REVISTA RAÍDO
FLUXO CONTÍNUO
OPEN ACCESS
UFGD
DOI: 10.30612/raido.v18i46.18220

Sequência Didática de Gêneros: a Validação Didática indireta mediada pelo olhar do Professor

Teaching Genre Sequence: Indirect Teaching Validation Mediated Through The Teacher´Look

Eliana Merlin Deganutti de Barros
E-mail: elianamerlin@uenp.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0001-9241-9375

Samandra de Andrade Corrêa
Email: samandra.andrade@hotmail.com
Orcid: http://orcid.org/0000-0002-1412-6718

Gabriela Martins Mafra
Email:gabi.martins.mafra@gmail.com
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3608-3154

Adair Vieira Gonçalves
Email: adairgoncalves@ufgd.edu.br
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4998-9692

Resumo: O objetivo deste texto é apresentar resultados parciais de um processo de validação didática indireta (VDI) de um caderno pedagógico produzido como produto educacional, sistematizado a partir da engenharia didática do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) e fundamentado pelo procedimento “sequência didática de gêneros” (SDG). A VDI utiliza, como ferramenta de geração de dados, além da SDG da carta de reclamação, um questionário aplicado a docentes

da Educação Básica que trabalham no Ensino Fundamental nos Anos Finais, foco da SDG em validação. Como categorias analíticas, a pesquisa utiliza a noção de validação didática, em interface com categorias advindas do próprio conceito de SDG – recorte da validação selecionado para este artigo. A análise segue a perspectiva textual-discursiva do ISD, instrumentalizada pela depreensão de segmentos de orientação temática e de tratamento temático. Os resultados apontam, entre outras coisas, a pertinência das atividades, em relação ao público-alvo e à escolha do gênero.

Palavras-Chave: engenharia didática; sequência didática de gêneros; gêneros textuais; carta de reclamação.

Abstract: The objective of this text is to present partial results of an indirect didactic validation (IDV) process of a pedagogical notebook produced as an educational product, systematized from the didactic engineering of the Sociodiscursive Interactionism (SBI), and based on the "genre didactic sequence" (GDS) procedure. The IDV uses, as a data generation tool, in addition to the GDS of the letter of complaint, a questionnaire applied to Basic Education teachers who work in Elementary Education in the Final Years, GDS's focus on validation. As analytical categories, the research uses the notion of didactic validation, in interface with categories arising from the GDS concept itself – a validation section selected for this article. The analysis follows SBI textual-discursive perspective, instrumentalized by the understanding of segments of thematic orientation and thematic treatment. The results indicate, among other things, the relevance of the activities, in relation to the target audience and to the choice of genre.

Keywords: didactic engineering; didactic sequence of genres; textual genres; letter of complaint.

Recebido em: 00/00/00
Aceito em: 00/00/00

INTRODUÇÃO

Este trabalho toma como macro-objeto de análise o processo de produção de um Produto Educacional elaborado durante a pesquisa de Mestrado[1] de Corrêa (2021), fundamentado no procedimento “sequência didática de gêneros” (SDG) (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004), sistematizado por pesquisadores da Universidade de Genebra filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD) (Bronckart, 2003, 2006, 2008), com foco nos estudos sobre engenharia didática (Dolz, 2006) no campo do ensino das línguas, e materializado no formato de um Caderno Pedagógico (Corrêa; Barros, 2021), tendo como objeto de ensino o gênero “carta de reclamação”.

Na etapa inicial da pesquisa, Corrêa (2021) buscou evidenciar a problemática em torno do ensino da produção escrita e, a partir das suas reflexões, sistematizou um plano de ação para auxiliar na mitigação desse problema. Na sequência, realizou uma pesquisa exploratória sobre o gênero “carta de reclamação”, a fim de trazer à tona as dimensões ensináveis desse objeto, e elaborar uma SDG que trouxesse esse gênero como objeto unificador do ensino. Essa SDG foi materializada em um Caderno Pedagógico, constituído por uma seção teórica, um Caderno do Professor, com instruções para a condução das atividades, e um Caderno do Aluno, com os dispositivos didáticos elaborados (ver Corrêa; Barros, 2021). Tal material foi submetido a dois processos de validação didática indireta (VDI): 1) confronto com os princípios teórico-metodológicos que regem o procedimento SDG; 2) apreciação de professores experientes que atuam no Ensino Fundamental, Anos Finais (EF-AF). Este trabalho traz resultados parciais do segundo processo de VDI. Nele os saberes experienciais de docentes (Tardif, 2006) são utilizados como ferramenta de apoio para a validação da produção de um material didático.

Metodologicamente, a VDI é instrumentalizada pela avaliação do material didático feita por professores que atuam na Educação Básica, na mesma etapa de ensino a que se destina a SDG – (EF-AF). Para que os professores pudessem analisar o material, foi elaborado um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas. São os dados desse questionário que direcionam a análise apresentada neste trabalho.

1 Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN), da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP).

Com respaldo da base teórico-metodológica referida, objetivamos compreender como o processo de VDI da SDG pode contribuir para o processo de construção de um objeto de ensino, no âmbito da transposição didática externa. Para tanto, trazemos, primeiramente, alguns fundamentos teóricos pertinentes à nossa pesquisa, em seguida, um panorama metodológico, incluindo a noção de validação didática (Dolz, 2020; Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019) construída por pesquisadores genebrinos filiados ao ISD, para, depois, apresentar o processo analítico-interpretativo dos dados que nos leva aos resultados e considerações finais.

A ENGENHARIA DIDÁTICA DO ISD

O ISD, base teórico-metodológica deste artigo, é um quadro teórico criado por Bronckart (2003, 2006, 2008) que busca analisar o desenvolvimento humano por meios de ações de linguagem (Bronckart, 2008). Tem no seu quadro epistemológico estudos de diversos campos do saber, dentre eles, o Interacionismo Social de Vigotski (2008), o qual sustenta que a problemática da construção do pensamento consciente humano deve ser tratada paralelamente à construção dos fatos sociais e das obras culturais. Nessa perspectiva, o pensamento consciente é consequência do processo de socialização.

Bronckart (2006, p. 11) assume como tese central a crença de que a emergência das práticas de linguagem ou semióticas se inscrevem na continuidade da evolução das espécies, sendo, portanto, o elemento decisivo da ruptura humana. Isso permite-nos afirmar que o ISD estuda justamente "os efeitos das práticas de linguagem sobre o desenvolvimento humano" (Bronckart, 2006, p.12).

No que se refere à vertente didática do ISD, consideramos pertinente iniciar a discussão com um dos princípios que compõem a sua engenharia didática (Dolz, 2016)[2], o de transposição didática (Chevallard, 2013). De acordo com Oliveira e Cunha (2017), a expressão "transposição didática" foi trazida, inicialmente, pelo sociólogo Michel Verret no ano de 1975, no entanto, esse conceito foi ampliado pelo matemático Yves Chevallard. "A transição do conhecimento considerado como uma ferramenta

2 Dolz (2016, p.240-241) aponta que "a engenheira didática visa a conceber tecnicamente as tarefas e as ações dos alunos para aprender, coordenar as intervenções dos professores e elaborar dispositivos suscetíveis de resolver os problemas de ensino da língua. Ela organiza, transforma e adapta os saberes sobre a língua e as práticas discursivas para o ensino".

CC BY NC SA

a ser posto em prática, para o conhecimento como algo a ser ensinado e aprendido, é precisamente o que eu tenho chamado de transposição didática do conhecimento" (Chevallard, 2013, p.9 – grifos do autor). A transposição didática compreende, assim, a transformação de um conhecimento tido como científico/de referência social para um objeto de ensino e aprendizagem.

Machado e Cristovão (2006, p.552), tomando como base as proposições de Chevallard (2013) e sua incorporação aos preceitos didáticos do ISD, reforçam que todo conhecimento, independentemente da sua área de origem, sofre modificações no processo de didatização: o conhecimento científico/social sofre rupturas para se transformar em conhecimento a ensinar, o qual, pela intervenção do professor, passa a ser conhecimento efetivamente ensinado e aprendido. É esse processo de transformações dos saberes que caracteriza a transposição didática.

