

## A ESCRITA PROCESSUAL DO GÊNERO TEXTUAL CARTA DE RECLAMAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL

### THE PROCESSING WRITING OF THE COMPLAINT LETTER TEXTUAL GENRE IN ELEMENTARY SCHOOL

Ana Paula Martins Alves<sup>1</sup>  
Mônica de Souza Serafim<sup>2</sup>  
Marílio Salgado Nogueira<sup>3</sup>

**Resumo:** *Esta pesquisa investigou o processo de apropriação do gênero carta de reclamação, com base em uma Sequência Didática, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza. No ambiente escolar, diversas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que estas sejam necessariamente o objeto de um ensino sistemático. No entanto, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os alunos se apropriem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é preciso criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados relacionados às características de cada gênero textual. Pautamo-nos nos pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004) e Boissinot (1992) para identificarmos os elementos constituintes do gênero carta de reclamação e analisarmos a progressão temática no gênero escolhido. Os dados evidenciaram que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura composicional do gênero em estudo estão relacionadas à orientação didática dos trabalhos pedagógicos em sala de aula. Constatamos, ainda, que os alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiram desenvolver a temática nas duas últimas produções; a progressão temática, apresentada por meio da reclamação, seguida de reivindicação, também, foi aprimorada pelos redatores e, por fim, verificou-se a adequação das reclamações feitas nas últimas cartas produzidas.*

**Palavras-chave:** *Sequência didática; Gênero textual; Carta de reclamação.*

**Abstract:** *This research investigated the process of appropriation of the complaint letter genre, based on a Didactic Sequence, of students of the 4th year of elementary school in a municipal public school in Fortaleza. In the school environment, several occasions of writing and speaking are offered to the students, without them being necessarily the object of a systematic teaching. However, Schneuwly and Dolz (2004) argue that for students to appropriate the notions, techniques and tools necessary to develop their oral and written expression skills in diverse communication situations, it is necessary to create precise production contexts, and to perform multiple or varied activities or exercises related to the characteristics of each textual genre. We use the assumptions of Schneuwly and Dolz (2004) and Boissinot (1992) to identify the constituent elements of the complaint letter genre, and analyze the thematic progression in the genre. The data evidenced that the difficulties related to the mastery of the compositional structure of the genre under study are related to the didactic orientation of the pedagogical works in the classroom. We also found that the students who showed total flight to the theme in the initial production managed to develop the theme in the last two productions; the thematic progression manifested through the complaint, followed by a claim, was also improved by the writers, and, finally, the adequacy of the complaints made in the last letters produced was verified.*

**Keywords:** *Didactic sequence; Textual genre; Complaint letter.*

---

<sup>1</sup> Docente do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *Campus* Tomé-Açu/PA. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, Brasil, e-mail: [anamarinsalves@gmail.com](mailto:anamarinsalves@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Letras Vernáculas da Universidade Federal do Ceará (UFC), *Campus* Fortaleza/CE. Doutora em Linguística pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Fortaleza/CE, Brasil, e-mail: [mserafim15@gmail.com](mailto:mserafim15@gmail.com)

<sup>3</sup> Docente do curso de Letras/Língua Portuguesa da Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), *Campus* Tomé-Açu/PA. Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Ceará, Fortaleza/CE, Brasil, e-mail: [mariliosn@gmail.com](mailto:mariliosn@gmail.com)

## 1 Introdução

O ensino de língua materna está estritamente ligado ao uso cotidiano da linguagem mediado pela interação verbal, uma vez que, segundo Bakhtin (1988), a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta. Não obstante, pesquisas no cenário acadêmico apontam para o ensino de gêneros como uma alternativa à desestabilização de práticas pedagógicas vistas como tradicionais (ROJO, 2001; DIONÍSIO, MACHADO & BEZERRA, 2002; LOPES-ROSSI, 2002).

Destarte, para trazer a sociedade discursiva para dentro da escola, enquanto instância social e cultural, e promover a inserção dos indivíduos na sociedade, faz-se necessário um trabalho direcionado para a concretização e materialização de textos que circulam no cotidiano social. Para tanto, o trabalho pedagógico direcionado se apresenta como fator determinante nesse processo de aquisição de novas capacidades de linguagem.

No ambiente escolar, diversas ocasiões de escrita e de fala são oferecidas aos alunos, sem que estas sejam necessariamente o objeto de um ensino sistemático. No entanto, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que os alunos se apropriem de noções, de técnicas e de instrumentos necessários ao desenvolvimento de suas capacidades de expressão oral e escrita, em situações diversas de comunicação, é preciso criar contextos de produção precisos e efetuar atividades ou exercícios múltiplos e variados relacionados às características de cada gênero textual.

