, pois esse representa uma instituição pública de poder.• Logo no início do corpo da carta, pode haver identificação do emissor e da sua procedência.• O texto explicita o tempo e o espaço da produção, pois esses são dados, quase sempre, cruciais para descrever o problema-alvo da reclamação.

- Esquemáticamente, o plano textual geral pode ser apresentado da seguinte forma: 1) cabeçalho; 2) assunto/referente (opcional – muito utilizado nas cartas de reclamação comerciais); 3) saudação inicial ou vocativo; 4) descrição/retrato do problema; 5) opinião/tese inicial (nem sempre explícita); 6) argumentos de defesa da tese; 7) solicitação de resolução do problema; 8) saudação final ou despedida; 9) assinatura; 10) identificação do emissor (os itens 4 a 7 fazem parte do corpo da carta e não estão submetidos a uma ordem fixa de apresentação).
- O texto planifica-se globalmente em uma sequência argumentativa: apresentação da premissa (descrição ou relato do problema, às vezes, com a opinião explícita sobre ele – tese inicial); de argumentos e contra-argumentos que a justifiquem (podendo esses ter o suporte discursivo de explicações, exemplos, etc.); da conclusão (ao solicitar a solução do problema, o enunciador reforça sua tese inicial).

Quadro 4 – Modelo teórico da carta de reclamação: características linguístico-discursivas

Características linguístico-discursivas
<ul style="list-style-type: none"> • Por ser um gênero argumentativo, são utilizadas muitas retomadas nominais, assim como conectivos de ordem lógica, porém, também são frequentes anáforas pronominais e conectivos espaciais/temporais, no momento do relato do problema. • O tempo verbal de referência é o presente, uma vez que se deseja expor algo da ordem do aqui-agora, porém é comum utilizar o pretérito perfeito para relatar o problema-alvo e o imperfeito para descrevê-lo (ora são estratégias conjugadas, ora são estratégias tomadas separadamente). • A escolha do léxico está relacionada ao assunto da carta e procura manter um padrão formal, com estereótipos convencionalizados nas partes introdutórias e finais do texto epistolar (<i>prezado senhor, atenciosamente</i>). Os substantivos e adjetivos são abundantes e são escolhidos a partir dos <i>padrões de afetividade</i> da carta. • O <i>tom</i> do texto tem caráter opinativo e reivindicatório (mas, sem ser incisivo), mostrando que quem está expondo o problema tem o “direito/dever” de reclamar e o destinatário o “dever” de solucionar. • A pontuação segue os padrões epistolares formais (por exemplo, uso de dois pontos depois do termo “Assunto” ou “Referente/Ref.”; vírgula após a saudação inicial e final). • A instância geral da enunciação ora faz intervir a <i>voz do autor</i> (uso da primeira pessoa gramatical), ora <i>vozes de personagens</i> (geralmente ligadas à instituição-fonte da reclamação ou provenientes do senso comum). Também podem ser mencionadas algumas <i>vozes sociais</i> como instâncias externas de avaliação de alguns aspectos do conteúdo temático (geralmente atreladas ao processo argumentativo da carta). • As modalizações estão condicionadas, principalmente, à representação que o sujeito-produtor faz do destinatário, a interação em nível hierárquico entre os sujeitos da interação, aos papéis discursivos representados na textualidade, ao <i>tom</i> da reclamação e da solicitação. Podemos, assim, ter na carta exemplos dos quatro tipos de modalizações: lógicas (mundo físico), deônticas (mundo social), apreciativas (mundo subjetivo) e pragmáticas (relacionadas a vozes de personagens postos em cena na discursividade). • Não há nenhum elemento paratextual relevante.

Esse *modelo teórico* foi feito, genericamente, sem levar em consideração o contexto de ensino no qual a SD iria se desenvolver. Ele serviu de parâmetro para a construção do *modelo didático*, a partir do qual a SD foi elaborada.

Vejam, em um plano visual, uma carta de reclamação que traz, esquematicamente, a síntese do *modelo didático* construído pela nossa pesquisa.