A transposição didática divide-se em duas vertentes: transposição didática externa e interna. A primeira refere-se à passagem dos saberes científicos/de referência social aos saberes a ensinar. Os materiais didáticos refletem, pois, a materialização desse nível da transposição didática. Neles, os objetos do saber já se transformaram em objetos de ensino, por meio de elaboração de sequências de ensino, dispositivos didáticos, atividades, tarefas, etc. Nessa etapa, as dimensões ensináveis do objeto de ensino já foram selecionadas e transformadas em atividades. O Caderno Pedagógico, foco da VDI deste artigo, é um exemplo da ação da transposição didática externa no objeto "carta de reclamação".

Já a fase da transposição didática interna diz respeito à passagem do saber a ser ensinado para o saber de fato ensinado e apreendido. É a etapa da intervenção direta do professor no processo de ensino e aprendizagem, em sala de aula. Embora essa etapa, tradicionalmente, tenha recebido maior importância do ponto de vista do agir docente, ressaltamos, assim como Silva-Hardmeyer e Abreu-Tardelli (2023), a importância do planejamento docente no processo de ensino e aprendizagem. As autoras inserem o gesto didático de planejamento na transição entre as duas etapas da transposição didática.

> [...] ao considerar o gesto de planejamento como um gesto que antecede os quatro fundamentais[3] e situá-lo entre os processos de transposição didática externa e interna, Silva (2013) regulamenta o ato de planejar como uma ação

3 Sobre gestos didáticos, ver Aeby-Dagué e Dolz (2008).

> do docente situada antes da aula, mas tendo um foco no contexto da sala de aula. Nessa perspectiva, Messias e Dolz (2015) destacam a importância desse gesto para a organização do ensino, reforçando a necessidade de os docentes terem tempo e condições favoráveis para preparar e /ou elaborar o que irão fazer em sala de aula [...] (Silva-Hardmeyer; Abreu-Tardelli , 2023, p. 319).

O gesto docente de planejamento é importante tanto nos casos em que o professor utiliza materiais didáticos prontos (manuais, apostilas, livro didático, etc.) – como o caderno pedagógico foco do processo de VDI deste artigo –, como quando é ele próprio que elabora os dispositivos de ensino. No primeiro caso, o planejamento é importante, pois compreendemos que todo material didático deve ser adaptado ao contexto da intervenção, aos propósitos da aula, perfil dos alunos, etc. Além disso, o planejamento, além de organizar e sistematizar o agir docente, pode antecipar possíveis problemas com o uso do material e a necessidade de reconcepções do agir do professor.

Na engenharia didática defendida pelo ISD, o gênero de texto pode ser tanto instrumento mediador do processo de aprendizagem como objeto de ensino da língua (Schneuwly; Dolz, 2004). Nessa perspectiva, o que é transposto didaticamente são os conhecimentos dizíveis de um gênero de referência social. “Os géneros socialmente estabilizados, ao serem transformados em géneros escolarizados (Dolz; Pasquier, 1996), constituem recursos fundamentais para a aprendizagem das suas características mais representativas” (Pinto, 2023, p. 33). No contexto de ensino, no entanto, há uma dupla representação desses objetos de ensino, uma vez que eles não deixam de ser ferramentas de comunicação, mas passam a ser, necessariamente, objetos de ensino e aprendizagem. Na perspectiva do ISD, “o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este” (Schneuwly; Dolz, 2004, p. 81).

Pensando na didatização do gênero no contexto escolar, os autores genebrinos filiados ao ISD sistematizaram um dispositivo de ensino fundamentado em princípios sociointeracionistas (ver Barros, 2020) – a sequência didática de gêneros (SDG). É importante destacar que a nomenclatura original não incluí “de gêneros”. Porém, assim como Barros (2020), entendemos que a expressão “sequência didática” é muito genérica e bastante difundida entre os diversos campos do saber e, portanto, precisa ser diferenciada de outros procedimentos homônimos. Ao acrescentarmos “de gê-

neros” à expressão estamos, assim, reivindicando um lugar teórico-metodológico ao dispositivo genebrino, singularizando-o.

O procedimento SDG é definido, pelos pesquisadores genebrinos, como um agrupamento de atividades elaboradas em torno de um gênero com as seguintes finalidades:

> • preparar os alunos para dominar sua língua nas situações mais diversas da vida cotidiana, oferecendo-lhes instrumentos precisos, imediatamente eficazes, para melhorar suas capacidades de escrever e de falar;
> • desenvolver no aluno uma relação consciente e voluntária com seu comportamento de linguagem, favorecendo procedimentos de avaliação formativa e de autorregulação;
> • construir nos alunos uma representação da atividade de escrita e de fala em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.110).

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a SDG busca o desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos para as práticas discursivas, a partir de situações comunicativas reais, mas adaptadas ao contexto escolar. Ela possibilita aos estudantes o acesso a diversas práticas de linguagem que funcionam fora da escola, nas mais diversas esferas sociais, melhorando suas capacidades de escrever e falar.

O procedimento SDG é sistematizado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) em quatro fases: 1) apresentação da situação; 2) produção inicial, 3) os módulos; 4) produção final. Cada uma dessas etapas tem uma dinâmica de funcionamento que precisa ser compreendida. A etapa inicial é a apresentação da situação, a qual consiste em apresentar aos alunos a situação comunicativa. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 99-100), dois critérios são essenciais para essa etapa: a) apresentar um problema de comunicação bem definido e b) preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos. O primeiro critério refere-se à apresentação de um problema de comunicação, o qual, de acordo com os autores, é importante, devido aos seguintes aspectos: os alunos conhecem o gênero que será trabalhado; para quem irão escrever; o papel que assumirão durante a produção do texto; como também os envolvidos nessa produção. Quanto ao segundo critério, os autores dizem que, na apresentação da situação, é importante que os alunos saibam quais conteúdos serão trabalhados. De acordo com Dolz, Pasquier e Bronckart (2017), nesse momento

CC BY NC SA

o professor deve explicar para os alunos o projeto de classe criado para sustentar a produção de textos e detalhar os parâmetros da situação de comunicação adaptada para o contexto didático.

Já a segunda etapa da SDG, a produção inicial, de acordo com os autores genebrinos, objetiva evidenciar o que os alunos sabem ou não do gênero a ser trabalhado.

> [...] essas primeiras produções – que não receberão, evidentemente uma nota, – constituem momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p.101).

Essas primeiras produções funcionam como um diagnóstico, para o professor, para que ele possa desenvolver ou adaptar as atividades da SDG, com o intuito de atender as reais dificuldades dos alunos. Esse diagnóstico inicial possibilita a regulagem das atividades, de acordo com a turma. Ele é importante, pois a aprendizagem não pode ser estimada nem muito aquém nem muito além das reais potencialidades do aluno.

Já os módulos (ou oficinas, como ficaram conhecidos no Brasil) constituem a terceira parte da SDG. Eles têm a função de sistematizar atividades para trabalhar os problemas identificados na produção inicial dos alunos. Segundo Barros (2020), é a etapa de provocar uma tensão cognitiva no nível de desenvolvimento real dos aprendizes: “É a fase de colocar em conflito uma situação aparentemente estável (saberes já internalizados), a fim de gerar aprendizagem e, consequentemente, desenvolvimento” (Barros, 2020, p. 136). Nessa fase, devem ser trabalhados exercícios de diferentes níveis, para que o aluno compreenda a situação comunicativa que está inserido: representação da situação de comunicação, elaboração de conteúdos, planejamento do texto, realização do texto (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Segundo Barros e Cordeiro (2017), não bastam atividades com um texto e questões de interpretação, as atividades nas oficinais devem levar os alunos a desenvolverem capacidades de linguagem para apropriarem-se das situações linguageiras as quais o gênero participa.