Com isso os autores supracitados apresentam a *Sequência Didática* (SD) como um procedimento que torna possível o alcance de tais objetivos. Para Schneuwly e Dolz (2004, p.97), “uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”, cuja finalidade é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe o uso de maneira mais adequada à situação comunicativa.

Baseando-nos em tais pressupostos teóricos, este trabalho teve por escopo investigar o processo de apropriação do gênero carta de reclamação, com base em uma Sequência Didática, de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Para a análise dos dados, seguimos os pressupostos de Schneuwly e Dolz (2004) e Boissinot (1992), identificamos os elementos constituintes do gênero carta de reclamação e analisamos a progressão temática no gênero.

O presente artigo está dividido em três partes. Na primeira, direcionamos nosso olhar para o ensino da linguagem baseado na utilização de gêneros textuais e efetivado por meio de

sequência didática, para tanto, apresentamos os conceitos importantes para a compreensão da análise dos dados da pesquisa. Na segunda parte, dedicamo-nos à análise e discussão dos dados. E por fim, na última parte temos as considerações finais a respeito do trabalho.

Assim, compreendemos que os gêneros textuais se apresentam como instrumentos eficazes no processo de apropriação da escrita. Entendemos, no entanto, que essa apropriação depende de um planejamento adequado e comprometido com a aprendizagem significativa dos alunos.

## 2 Metodologia

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa explicativa e de caráter descritivo. Acreditando, contudo, que as respostas das nossas inquietações só seriam alcançadas por intermédio do contato direto com os sujeitos envolvidos na pesquisa, desenvolvemos uma sequência didática com doze aulas elaborada conforme as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), objetivando a apropriação do gênero carta de reclamação por parte dos alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal de Fortaleza.

Para o desenvolvimento da SD, utilizamos sete encontros de 100 minutos cada um (duas aulas de 50 minutos, geminadas), os quais ocorreram ao longo de dois meses. O estudo desenvolveu-se com a participação de uma turma de estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal de Fortaleza, composta por 23 alunos, com idade entre 9 a 12 anos.

A sequência didática foi desenvolvida no mês de comemoração de aniversário de 10 anos da escola participante da pesquisa. Na ocasião, a escola estava desenvolvendo diversas atividades a fim de envolver a comunidade escolar (alunos, pais, professores, coordenadores e demais funcionários) na comemoração. Nesse contexto, durante uma semana fizemos observações das aulas de Língua Portuguesa, bem como da rotina escolar dos alunos. Após a observação, iniciamos a sequência didática.

Como orienta Schneuwly e Dolz (2004), iniciamos a SD com a apresentação da situação de interação. Visto que a escola estava completando 10 anos de fundação, achamos oportuno que a temática das cartas, a serem produzidas, fosse a respeito da escola. Assim, decidimos debater com os alunos sobre o que eles pensavam a respeito da escola, quais qualidades gostariam de ressaltar e quais problemas estes encontravam no dia-a-dia escolar. Com esse

propósito, durante o debate, os alunos apresentaram suas opiniões a respeito da escola, apontando as qualidades da instituição, assim como as necessidades de melhorias desta.

Dentre as reclamações feitas pelos alunos no momento do debate, os itens mais recorrentes foram o banheiro, tanto das meninas como dos meninos, a merenda escolar e a sala de aula.

Concluído o debate, partimos para produção inicial. A proposta era que os alunos escrevessem cartas de reclamação para a diretora da escola. Todavia, antes de os alunos produzirem suas cartas de reclamação, trabalhamos o gênero carta. Esse procedimento foi realizado a fim de garantir que os alunos produzissem uma carta e não outro texto, uma vez que o objeto da pesquisa seria o discurso argumentativo nesse gênero específico.

Depois da produção inicial dos alunos, nos encontros subsequentes, iniciamos o desenvolvimento dos módulos da sequência didática. Nestes, estudamos os aspectos estruturais do gênero, bem como a estrutura dos parágrafos, a utilização de argumentos e a mobilização e articulação das ideias.

Após os módulos, antes da produção final, foi feita uma retomada do conteúdo estudado nos módulos anteriores sobre a carta de reclamação e, por fim, os alunos produziram a última carta de reclamação.

Para finalizar a atividade, convidamos a diretora para participar do nosso último encontro. Com a presença da diretora na sala de aula, alguns alunos leram suas produções finais e complementaram oralmente suas reclamações. A diretora, atentamente, ouviu cada uma das reclamações, apresentou algumas justificativas e se comprometeu em buscar resolver cada um dos problemas apresentados pelos estudantes.