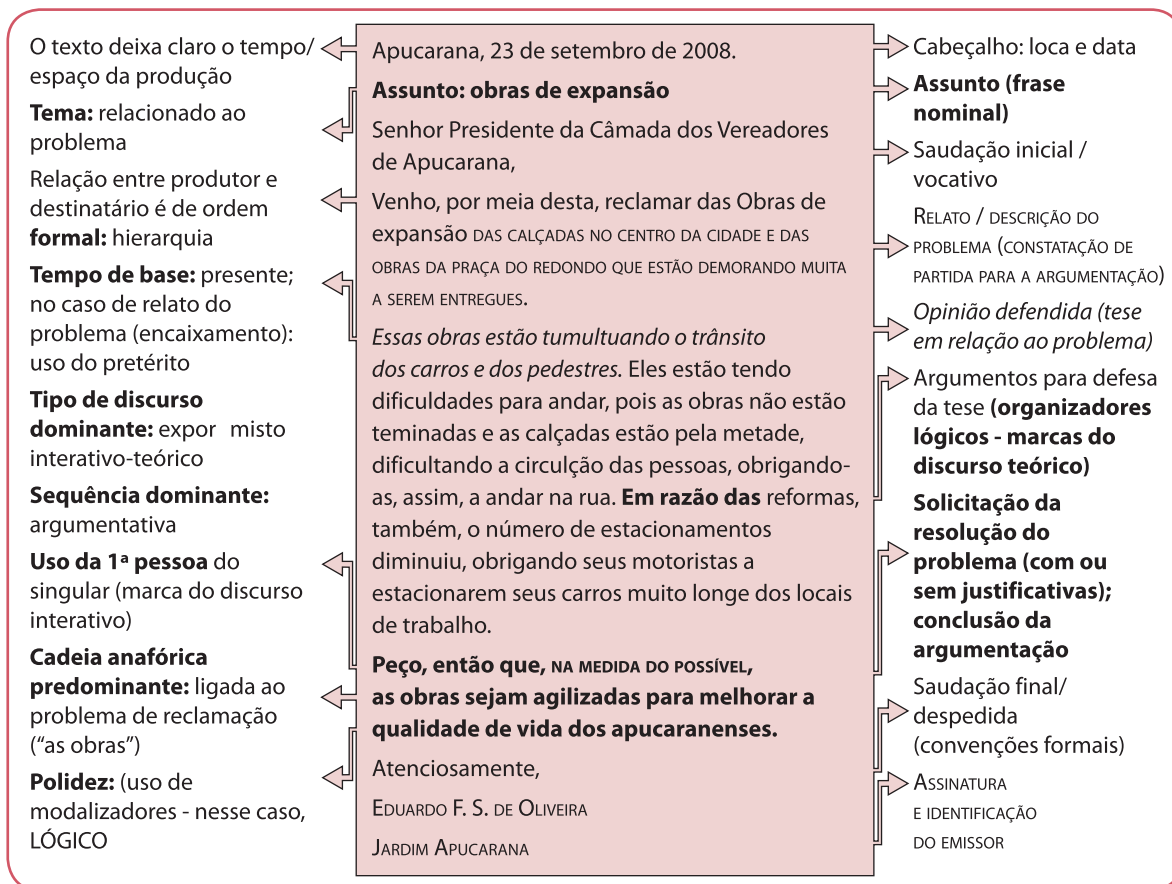


Figura 3 – Síntese do modelo didático da carta de reclamação. A carta de reclamação foi adaptada de um texto publicado na *Folha Cerávolo*, 2008.

Esse *modelo didático* teve como norte os princípios de *legitimidade*, *pertinência* e *solidarização* postulados por Schneuwly e Dolz (2004).

No que diz respeito à *legitimidade*, procuramos pautar-nos, parcialmente, nos modelos disponíveis nas pesquisas acadêmicas e *sites* especializados em reclamação, da forma como foi exposto em seção anterior. O teor “parcial” diz respeito ao fato de a maioria dessas pesquisas e *sites* não trabalhar com a mesma modalidade de carta da nossa pesquisa, e também por necessitarmos seguir os princípios de *pertinência*, ou seja, adequar o *modelo didático* ao nosso contexto de intervenção.