Além disso, os autores genebrinos ressaltam que nos módulos devem ser inseridas atividades variadas: “em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo,

suas chances de sucesso" (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2013, p.89). O intuito com essa variedade didática é favorecer a aprendizagem dos alunos: atividades de escuta, leitura, escrita e reescrita de textos, análise linguística, jogos, roda de conversas, retextualização, etc. (Gonçalves; Ferraz, 2016).

A última etapa da SDG, a produção final, é o momento em que o aluno reúne as aprendizagens dos módulos e tem a oportunidade de pôr em prática o que aprendeu. Importante destacar que essa fase não se refere somente ao "produto final", ou seja, a última versão do texto do aluno, mas a um processo que implica revisões e reescritas/refacções textuais, uma vez que o dispositivo SDG favorece uma *avaliação do tipo formativo* (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004). Nessa perspectiva, "aprender a produzir um texto autêntico que cumpra os objetos da interação em curso, apropriando-se, ao mesmo tempo, dos mecanismos da textualidade do gênero exige tempo" (Barros, 2020, p. 140), uma vez que tal processo "implica uma transformação dos conhecimentos e das capacidades de linguagem do aprendiz" (Dolz; Gagnon; Decândio, 2010, p. 31).

PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta pesquisa parte de uma abordagem qualitativa (Flick, 2013) e objetiva apresentar resultados parciais de um processo de *validação didática indireta* (VDI) de uma SDG do gênero "carta de reclamação" produzida para uma turma de 9º ano do EF-AF. A pesquisa qualitativa, de acordo com Flick (2013), não objetiva apenas contabilizar dados, mas compreender os significados gerados por esses dados em uma determinada situação de investigação – foco deste artigo.

A geração dos dados de que trata o trabalho em questão inicia-se com uma proposição didática (uma SDG) elaborada para o contexto de pesquisa de um Mestrado Profissional em Ensino (Corrêa, 2021), que resultou na publicação do Caderno Pedagógico "Sequência didática do gênero carta de reclamação: práticas de escrita cidadã" (Corrêa; Barros, 2021). Para se chegar a esse Produto Educacional, a SDG passou por alguns processos de validação didática, dentre eles, este que apresentamos neste trabalho.

A VDI, foco deste artigo, tem como ferramenta de análise, além do próprio material didático proposto pela pesquisa de Corrêa (2021), uma consulta feita pela pes-

quisadora a professores que atuam na mesma etapa escolar a qual a SDG está destinada, realizada por meio de questionários com perguntas objetivas e discursivas. Diferentemente da validação direta, que busca analisar a proposta didática a partir da sua implementação em um meio específico, a indireta objetiva analisá-la fora do seu contexto de aplicação, a partir de ferramentas que possibilitam apreciar sua legitimidade, pertinência coerência e viabilidade. Ou seja, a VDI está centrada na transposição didática externa, diferentemente da direta, que se encontra no nível da transposição didática interna.

A validação didática (ou validez didática) é um dos princípios da engenharia didática do ISD (Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019), um conceito que resulta do esforço de analisar o impacto do ensino sobre a aprendizagem. Tem sua importância, entre outros fatores, pelo fato de poder intermediar o processo de verificação/avaliação de políticas educacionais. Compartilhamos da compreensão que a incorporação do conceito no âmbito acadêmico revela-se instrumental na delineação e ordenação do desenvolvimento curricular, promovendo organicidade na progressão da aprendizagem (Dolz; Silva, 2022). De acordo com Sénéchal e Dolz-Mestre (2019), podemos validar os dispositivos didáticos e sua implementação, para trazer respaldo científico, a partir de seis princípios que podem ser acionados: legitimidade, pertinência, coerência, viabilidade e impacto na aprendizagem.

O primeiro princípio, *legitimidade*, busca julgar a legitimidade de um sistema didático. Em outras palavras, visa determinar se os conteúdos ensináveis vão além daqueles socialmente disponíveis, que podem ser adquiridos sem a intervenção da escola (Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019). O princípio da *pertinência* possibilita observar se o dispositivo didático leva em conta as necessidades e o perfil dos alunos específicos da turma em questão, considerando a adequação a seu nível de aprendizagem em língua (materna, estrangeira, adicional).

O princípio da *coerência*, por sua vez, refere-se à verificação, de igual forma, se os objetos de ensino propostos no dispositivo didático seguem uma progressão interna adequada, pautando-se pelo que os estudantes estudaram anteriormente, conforme Sénéchal; Dolz-Mestre (2019). Barros e Corrêa (2023) enfatizam que o princípio da coerência, em consonância com os fundamentos da engenharia didática do ISD, pode ser vinculado à aplicação do método indutivo de instrução e à diversificação das atividades e exercícios. O próximo princípio, da *viabilidade*, avalia se o dispositivo

didático se adequa às contingências do contexto, sendo uma proposta factível frente às possibilidades no ambiente educativo, incluindo sua expansão e duração temporal. Por fim, o princípio de *impacto na aprendizagem* prevê a verificação do progresso das aprendizagens dos alunos (Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019).

Outrossim, cabe destacar que os princípios da validação didática foram inicialmente pensados para a prática da produção de textos orais e, portanto, para a análise das produções. Todavia, compreendemos que por tratar-se de princípios referentes à natureza da prática educativa podem ser expandidos para todas as práticas de linguagens (leitura/escuta, produção, oralidade, análise linguística e semiótica), assim como podem ser utilizados na VDI, ou seja, na análise de materiais didáticos, como é o caso do Caderno Pedagógico analisado neste artigo. Porém, segundo Barros e Corrêa (2023), essa dimensão somente adquire validação durante o processo de transposição didática interna, isto é, mediante a efetiva implementação das atividades em ambiente de sala de aula.

A validação didática (na modalidade indireta) a que se dedica este artigo tem como ferramenta de geração de dados, além da SDG produzida durante a pesquisa de Corrêa (2021) e publicada em forma de um Caderno Pedagógico (Corrêa; Barros, 2021), um questionário, contendo perguntas abertas e fechadas, enviado a sete docentes participantes da pesquisa, com foco na metodologia das SDG. O objetivo é mostrar parte do processo de VDI, tendo como norte as categorias de análise: legitimidade, pertinência, coerência e viabilidade.

Os participantes da pesquisa são sete professores de Língua Portuguesa que atuam no EF-AF, da rede pública de ensino. Ao nos referirmos a esses professores utilizamos os códigos P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7. No Quadro 1, apresentamos o perfil dos professores participantes, a partir dos seguintes aspectos: tempo de exercício da docência na Educação Básica, etapa escolar em que atua e experiência com a metodologia da SDG.

Quadro 1: Perfil dos professores avaliadores da SDG

Professores	Tempo de exercício da docência na educação básica	Etapa em que atua	Experiência com a SDG	Comentários sobre a experiência com a SDG
P1	18 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	----------
P2	25 anos	Fund. II	Sim	----------
P3	12 anos	Fund. II	Sim	*Minha experiência com a SDG dá-se por meio de leitura de textos teóricos sobre o assunto do que ao trabalho em sala de*
P4	08 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	*O trabalho com sequência didática, faz com que possibilite a organização e o planejamento das etapas do trabalho com os alunos, de modo a explorar o gênero específico, analisando as suas características, sua estrutura textual e propor aos alunos uma produção escrita final.*
P5	15 anos	Fund. II	Sim	*Trabalho desenvolvido com o projeto Residência Pedagógica – UENP – 2019*
P6	08 anos	Fund. II Ensino Médio	Sim	----------
P7	25 anos	Fund. I Fund. II Ensino Médio	Não	*Trabalhei poucas vezes com a sequência didática, por isso não me considero com muita experiência, embora a mesma seja muito interessante e produtiva.*

Fonte: Elaboração dos autores, com base em Corrêa (2021).