Esse momento, em que estavam todos juntos, a diretora da escola, a professora da turma, os alunos participantes e a pesquisadora, constituiu um rico espaço de debate a respeito da realidade escolar. De fato, os participantes puderam expressar suas opiniões e serem ouvidos.

### **3 O ensino de gêneros textuais e a sequência didática**

Por meio de discussões acerca do ensino da linguagem na perspectiva do letramento, diversos estudiosos têm defendido o trabalho com gêneros textuais no âmbito escolar. Tendo em vista que “a condição de sujeito letrado se constrói nas experiências culturais com práticas de leitura e escrita que os indivíduos têm oportunidade de viver, mesmo antes de começar sua educação formal” (MORAIS; ALBUQUERQUE, 2004, p. 69), o trabalho com gêneros textuais

em sala de aula tornou-se, nas últimas décadas, bastante relevante no ensino da língua materna, uma vez que possibilita ao educando lidar com a língua em diversos usos no cotidiano.

Segundo Bakhtin (2003), os gêneros textuais definem-se como enunciados relativamente estáveis, veiculados nas diferentes áreas de atividade humana e caracterizam-se pelo seu *conteúdo temático, construção composicional e estilo*. Todavia, em uma sociedade letrada como a nossa, convivemos diariamente com uma grande diversidade de gêneros textuais e, por consequência, constantemente nos é exigida uma interação com estes. No entanto, acreditamos que “dominar gêneros é agir politicamente” (MARCUSCHI, 2011, p. 13), uma vez que é por meio dos gêneros textuais que o engajamento pessoal na sociedade letrada se efetiva.

Destarte, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que o gênero textual é um meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares e que, portanto, é imprescindível o ensino da produção e compreensão de textos orais e escritos.

Ademais, o gênero textual é visto como uma ferramenta importante e necessária para o desenvolvimento das habilidades superiores dos alunos e para sua participação nas diversas atividades (SCHNEUWLY, 2004). Sendo considerado como um instrumento semiótico e complexo, os gêneros são mediadores das ações discursivas que acontecem entre sujeitos, são megainstrumentos que medeiam, dão forma e viabilizam a materialização de uma atividade de linguagem.

Nesse contexto, o professor deve estar atento para não repetir velhas práticas, proporcionando o ensino do gênero textual visando apenas à sua classificação. O ensino deve pautar-se, no entanto, na compreensão da função social dos gêneros textuais. Marcuschi (2011, p. 11) reforça: “[...] não se ensina um gênero como tal e sim se trabalha com a compreensão de seu funcionamento na sociedade e na sua relação com os indivíduos situados naquela cultura e suas instituições”.

Sendo assim, a escola, como agência de letramento por excelência, deve fomentar as práticas sociais de uso da linguagem, uma vez que trabalhar com gênero textual, no âmbito escolar, é trazer a sociedade discursiva para dentro da sala de aula, e, conseqüentemente, é compreender a língua em funcionamento.

Nessa perspectiva, Schneuwly e Dolz (2004) apresentam a *Sequência Didática* como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (p. 97), cuja finalidade principal é ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual, permitindo-lhe o uso de maneira mais adequada à situação comunicativa. Para

tanto, o trabalho escolar a ser realizado focará aqueles gêneros que o aluno não domina ou, então, o faz de maneira insuficiente.

Schneuwly e Dolz (2004) descrevem uma estrutura de base de uma SD, que apresenta os seguintes elementos: apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final.

Segundo os autores, para iniciar uma SD, primeiramente, é necessário fazer a **apresentação da situação**, momento de preparação para a produção inicial, pois permite que os alunos tenham informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo do qual irão participar.

Após a apresentação da situação, partimos para a **produção inicial**. Nesse momento, os alunos tentam elaborar um primeiro texto com base em seus conhecimentos reais.

A etapa seguinte à produção inicial é composta pelos **módulos**. Este é o momento de trabalhar os problemas apontados na produção inicial e as especificidades do gênero para se chegar ao todo.

Finalizando a SD temos a **produção final**, momento em que o aluno irá colocar em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. É nessa etapa que serão verificados se os objetivos iniciais foram alcançados ou não.

Para o desenvolvimento deste trabalho, procuramos orientar nossas estratégias metodológicas tendo por base a noção de Sequência Didática postulada por Schneuwly e Dolz (2004).

### 3.1 O gênero carta de reclamação

A carta é um gênero que apresenta uma estrutura composicional bastante típica e cristalizada na nossa sociedade. De um modo geral, quando falamos em escrever uma carta, facilmente nos vem à memória como esse texto deve ser configurado, ou seja, sabemos que o texto terá uma data e local, que escreveremos direcionado a alguém, e que, por isso, é necessário um destinatário, de quem, após o desenvolvimento do conteúdo do texto, iremos nos despedir e depois assiná-la.