Nesse sentido, a modelização pautou-se também nos objetivos didáticos específicos. Para isso, levamos em consideração vários aspectos. Primeiramente, apoiamos-nos nos dados contextuais da turma: sexto ano, alunos de escola pública com muitas dificuldades na escrita e pouco contato com práticas letradas. Optamos, assim, por um *modelo menos complexo*, principalmente no que diz respeito à *sequência argumentativa* (cf. BRONCKART, 2003,

p. 227). Não focamos, por exemplo, a contra-argumentação, por entendermos que a prioridade seria que os alunos internalizassem o processo argumentativo básico, uma vez que, pela lógica progressiva dos livros didáticos, os textos argumentativos não costumam ser mobilizados como objeto de ensino nas séries iniciais do Fundamental II. Entendemos, dessa forma, que essa é uma estratégia argumentativa que poderia ser ensinada em uma fase mais avançada do aprendizado. Entretanto, optamos por deixar explícita a fase da “exposição inicial da tese”. Mesmo que a maioria dos modelos disponíveis não traga a opinião defendida de forma explícita, antes da exposição dos argumentos, nosso modelo tentou “didatizar” essa prática. Isso porque, entendemos que o aluno, ao ter de se posicionar explicitamente sobre o problema da reclamação, antes de começar a elencar os argumentos, tem a possibilidade de clarear seu raciocínio argumentativo, facilitando o processo da textualização do gênero.

Outra preocupação, ainda no viés da *pertinência*, foi com a internalização de um modelo prototípico da carta de reclamação, para que esse pudesse servir de referência em uma prática linguageira futura, fora do contexto escolar. Nessa perspectiva, procuramos nomear todas as “partes” da carta (da forma como apresentamos do lado direito da carta-modelo) para que elas ficassem em evidência no processo de ensino. Como dito anteriormente, também optamos por manter a fase da exposição do “referente” (o qual denominamos, por motivos didáticos, de “assunto”), pois vimos, nesse procedimento, uma possibilidade de explorar a *dimensão ensinável* relacionada às “frases nominais” – próprias dos títulos (o “assunto”, didaticamente, seria visto como o “título da carta”). Nossa experiência como professora de produção textual também nos alertou para a grande dificuldade que os alunos têm em formular discursivamente o tema de um texto, qual o seu referente principal. Sendo assim, a opção por manter a fase do “referente” no plano textual global da carta de reclamação deveu-se, também, ao fato de entendermos que essa seria uma oportunidade de os alunos trabalharem a formulação discursiva da temática do texto, ao terem que sintetizar o problema-alvo da sua reclamação.

Outro ponto levado em consideração foi o fato de que o trabalho com a carta de reclamação deveria desenvolver capacidades transferíveis para outros gêneros semelhantes. Por exemplo, a “estrutura padrão da carta”, elencada como *dimensão ensinável* no nosso modelo didático, é um saber que pode ser transferido para outros gêneros epistolares; as fases e os elementos da sequência argumentativa, por sua vez, podem ser mobilizados, assim que internalizados, em outros gêneros argumentativos.

Quanto ao princípio de *solidarização*, ou seja, à articulação entre teor didático e teórico do gênero, é preciso pontuar que, embora no nosso modelo apareçam conceitos trabalhados pelo ISD, como “discurso misto interativo-teórico”, “modalizadores”, não foi nossa pretensão, em nenhum momento, trabalhá-los teoricamente com os alunos. Eles servem apenas para direcionar o olhar do professor para uma *dimensão ensinável do gênero* que precisa ser colocada em evidência no processo de ensino, mas não necessariamente conceituada teoricamente, explorada por si mesmo, uma vez que o contexto de intervenção e os objetos propostos apontam em outra direção. Por exemplo, no caso das modalizações utilizadas na etapa da solicitação da resolução do problema, o professor pode falar na “polidez” exigida

nesse tipo de interação, de como fica indevido solicitar algo a um poder público e “exigir” enfaticamente providências. Ele pode dar exemplos de termos, expressões que tornam esse ato menos incisivo, usando, para isso, exemplos de modalizadores lógicos ou deônticos, mas sem ter de conceituá-los teoricamente.