Constatamos que a média geral de atuação desse grupo de professores que avaliaram o material é de aproximadamente 15,85 anos de atuação na Educação Básica. Quanto à etapa em que atuam, apenas P07 é docente nos três níveis da Educação Básica. Em termos quantitativos, a etapa que esse grupo de professores mais atua é o Ensino Fundamental, Anos Finais. Isso justifica a escolha desses professores para a avaliação do material, já que a proposta do Caderno Pedagógico é voltada para

tal fase da escolarização formal. Os participantes da pesquisa apresentam um perfil distinto, mas todos com uma experiência docente considerável.

Em relação à experiência com a SDG, a maioria dos professores alegou ter experiência com esse procedimento didático. Entretanto, não é possível mensurarmos o grau de profundidade desse conhecimento. Segundo P3, sua experiência com a SDG deve-se apenas a leituras de textos teóricos e não ao trabalho efetivo em sala de aula. Já P5 diz que sua experiência está relacionada com um trabalho desenvolvido no programa Residência Pedagógica, como preceptora de um subprojeto. P7, por sua vez, considera não ter experiência com a SDG. É bom destacar que a escolha desse grupo não levou em consideração o conhecimento prévio dos docentes sobre o procedimento SDG. O critério de seleção foi somente a experiência de sala de aula com a mesma etapa de escolarização da sequência da carta de reclamação – foco da VDI. Entretanto, esse diagnóstico sobre o conhecimento prévio dos professores quanto à SDG é importante para subsidiar nossa análise.

Para a análise dos questionários, utilizamos a abordagem textual discursiva proposta por Bulea (2010), a qual mobiliza duas categorias: os seguimentos de orientação temática (SOT) e os segmentos de tratamento temático (STT). Os primeiros dizem respeito a segmentos de introdução, de apresentação ou de início de um tema, produzidos pelo pesquisador. No caso deste trabalho, selecionamos como SOT quatro perguntas do questionário voltadas especificamente à elaboração da sequência didática da carta de reclamação. Já os STT referem-se às respostas dadas pelos sete docentes participantes da pesquisa (Quadro 2).

Quadro 2: SOT e STT analisados

SOT (perguntas dos questionários)	STT (respostas ao questionário)
01 A carta de reclamação foi didatizada levando em consideração o público-alvo, ou seja, alunos do 9º ano? Comente sobre.	P1: Sim, pois contempla questões cotidianas. P2: A didatização da carta de reclamação está de acordo com o público-alvo, de forma compreensível e a escolha do tema também é pertinente ao contexto. P3: Sim. P4: Sim, pois a linguagem e a metodologia aplicada está acessível à série/ano. P5: Sim. Os nonos anos estão preparados para esse tipo de trabalho e abordagens. P6: Sim. Acredito que o gênero textual da sequência didática é apropriado para ser abordado na série em questão, pois, nessa faixa etária, os alunos precisam ser direcionados a momentos de reflexão para ajudá-los a desenvolver seu senso crítico e também formar bons cidadãos. P7: Sim. As etapas da sequência didática contemplam atividades pertinentes ao público-alvo, os quais são capazes de fazerem uso desse tipo de gênero textual, podendo utilizá-lo em situações cotidianas.
02 Faça comentários sobre a sistematização das oficinas. Considere a hierarquização dos conteúdos e as etapas da SDG.	P1: Achei as partes de questionamentos muito longas. Poderia sintetizar. P2: sistematização das oficinas faz com que o aluno vá “mergulhando” no gênero trabalhado e percebendo que a carta de reclamação não é um gênero distante do dia a dia dele. P3: A disposição dos trabalhos nas oficinas está coerente com o objetivo proposto. Porém, analisando o trabalho acredito que o objetivo seria alcançado com uma quantidade menor de oficinas. P4: As etapas da Sequência Didática predominam de maneira organizada que se estabelece com as Oficinas, bem como a hierarquia dos Conteúdos, porém são muitas oficinas para serem implementadas num contexto de sala de aula, talvez esse número de oficinas poderia ser reduzido. P5: Estão distribuídas de forma adequada. P6: As oficinas foram hierarquizadas de forma coerente e de acordo com a metodologia proposta pelos estudiosos do Grupo de Genebra. P7: A sistematização das oficinas foi bem elaborada, assim como as atividades nelas inseridas, contribuindo para um trabalho enriquecedor com os alunos.

contínua

SOT (perguntas dos questionários)	STT (respostas ao questionário)
03 As atividades contribuem para o desenvolvimento da autonomia dos alunos?	P1: Sim, porque são reflexivas e variadas, propiciando diversas situações de prática de escrita.P2: Com certeza as atividades contribuem para autonomia dos alunos à medida que atividades vão proporcionando mais confiança. P3: Contribuem. P4: Contribuem. P5: Sim, pois ficam livres para opinarem e questionarem. P6: Acredito que sim, porque os alunos irão desenvolver as habilidades necessárias para a realização dessa prática comunicativa de forma efetiva. P7: Sim.
04 Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.	P1: Gosto das sugestões de atividades, estas inspiram o trabalho diário do professor. P2: O material foi construído de forma coerente, trazendo toda a teórica necessária ao entendimento do gênero a ser trabalhado, apresentando oficinas possíveis de serem desenvolvidas em sala de aula e contribuindo bastante para o desenvolvimento da leitura e escrita. P3: Ao analisar o caderno com a proposta de SDG com o gênero carta de reclamação, vê-se que o material é didático, tanto para o aluno quanto para o professor. O material é acessível, claro, objetivo e conduz o trabalho do professor de maneira eficiente. As atividades propostas nas oficinas levam o aluno a uma aprendizagem significativa que não se limita ao ambiente escolar, ela se mostra de forma concreta pois o aluno vê, de forma concreta, sua produção atingir um objetivo. No entanto, acredito que a SDG poderia ser desenvolvida com sucesso com uma quantidade menor de oficinas. P4: A partir da leitura em estudo, observa-se que o Material é acessível e claro. Este orienta no trabalho pedagógico do professor, pois estabelece de maneira organizada e sintetizada seguindo cada passo da Sequência Didática. As oficinas e atividades propostas condizem com a série/ano e a aprendizagem ocorre de maneira relevante e significativa para os alunos, pois ele aprende o conteúdo e relaciona com a prática (Oficinas). Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem visa atingir as expectativas e objetivos do trabalho proposto. P5: O material está ótimo e bem elaborado. P6: As pesquisas e as sequências didáticas desenvolvidas contribuem muito com o trabalho docente em sala de aula, pois o professor tem uma carga horária de hora-atividade pequena comparada ao número de hora-aula e isso dificulta a preparação de um trabalho como esse. Sendo assim, trabalhos como o da SDG “Carta de reclamação”, aqui, apresentado ajudam muito o professor e vêm facilitar a preparação das aulas. Parabéns pelo excelente trabalho e obrigada por contribuir com este ótimo material pedagógico.

contínua

CC BY NC SA

04 Para concluir, faça outros comentários que não estejam contemplados no questionário e dê um parecer geral sobre o material.	P7: Considero muito bom os comentários contemplados no questionário, bem organizados seguindo uma linha de raciocínio da qual pode-se avaliar os principais aspectos desse material. O trabalho proposto com o gênero "Carta de reclamação", utilizando-se da Sequência Didática de Gêneros, foi bem escolhido, pois possibilita um trabalho mais eficiente e produtivo com os alunos e não torna-se apenas um "mero" conceito de gêneros textuais. Contemplando assim uma sequência de atividades e oficinas, as quais contribuem com o processo ensino-aprendizagem, fazendo com que os alunos tornem-se "autônomos" de seu próprio conhecimento, oportunizando momentos de reflexão, interação e desenvolvimento de atividades pertinentes ao conteúdo desse gênero textual. Ótimo material! Excelente trabalho! Parabéns!

Fonte: Elaborado pelos autores, com base em Corrêa (2021).

Para a análise dos dados, sistematizamos três categorias principais, a partir dos quatro SOT da pesquisa, como mostra o Quadro 3, na seção seguinte.

VDI DA SDG: O QUE DIZ O PROFESSOR

A VDI que apresentamos nesta seção é parte de um processo maior realizado durante a pesquisa de Mestrado de Corrêa (2021). Porém, aqui, tomamos as respostas dos professores ao questionário, voltado à apreciação do Caderno Pedagógico que materializa a SDG da carta de reclamação, como ponto de partida para uma reflexão mais ampla, apoiada no nosso olhar para o processo de elaboração do material. É importante reiterar que a VDI está direcionada para a primeira etapa da transposição didática do objeto "carta de reclamação" – a transposição didática externa –, ou seja, para a concretização dos saberes a ensinar. Para iniciar a análise, trazemos o Quadro 3, que apresenta a sistematização interpretativa dos SOT feita pela pesquisa:

Quadro 3: Sistematização do processo de VDI

SOT da pesquisa	Categorias de análise
SOT 1	Legitimidade e pertinência do gênero para o contexto do 9º ano.
SOT 2	Viabilidade e coerência da sistematização geral das oficinas da SDG.
SOT 3	Legitimidade de um princípio sociointeracionista que fundamenta a SDG: o desenvolvimento da autonomia dos alunos.
SOT4	Todas as demais.

Fonte: os autores.

No que diz respeito à legitimidade (SOT1), ou seja, ao critério de validar a legitimidade dos conteúdos socialmente disponíveis eleitos a tornarem-se objetos de ensino (Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019), os professores, de forma unânime, avaliam o gênero adequado para a referida etapa escolar. Tanto P1 como P7 justificam seu posicionamento dizendo que é um gênero que contempla questões cotidianas. P6, por sua vez, reforça o teor crítico do material e seu compromisso com a construção da cidadania: "nessa faixa etária, os alunos precisam ser direcionados a momentos de reflexão para ajudá-los a desenvolver seu senso crítico e também formar bons cidadão" (Corrêa, 2021, p. 255).

Em relação à pertinência da carta de reclamação como objeto de ensino para o 9º ano do Ensino (SOT1), os professores consideram o objeto pertinente ao ano escolar e às necessidades dos alunos, conforme o trecho de P4 ilustra "a linguagem e a metodologia aplicada está acessível à série/ano" (Corrêa, 2021, p. 243). Desse modo, a pertinência possibilita verificar se o dispositivo didático atende ao nível de aprendizagem dos alunos.

Para elaborar o Caderno Pedagógico, Corrêa e Barros (2021) partem de um *modelo teórico*[4] da carta de reclamação elaborado por Barros (2020) a fim de construir um *modelo didático* pertinente ao 9º ano. Para isso, as autoras criam uma carta sobre a COVID-19 que, além de ser usada em atividades da SDG, é apresentada, em forma de esquema, com a visualização das dimensões ensináveis do gênero, na parte teórica do Caderno Pedagógico (Corrêa; Barros, 2021, p. 18). Nesse sentido, percebe-se a preocupação das autoras em legitimar o objeto a ser ensinado, partindo de práticas de referência modelizadas por pesquisa científica, e conferir pertinência a ele, adequando-o ao contexto de ensino.

Embora os docentes não tenham mencionado de forma direta o texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é importante destacar que a carta de reclamação é citada pela BNCC em várias habilidades, tanto nos anos iniciais como finais do Ensino Fundamental, assim como no Ensino Médio. Na etapa do 6º ao 9º ano, fase a que se destina a SDG em questão, na descrição do campo de atuação na vida pública, o documento destaca a importância do "domínio de gêneros legais e o conhecimento dos canais competentes para questionamentos, reclamação de direitos e denúncias de desrespeitos a legislações e regulamentações e a direitos" (Brasil, 2018, p. 146) e

4 Sobre noção de modelo teórico e didático, ver Barros e Gonçalves (2023).

o desenvolvimento de habilidades que envolvem o domínio contextualizado de gêneros diversos, entre eles, a carta de reclamação. Ou seja, a legitimidade da didatização desse gênero tem respaldo legal, uma vez que a BNCC é o documento atual que parametriza o ensino formal nas instituições escolares brasileiras.

Entretanto, essa legitimidade é funcional e não crítica. O P6, ao responder sobre a contribuição das atividades para a autonomia discente, naturaliza o discurso de habilidades propagado pela Base[5], sem refletir sobre o verdadeiro significado da autonomia do aluno. Isso pode ser verificado no seguinte trecho: “Acredito que sim, porque os alunos irão desenvolver as habilidades necessárias para a realização dessa prática comunicativa de forma efetiva” (Côrrea, 2021, p.255). As habilidades, nesse contexto, referem-se às “competências das pessoas relacionadas a campos específicos” (Gerhardt, 2019, p.97). Em outras palavras, elas dizem respeito ao saber fazer, ou seja, à capacidade de colocar o conhecimento em prática. Para o ISD, que utiliza a terminologia “capacidades de linguagem”, é importante diferenciar os conceitos. Enquanto competências e habilidades estão majoritariamente associadas a ações mentais, capacidades referem-se a “propriedades adquiridas pelos aprendizes ou aquelas exigidas deles” (Bronckart; Dolz, 2004, p. 45).

Em relação à viabilidade e coerência da SDG (SOT2), 57% dos professores dão um *feedback* positivo com relação à organização das oficinas e das suas atividades. P3 e P4, no entanto, criticam a extensão da SDG e apontam para uma quantidade elevada de oficinas: “A disposição dos trabalhos nas oficinas está coerente com o objetivo proposto. Porém, analisando o trabalho acredito que o objetivo seria alcançado com uma quantidade menor de oficinas” (P3 – Corrêa, 2021, p. 239); “As etapas da Sequência Didática predominam de maneira organizada [...], bem como a hierarquia dos conteúdos, porém são muitas oficinas para serem implementadas num contexto de sala de aula, talvez esse número de oficinas poderia ser reduzido” (P4 – Corrêa, 2021, p. 244). Corrêa (2021) reconhece a pertinência dos apontamentos de P3 e P4, no entanto, apoiando-se nos autores genebrinos que criaram o procedimento SDG, entende que todo material didático que se encontra pronto para o uso deve ser adaptado ao contexto de ensino, a depender dos objetivos propostos, do tempo disponível para a sua implementação, das capacidades de linguagem específicas do grupo de alunos, etc. Sendo assim, Corrêa e Barros (2021) decidem manter as quinze oficinas projetadas originalmente, conforme mostra a sinopse da SDG (Apêndice 1).

5 O documento é organizado a partir de códigos alfanuméricos, que facilitam esse processo quantitativo, verticalizador, hegemônico, estrutural e técnico (Geraldi, 2015).

Assim como Corrêa (2021) e Barros e Corrêa (2023), compreendemos que é importante uma SDG contemplar atividades de níveis diferentes do processo de produção de um texto, a fim de que se alcance coerência entre os conhecimentos a ensinar do gênero e os objetivos pretendidos com o projeto didático. Sobre a importância de contemplar diferentes dimensões didáticas no ensino da produção de textos, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 104) argumentam que

> Produzir textos escritos e orais é um processo complexo, com vários níveis que funcionam, simultaneamente, na mente de um indivíduo. Em cada um desses níveis, o aluno depara com problemas específicos de cada gênero e deve, ao final, tornar-se capaz de resolvê-los simultaneamente.

Os autores genebrinos citam quatro níveis de funcionamento na produção de textos: 1) representação da situação de comunicação; 2) elaboração de conteúdos; 3) planejamento do texto; 4) realização do texto. Na SDG da carta de reclamação, as oficinas 1, 2 e 3 desempenham o papel de representar a situação de comunicação, o *Projeto Cidadão Consciente*. Nessa fase, a partir de atividades orais e escritas, é desenvolvido um levantamento de problemas da cidade. A segunda parte, elaboração de conteúdos, ocorre concomitante à primeira parte com foco na prática social de reclamar, por meio de situações problemáticas com intuito de analisar os meios existentes para formalizar uma reclamação. O planejamento do texto é desenvolvido, principalmente, a partir da oficina 3 com o levantamento de problemas da cidade, por meio de pesquisa em *sites* locais noticiosos, *sites* da prefeitura e *blogs* de jornalistas locais. A escrita, da primeira versão, de uma carta de reclamação a partir de uma situação problemática do cotidiano dos alunos, ocorre na oficina 4.