Como pontua Bronckart e Dolz (2004), os *modelos didáticos* são modelos “provisórios capazes de evoluir, e não prejudgam as formas efetivas do ensino, apenas abrem um leque de possibilidades” (p. 39). Na verdade, eles contribuem para esclarecer as *dimensões ensináveis* do gênero, para um determinado contexto de ensino, levando-se em conta objetivos específicos para uma dada intervenção didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, as novas pesquisas sobre a didática das línguas têm influenciado a elaboração de diretrizes estaduais (cf. Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná, DCE – PARANÁ, 2008), programas de fomento à educação, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa*, a elaboração de avaliações do ensino, de cunho nacional, como as representadas pela Prova Brasil. Entretanto, a realidade da sala de aula ainda está pautada, em grande parte, em métodos tradicionais de ensino da língua e direcionada ao uso, quase exclusivo, do livro didático. Precisamos, assim, no contexto brasileiro, da mobilização de docentes/pesquisadores acadêmicos na implementação de projetos de ensino, de pesquisa e de extensão que promovam, juntamente com os órgãos públicos responsáveis pela Educação, uma *atualização dos programas e métodos de ensino*, assim como de um redirecionamento nos cursos de formação docente, tanto os de nível inicial como os de caráter continuado.

No caso específico da metodologia de ensino pautada nas SD, as pesquisas nesse campo começam a se delinear, no Brasil, principalmente depois que os pressupostos teórico-metodológicos advindos de Genebra passaram a ser tomados por documentos oficiais da educação, a orientar autores de livros didáticos (mesmo que seja para dar respaldo às orientações teórico-metodológicas para os professores), assim como dar suporte a programas educacionais do Governo Federal, como é o caso do *Programa Escrevendo o Futuro: Olimpíadas de Língua Portuguesa*. Uma das consequências dessa disseminação pode ser notada no uso indiscriminado da expressão *sequência didática*, usada pelo Grupo para designar o instrumental mediador do processo da *transposição didática* de gêneros de textos¹¹. Em vários contextos, esse termo passou a ser usado de forma equivocada para nomear um simples plano de aula, tornando-se, assim, uma espécie de “modismo”.

Em relação ao processo de modelização do gênero, suporte essencial para a elaboração de sequências didáticas e foco deste artigo, destacamos alguns pontos que se destacaram na nossa pesquisa colaborativa: a) a importância desse processo para a formação do professor; b) a necessidade de didatizá-lo quando o professor em formação é iniciante na teoria/me-

¹¹ A esse respeito, ver a análise de Anjos-Santos, Lanferdini e Cristovão (2011) em relação a duas SD publicadas na revista *Nova Escola*.

todo o processo do ISD; c) a importância de o professor em formação produzir o gênero que será foco de ensino na SD; d) a difícil tarefa de construir um *modelo didático* que faça a conciliação entre o gênero como objeto social (*modelo teórico*) e como objeto de ensino.

O processo de modelização, em articulação com a produção textual de uma carta de reclamação pela professora-colaboradora, além de dar subsídios para a elaboração da SD, uma vez que é a partir desse processo que foram explicitadas as dimensões ensináveis do gênero, se mostrou um ótimo instrumento para a formação docente. Outro fator que contribuiu para esse processo foi a utilização de um dispositivo didático elaborado pela pesquisadora a partir de perguntas que orientaram a elaboração do modelo teórico (cf. quadro 1).

O obstáculo maior na modelização da carta de reclamação foi a busca por modelos reais de referência, uma vez que ela é um gênero do mundo privado – não publicado. A solução encontrada pela pesquisa foi tomar como *corpus* da modelização diferentes gêneros epistolares e articulá-los à produção real de uma carta de reclamação, feita pela professora-colaboradora. A nossa pesquisa também nos mostrou a importância de aplicar o princípio de *solidarização* (equilíbrio entre o caráter social e didático do gênero) para transpor os conhecimentos científicos acumulados na elaboração do modelo teórico do gênero para um modelo didático que atenda aos objetivos específicos do contexto da intervenção.