Como vemos, embora, *a priori*, o número de oficinas pareça excessivo, ele foi pensado para dar conta das diversas dimensões do ensino da carta de reclamação. Os professores apontam: “Achei as partes de questionamentos muito longas. Poderia sintetizar” (P1 – Corrêa, 2021, p. 229), assim eles evidenciam a necessidade de viabilizar o trabalho com a SDG, a partir de questionários mais sintéticos e uma “quantidade menor de oficinas” (P3 – Corrêa, 2021, p. 239). Essa compreensão está alicerçada na lógica de cumprimento linear de todas as oficinas.

Defendemos que o professor precisa ter a sua disposição oficinas para que possa escolher a que melhor se adequa ao seu contexto de ensino. Nesse sentido, não vemos como problemática, do ponto de vista do princípio da viabilidade, no que se

CC BY NC SA

refere a realização da atividade proposta, neste caso a SDG diante de suas condições de trabalho (Sénéchal e Dolz-Mestre, 2019)

Na SDG da carta de reclamação (Apêndice 1), por exemplo, não é possível excluir a oficina 4 (“Minha vez de reclamar”), que sistematiza a primeira produção do gênero, pois o diagnóstico inicial da escrita do aluno faz parte dos princípios teórico-metodológicos que regem esse procedimento didático. Por outro lado, a oficina 11, a depender das capacidades iniciais dos alunos e das possibilidades de implementação da SDG, pode, por exemplo, não ser desenvolvida, sem prejuízo para a metodologia genebrina, uma vez que aborda uma dimensão específica do gênero: o registro formal[6]. Um dos professores reflete que, esse processo de sistematização das oficinas na SDG “faz com que o aluno vá ‘mergulhando’ no gênero trabalhado e percebendo que a carta de reclamação não é um gênero distante do dia a dia dele (P2 – Corrêa, 2021, p. 234).

Quanto ao SOT3, referente à *legitimidade de um princípio sociointeracionista que fundamentam a SDG, o desenvolvimento da autonomia e dos alunos,* em resposta a uma pergunta que questionava se a SDG contribui para a promoção do desenvolvimento da autonomia dos alunos, todos os professores participantes da pesquisa avaliaram positivamente esse aspecto da SDG. Sobre esse aspecto, P5 comenta que as atividades da SDG dão liberdade para os alunos “opinarem e questionarem” (Corrêa, 2021, p. 250). A atividade da oficina 3 (Identificação dos problemas da carta) é um exemplo de como a SDG busca problematizar os conhecimentos didatizados ao invés de simplesmente expô-los. Nela, ao invés de pedir que o docente apresente uma lista de possíveis problemas para a escrita da carta de reclamação, é dada a seguinte instrução:

> 1. Professor, instigue os alunos a perceberem os problemas da comunidade. Para isso, leve jornais locais, notícias da cidade, blogs de repórteres locais etc. Se possível leve-os ao laboratório de informática para que pesquisem nesses meios. Questione-os, também, sobre os problemas que eles ou familiares vivenciam no dia a dia: no trabalho, na escola, nos ambientes comunitários de lazer, saúde, estudo etc. (Corrêa; Barros, 2021, p. 30).

6 Com base nos comentários de P3 e P4, após o processo de validação didática, Corrêa e Barros (2021, p. 20) inseriram, na introdução do Caderno do Professor, a seguinte mensagem: “Professor, as atividades ou mesmo oficinas dessa SDG podem ser excluídas, substituídas ou adaptadas, desde que isso não interfira nos princípios teóricos da metodologia das SDG e nos objetivos propostos para o projeto de ensino. Por outro lado, é importante salientar que, com uma quantidade expressiva de oficinas e atividades, você tem melhores condições selecionar as que condizem com o diagnóstico da primeira produção e com as necessidades do seu contexto de intervenção”.

Essa estratégia didática, com certeza, pode desenvolver, nos estudantes, capacidades para, fora do contexto escolar, serem sujeitos mais autônomos e, consequentemente, cidadãos mais ativos socialmente. De acordo com Dolz (2009), estimular a autonomia do aluno não é incompatível com uma orientação clara da tarefa e com o fornecimento de ferramentas didáticas e intervenções planejadas, como as propostas na SDG da carta de reclamação. Ao responder positivamente sobre a possibilidade de desenvolvimento da autonomia por meio das atividades da SDG, P1 justifica seu posicionamento argumentando que as atividades propostas "são reflexivas e variadas, propiciando diversas situações de prática de escrita" (Corrêa, 2021, p. 229). É interessante como o docente associa esse desenvolvimento autônomo tanto a tarefas que proporcionam a reflexão como com a uma característica da SDG, defendida pelos pesquisadores genebrinos: a variação de atividades didáticas. O quadro a seguir mostra uma análise dos tipos de atividade propostos para a SDG, feita por Barros e Corrêa (2023), que corrobora com a observação de P1:

Quadro 4: Tipos de atividades mobilizadas na SDG

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

Fonte: Barros e Corrêa (2023, p. 94).

Como vemos, a variedade de atividades propostas oportuniza que o aluno experencie diferentes perspectivas do objeto de ensino – por meio de análise, leitura, discussão oral, escrita simplificada ou total, etc. – e, com isso, adquira uma autonomia como agente leitor e produtor do gênero. Como ressalta Dolz (2009), o professor é o mediador do aprendizado dos alunos e é o processo didático, por meio de atividades interventivas, que faz com que essas ajudas docentes externas se transformem em mecanismos internos e levem o aprendiz à autonomia da escrita.

A SDG, como observamos pelo Quadro 4, possibilita ao estudante realizar atividades orais, de escrita, leitura e análise linguística voltadas para o desenvolvimento de capacidades linguageiras para o seu agir, seja como leitor ou produtor de cartas de reclamação. Permite que o aprendiz tome consciência da importância do papel de um cidadão comprometido não somente com os seus interesses particulares, mas também com os do seu meio social. Segundo Dolz (2009, p. 4), “leitura e escrita, compreensão e produção se combinam de múltiplas formas em situações escolares e essas formas de articulação enriquecem o desenvolvimento da escrita”.

Além dessa articulação entre as práticas de uso da língua, P1 justifica a legitimidade do princípio da autonomia pelo caráter reflexivo das atividades da SDG. Essa visão também é compartilhada por P7, em sua resposta à pergunta conclusiva, referente ao SOT4: “[A SDG faz] com que os alunos tornem-se ‘autônomos’ do seu próprio conhecimento, oportunizando momentos de reflexão [...]” (Corrêa, 2021, p. 264). Essa reflexividade corrobora a legitimidade do dispositivo didático em questão, uma vez que, segundo os idealizadores do procedimento SDG, ele “visa transformar o modo de falar e de escrever dos alunos, no sentido de uma consciência mais ampla de seu comportamento de linguagem em todos os níveis (por exemplo: [...] adaptação ao público, [...] organização do conteúdo, etc.)” (Dolz; Noverraz; Schneuwly, 2004, p. 109). Ou seja, a reflexividade é vista, nesse caso, como uma *tomada de consciência*, como ilustra o exemplo, a seguir, retirado da atividade 4, da oficina

> 2. Professor, elabore, na lousa um quadro contendo situações-problema e uma coluna a ser preenchida com os meios para reclamar desses problemas. Peça aos alunos para copiarem o quadro no caderno. Discuta com a turma sobre os meios formais que eles utilizariam para reclamar das situações. Leve-os a compreender que há meios formais para sistematizar uma reclamação, por exemplo, por meio de uma carta de reclamação. (Corrêa; Barros, 2021, p. 29).

A atividade apresentada, por meio de um processo reflexivo-indutivo[7], busca levar o aluno a uma tomada de consciência sobre as formas discursivas de formalizar uma reclamação, fazendo com que o aluno chegue ao objeto central do projeto interventivo, a escrita da carta de reclamação. É diferente de, de forma transmissiva, apresentar aos alunos o que é uma carta de reclamação, seu objetivo, etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo destacou uma das etapas do processo de VDI de um Caderno Pedagógico elaborado com base no procedimento SDG criado pelo grupo de pesquisadores genebrinos filiados ao ISD, tendo como objeto de ensino o gênero "carta de reclamação" e, como etapa escolar, o 9º ano do Ensino Fundamental. A VDI utilizou como estratégia a avaliação de professores experientes nessa etapa da escolarização formal instrumentalizada por um questionário com perguntas abertas e fechadas, com foco tanto na organização estrutural do Caderno. A finalidade foi, a partir das lentes teórica da noção de validação didática (Sénéchal; Dolz-Mestre, 2019), analisar a elaboração de uma sequência didática do gênero "carta de reclamação" realizada durante a pesquisa de mestrado de Corrêa (2021).

A partir da seleção de quatro SOT, foram tomados como categorias de análise: legitimidade e pertinência do gênero para o contexto do 9º ano; viabilidade e coerência da sistematização geral das oficinas da SDG; legitimidade de um princípio sociointeracionista que fundamenta a SDG: o desenvolvimento da autonomia e protagonismo dos alunos. Os resultados apontaram, de forma geral, que a SDG da carta de reclamação é pertinente no que se refere às atividades, público-alvo e escolha do gênero; as atividades produzidas para instrumentalizar a SDG são propiciadoras de autonomia, pois dá oportunidade de os alunos tornarem-se protagonistas do próprio aprendizado.

Por meio dessa VDI, os professores puderam contribuir com a pesquisa, incorporando os seus *saberes experenciais* aos *saberes teóricos* (Tardif, 2006) da autora-pesquisadora (Corrêa, 2021), subsidiando o processo de produção do Caderno Pedagógico que materializa a SDG da carta de reclamação. Isso porque, após o processo de VDI, a pesquisadora teve a oportunidade de melhorar o material produzido, antes da sua publicação (ver a versão final do Caderno Pedagógico em Corrêa; Barros, 2021).

7 Sobre a importância do método indutivo de ensino para a SDG, ver Barros e Corrêa (2023).

A pesquisa também demonstra que o procedimento SDG, desenvolvida pelo grupo de Genebra, favoreceu o desenvolvimento da pesquisa de Corrêa (2021) e contribui com os saberes teóricos dos professores (Tardiff, 2006).

REFERÊNCIAS

AEBY-DAGHÉ, S.; DOLZ, J. Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In: BUCHETON, D.; DEZUTTER, O. (org.). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck, 2008, p.83-105.

BARROS, E. M. D. A metodologia das sequências didáticas de gêneros sob a perspectiva do conceito interacionista de ZPD. In: BRADILEONE, A. P. F.; OLIVEIRA, V. S. *Literatura e língua portuguesa na educação básica*: ensino mediações formativas. Campinas: Pontes, 2020. p.127-144.

BARROS, E. M. D.; CORRÊA, S. de A. Sequência didática do gênero carta de reclamação: validação com foco na transposição didática externa. *Entretextos***,** Londrina, v. 23, n. 1Esp, p. 77–100, 2023. DOI: 10.5433/1519-5392.2023v23n1Espp77-100. Disponível em: https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/47438. Acesso em: 9 maio. 2023.

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

BARROS, E. M. D.; GONÇALVES, A. V. Modelo teórico do gênero: etapa inicial da modelização didática. *Calidoscópio.* 21(1): 81-101 janeiro-abril 2023.

BRASIL. *Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular***:** educação é a base. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 16 abr. 2020.

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

BRONCKART, J.-P. *O agir nos discursos*: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Tradução de MACHADO, A. R. e MATENCIO. M. L. São Paulo, Mercado de Letras, 2008.

BRONCKART, J-P. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – Revel*, v.4, n.6, p.1-30, mar. de 2006. Entrevista concedida a Anna Rachel Machado.

BRONCKART, J-P; DOLZ, J. A noção de competência: qual é sua pertinência para o estado da aprendizagem das ações de linguagem? *In:* DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. *O enigma da competência em educação.* Trad. Cláudia Schilling, Porto Alegre: Artmed, [Edição original:1999] 2004, p. 29-46.

BULEA, E. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Tradução de Eulália Vera Lúcia Fraga Leurquin e Lena Lúcia Espínola Rodrigues Figueirêdo. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

CHEVALLARD, Y. Sobre a teoria da transposição didática: algumas considerações introdutórias. *Revista de Educação, Ciências e Matemática*, Rio de Janeiro, v.3, n.2, p.1-14, maio/ago 2013. Tradução de Cleonice Puggian. Disponível em: http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/recm/article/view/2338. Acesso em: 02 nov. 2019.

CORRÊA, S. *Carta de reclamação como objeto de ensino de Língua Portuguesa***:** práticas de escrita cidadã. 2021. 271f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

CORRÊA, S. A.; BARROS, E. M. D. *Sequência didática do gênero carta de reclamação*: práticas de escrita cidadã. 2021. Produção Técnica Educacional (Mestrado Profissional em Ensino) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/700141. Acesso em: 20 nov. 2023.

DOLZ, J. Claves para ensenar a escribir. *Leer.es*, Genebra, 2009. Disponível em: http://leer.es/detalle-buscador/?id=968&bid=8. Acesso em: 02 mar. 2020.

DOLZ, J. As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA***:** Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, [S. l.], v. 32, n. 1, 2016. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/26773. Acesso em: 10 abr. 2024.

DOLZ, J. *Entrevista com Prof. Dr. Joaquim Dolz*: da Universidade de Genebra (Suíça). Publicado pelo canal GP DIALE Diálogos Linguísticos e Ensino. [S. l.]: GP Diale, 2020. 1 vídeo. [1h31min. 1 vídeo. [1h31min]. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=lGulajUf1Ok. Acesso em: 5 set. 2023.

DOLZ, J.; GAGNON, R.; DECÂNDIO, F*. Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B.. Sequência Didática para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In:* SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. 3.ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2013, p. 81-108.

DOLZ, J.; PASQUIER, A.; BRONCKART, J.P. *A Aquisição do discurso***:** a emergência de uma compêtencia ou aprendizagem de diferentes capacidades de linguagem? Nonada: Letras em Revista, n. 28, v. 1, Maio 2017, p. 156-173. Disponível em: https://archiveouverte.unige.ch/unige:10984 . Acesso em: 11 nov 2019.

DOLZ, J.; SILVA, K. A. da. Educação linguística, transculturalidade e a internacionalização do português no século XXI: uma entrevista com Joaquim Dolz. *Acta Scientiarum*. Language and Culture, v. 44, n. 2, p. e63111, 7 nov. 2022.

FLICK, U. *Introdução à metodologia de pesquisa***:** um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

GERALDI, J. W. O ensino de língua portuguesa e a Base Nacional Comum Curricular. *Revista Retratos da Escola,* Brasília, v. 9, n. 17, p. 381-396, 2015. https://doi.org/10.22420/rde.v9i17.587

GERHARDT, A. F. L. M. Concepções de aprendizagem na BNCC: Bases ideológicas e efeitos no ensino de português. *In:* GERHARDT, A. F. L. M. AMORIM, M. A. de. (org.). *A BNCC e o ensino de línguas e literatura*. Campinas: Pontes Editores, 2019, p. 87-120.

GONÇALVES, A. Vieira; FERRAZ, M. R. R. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. *Delta*. n.32, v.1, p.119-141fev.2016. Disponível em: http://revistas.pucsp.br/delta/article/view/26768. Acesso em: 26 abr. 2020.