Ao elaborar uma SD sem o respaldo de uma ferramenta que explicita os saberes acumulados do/sobre o gênero e que promova a articulação entre o mundo “sociolinguageiro” e o “didático” corre-se o risco de gramaticalizar o gênero ou mesmo desconsiderá-lo como um artefato linguístico.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. *Transposição didática: por onde começar?* São Paulo: Cortez, 2007.
- BARROS, Eliana Merlin Deganutti de. *A apropriação do gênero crítica de cinema no processo de letramento*. 222f. 2008. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- BEATO-CANATO, Ana Paula Marques; BAUMGÄRTNER, Carmem Teresinha; CECÍLIO, Sandra Regina. *Uma perspectiva de ensino da língua através do gênero textual carta de reclamação*. Londrina: UEL, 2006 (trabalho não publicado).
- BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa*. Volume: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 1998.
- _____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: SEB/MEC, 2006.
- _____. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Rachel Machado e Péricles Cunha. 2. reimpressão. São Paulo: EDUC, 2003.

_____; DOLZ, Joaquim. A noção de competência: qual é a sua pertinência para o estudo da aprendizagem? In: DOLZ, Joaquim; OLLAGNIER, Edmée (Org.). *O enigma da competência em educação*. Trad. de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2004.

CECÍLIO, Sandra Regina. *O ensino de Língua Portuguesa e os gêneros discursivos: um estudo de análise linguística a partir dos gêneros carta de reclamação e texto de divulgação científica*. 2009. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

CHEVALLARD, Yves. *On didactic transposition theory: some introductory notes*. 1989. Disponível em: <http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/rubrique.php?id_rubrique=6>. Acesso em: 17 jan. 2011.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. *Gêneros e ensino de leitura em LE: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de material didático*. 2001. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.

De PIETRO, Jean-François; SCHNEUWLY, Bernard. Le modèle didactique du genre : un concept de l'ingénierie didactique. In : *Théories-Didactique de la lecture-Écriture*. Réseau Didactique, Université Charles-de-Gaulle: Lille, 2003.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; CANELAS-TREVISI, Sandra. Cartes conceptuelles des objets d'enseignement. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires Rennes, 2009, p. 65-74.

_____; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

_____; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das letras, 2004, p. 41-70.

GONÇALVES, Adair Vieira; SAITO, Cláudia Lopes Nascimento; NASCIMENTO, Elvira Lopes. A língua em funcionamento nas práticas discursivas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v.10, n.4, p.995-1024, 2010.

LEAL, Telma Ferraz. *Produção de textos na escola: a argumentação em textos escritos por crianças*. Recife, 2003. Tese (Doutorado em Psicologia Cognitiva) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros Textuais: o que são e como se classificam?* Recife, UFPE, 2000 (texto não publicado).

NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros escolares: das práticas de linguagem aos processos de desenvolvimento humano. In: FERNANDES, Luiz Carlos (Org.). *Interação: práticas de linguagem*. Londrina: EDUEL, 2009.

_____. Práticas de letramento, gênero e interação social: o saber e o fazer dos professores do ensino fundamental. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS LINGUÍSTICOS E LITERÁRIOS – CIELLI, 1., 2010, Maringá. *Anais...* Maringá: UEM/ PLE, 2010. Disponível em: <<http://anais.cielli.com.br/artigos>>. Acesso em 12 dez. 2010.

MACHADO, Anna Raquel; CRISTOVÃO, Vera Lúcia. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão/SC, v.6, n.3, p.547-573, set./dez. 2006.

MIRANDA, Florencia. Cartas de reclamação e respostas institucionais na imprensa: acerca do gênero e os mecanismos de responsabilização enunciativa. *Calidoscópico*, v.2, n.2, p.17-24, jul./dez. 2004.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação Básica. *Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Língua Portuguesa*. Paraná: SEED, 2008.

PINHEIRO, Fernando. *Jornal escolar: laboratório para o ensino de língua portuguesa*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2009.

ROJO, Roxane. Modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: _____ (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas: Mercado das Letras, 2006.

_____; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p.71-91.

SILVA, Leila Nascimento; LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 16., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: ALB/UNICAMP, 2007. Disponível em: <www.alb.com.br/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2009.