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

OLIVEIRA, M. A. A.; CUNHA, M. O processo de didatização de gêneros textuais: a construção dos objetos de ensino por alunos estagiários. In: BARROS, E. M. D.; CORDEIRO, G. S.; GONÇALVES, A. V. (org.*). Letramentos, objetos e instrumentos de ensino*: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos. Campinas: Pontes, 2017. p.91-124.

PINTO, M. O. *Sequência didática do gênero história de aventuras Onde está o bolo**?*** In: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L; LOUSADA, E. (org.). Da didática de língua(s) ao seu ensino: estudos de homenagem ao Professor Joaquim Dolz. Campinas: pontes, 2023. p.33-54.

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

SÉNÉCHAL, K., DOLZ-MESTRE, J. Validité didactique et enseignement de l'oral. In: Sénéchal, K., Dumais, C. & Bergeron, R. (Ed.). *Didactique de l'oral*: de la recherche à la classe, de la classe à la recherche. Côte Saint-Luc: Peisaj, 2019. p. 19-41. (e.Cogito). Disponível em: https://archiveouverte.unige.ch/unige:129045. Acesso em: 20 mar. 2024.

SILVA-HARDMEYER, C.; ABREU-TARDELLI, L. S. O gesto de planejamento como objeto da formação docente. In: GRAÇA, L.; GONÇALVES, M.; BUENO, L; LOUSADA, E. (org.). *Da didática de língua(s) ao seu ensino*: estudos de homenagem ao Professor Joaquim Dolz. Campinas: pontes, 2023. p. 315-334.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2006.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem*. Tradução de J. L. CAMARGO. 4. ed. São Paulo, Martins Fontes, 2008.

Apêndice 1 - Sinopse da SDG da carta de reclamação

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

contínua

CC BY NC SA

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 5: Conhecendo as diversas cartas **Objetivo: Trabalhar as semelhanças e diferenças das cartas: pessoal; solicitação; do leitor e reclamação.**	1. Vídeo sobre a historicidade do gênero 'carta'. 2. Leitura e discussão do resumo *Um pouco sobre a história da carta*. 3. Leitura e análise escrita de diversas cartas (pessoal, do leitor, e reclamação). 4. Correção da análise. 5. Discussão sobre a finalidade da carta de reclamação. 6. Síntese da discussão, no caderno, por meio de um relatório da aprendizagem.
Oficina 6: O plano textual da carta de reclamação **Objetivo: apresentar o plano textual global da carta de reclamação.**	1. Leitura e análise oral da carta de reclamação *Descaso da justiça* com intuito de identificar os elementos que compõem o plano textual global do gênero. 2. Pintura dirigida de trechos da carta de reclamação, com foco na identificação da infraestrutura da carta de reclamação. 3. Síntese coletiva da arquitetura da carta de reclamação por meio da produção de um esquema (organograma).
Oficina 7: Descrição ou relato do problema? **Objetivo: apresentar formas distintas de textualizar o problema na carta de reclamação.**	1. Leitura coletiva da carta de reclamação *Descumprimento da quarentena pelos procopenses*, com foco na forma de textualizar o problema (relato ou descrição?) e questionário escrito sobre a inserção do problema na carta. 2. Leitura e análise oral de trechos do diário de Anne Frank com foco no *relato* construído pela jovem. 3. Escrita de um relato sobre uma situação vivenciada pelos alunos no dia anterior. 4. Correção e organização do painel *Um pouquinho do nosso dia*. 5. Leitura da carta de reclamação *Falta de iluminação pública*, com foco na descrição de um problema e análise escrita. 6. Atividade escrita a partir da descrição do bairro que o aluno reside. Escrita por meio do enunciado *O bairro onde eu morro...* 7. Síntese da textualidade da carta de reclamação por meio da elaboração de uma nuvem de palavras.

contínua

CC BY NC SA

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 8: Como argumentar? **Objetivo: desenvolver capacidades para argumentar, a fim de dar sustentação à reclamação.**	1. Conversa inicial: o que é argumentação? 2.Discussão do vídeo sobre argumentação. Disponível em: (https://www.youtube.com/watch?v=gPMHnrSrVC0). 3. Leitura e análise oral da carta de reclamação *Buracos no asfalto*, observando as estratégias linguístico-discursivas utilizadas para argumentar. 4. Leitura coletiva e análise oral da carta do leitor *Ladrão Vacilão* para identificação dos tipos de argumentos utilizados. 5. Leitura e análise escrita da carta do leitor *Armas: perigo ou segurança?",* com foco na identificação dos argumentos e contra-argumentos, por meio de um questionário. 6. Leitura sobre os tipos de argumentos e identificação dos tipos de argumentos a partir de trechos.
Oficina 9: Polidez no ato de reclamar e solicitar **Objetivo: instigar os alunos a perceberem a importância da polidez no ato de reclamar e solicitar a resolução de um problema.**	1. Leitura coletiva e análise oral da *Carta de solicitação ao diretor*, objetivando a polidez discursiva. 2. Pesquisa e discussão sobre o significado de polidez. 3. Escrita simplificada de uma carta de solicitação para o prefeito da cidade, a partir de uma situação fictícia, observando a polidez na construção do discurso.
Oficina 10: Os articuladores textuais na carta de reclamação **Objetivo: desenvolver capacidades para a compreensão e mobilização de articuladores textuais na carta de reclamação.**	1. Leitura e análise oral da carta de reclamação *Cancelamento do Celem*, com foco na identificação dos articuladores textuais. 2. Atividade para recortar trechos de jornais e revistas e colar no caderno, com foco no funcionamento dos articuladores. 3. Discussão sobre os sentidos desses organizadores no funcionamento do texto. 4. Atividade para completar as frases utilizando os articuladores.
Oficina 11: O registro formal nas cartas de reclamação **Objetivo: levar os alunos a compreenderem a importância do registro linguístico formal na escrita da carta de reclamação.**	1. Leitura e reescrita de uma carta de reclamação invertida, contendo um registro linguístico informal, com presença de gírias. 2. Discussão sobre a influência do contexto de produção e recepção no processo de textualização. 3. Criação de um banco de palavras que tragam para a carta um tom de formalidade. 4. Atividade de síntese, a partir do questionamento: Por que na escrita de uma carta de reclamação não podemos utilizar o registro informal?
Oficina 12: Foco temático - o problema alvo da carta de reclamação **Objetivo: ampliar o repertório temático dos alunos para a escrita da carta de reclamação.**	1. Pesquisa de leis municipais, notícias, artigos sobre problemas da cidade, com o intuito de auxiliar os alunos na argumentação das cartas. 2. Síntese das informações encontradas na pesquisa.

contínua

CC BY NC SA

OFICINAS	ATIVIDADES
Oficina 13: Meu amigo revisor **Objetivo: conduzir processos de revisões e reescritas textuais.**	1. Revisão coletiva de alguns textos dos alunos, a fim de observar os principais problemas e propor estratégias para reescrita, a partir de uma lista de verificação organizada pelo professor. 2. Síntese da revisão coletiva no caderno, com elaboração de uma ficha de revisão. 3. Proposta da 1ª reescrita a partir da revisão coletiva. 4. Correção textual-interativa do professor. 5. Proposta da 2ª reescrita da carta de reclamação. 6. Correção da 2ª reescrita por meio da modalidade indicativa e textual-interativa 7. *Aula do erro*, análise oral de problemas formais da língua, como ortografia e pontuação, encontrados nas cartas 8. Escrita da versão final da carta.
Oficina 14: Enfim, vou reclamar! **Objetivo: organizar o envio das cartas de reclamação aos destinatários.**	1. Criação de uma conta de e-mail. 2. Digitação da carta de reclamação.
Oficina 15: Campanha cidadão consciente **Objetivo: motivar os alunos a conscientizarem a comunidade sobre a importância do ato de reclamar.**	1. Apresentação de um tutorial do aplicativo Canva para a elaboração de *folders*. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3LVBzoaM2f8 2. Divisão da turma em grupos para produção dos *folders*. 3. Produção do *folder*.