Todavia, em consonância com Barton & Hall (2000), a carta pode assumir várias possibilidades de uso, podendo ser utilizada como meio de declaração de amor, amizade, meio de apresentação, agradecimento ou, ainda, como veículo de reclamação. Assim, em cada contexto de uso, embora a carta assuma uma tipificação geral, esta se adaptará ao contexto e propósito comunicativo.

Apoiando-nos em estudos de Barbosa (2005) e Melo (2009) adotamos as seguintes categorias de análise da estrutura composicional do gênero carta:

- 1. abertura do evento:** cabeçalho, vocativo e saudação;
- 2. corpo da carta:** identificação do motivo da carta, apresentação da reclamação, argumentos e conclusão.
- 3. encerramento do evento:** despedida e assinatura.

Embora o gênero carta exista desde a antiguidade e apresente uma forma facilmente identificável e fortemente tipificada, percebemos que ainda há uma carência de estudo que apresenta esse gênero na perspectiva de sua apropriação em contexto de ensino. Portanto, destacamos a real necessidade de ensino do gênero carta de reclamação desde seus aspectos estruturais a aspectos dialógicos, tão necessários numa sociedade persuasiva como a nossa.

Não obstante, partimos da aceção de carta de reclamação como um gênero de tendência demonstrativa, expositiva e dialógica (BOISSINOT, 1992). De tendência expositiva, por herdar uma neutralidade aparente e a progressão da informação, já a tendência dialógica pela presença das marcas de enunciação.

Como elementos que caracterizam a carta de reclamação em seus aspectos discursivos, discutimos, também, a progressão da informação, através do desenvolvimento do tema.

Segundo Koch (2003), um texto compõe-se de segmentos tópicos, relacionados ao tópico discursivo ou tema geral. Para Jubran *et al.* (1992), o tópico discursivo é aquilo acerca de que se está falando. Os autores situam o tópico como uma questão de conteúdo informativo e, do mesmo modo, assinalam também que se trata de um processo essencialmente colaborativo, uma vez que o tópico é construído no ato interacional, com a participação dos envolvidos no evento.

Jubran *et al.* (1992) reforça que, como o tópico é uma construção conjunta, no processo de trocas verbais estão envolvidas circunstâncias como o conhecimento entre os interlocutores, a visão de mundo, o *background* de cada um em relação aos que falam, bem como suas proposições.

O autor postula, ainda, que um texto conversacional é constituído de fragmentos recobertos por um mesmo tópico e que a descontinuidade do segmento tópico constitui dois grandes grupos: processos de inserção e processos de reconstrução.

As inserções são definidas como segmentos discursivos de extensão variável que provocam uma espécie de suspensão temporária do tópico em curso; estas desempenham as funções interativas como ilustrar, explicar, atenuar, introduzir avaliações ou atitudes do locutor etc. Já a reconstrução é definida como a reelaboração da sequência discursiva, tendo a função



de formular melhor ou reformular um segmento maior ou menor do texto já produzido, com o objetivo de sanar problemas.

No que diz respeito à mudança tópica, Jubran *et al.* (1992) afirma que esta é ocasionada pela continuidade ou descontinuidade tópica e pode ocorrer de três formas: a) introduzir um tópico após o encerramento/esgotamento do anterior; b) passagem gradativa de um foco de relevância para outro; c) introdução de um tópico por abandono de outro, havendo um corte brusco do tópico que estava em pauta.

Tais aspectos discursivos são importantes para nossa discussão a respeito da progressão temática no gênero carta de reclamação. Contudo, é de grande valia falar, nesse item, a respeito do próprio tema foco do gênero.

Uma vez que utilizamos a carta de reclamação como gênero profícuo para o desenvolvimento do discurso argumentativo infantil, vale destacar o estudo de Leitão (2011) sobre a argumentação na escola. A autora defende que, para trazer a argumentação para dentro da sala de aula, é preciso ultrapassar a restrição sofrida pelos temas curriculares e propor temas mais polêmicos, socialmente percebidos. Segundo a autora, a argumentação cotidiana é caracterizada por um tema polêmico, não possível de prever uma conclusão final e como um espaço em que os envolvidos na argumentação podem ser influenciados e mudar de ponto de vista.

Os alunos participantes da pesquisa foram solicitados a produzir cartas de reclamação para a direção da escola expressando suas reclamações a respeito dos aspectos escolares merecedores de intervenção. O tema das cartas surgiu após a observação do contexto escolar e conversas com os alunos e professores.

Assim, para analisarmos as cartas produzidas pelos participantes dentro dos limites deste artigo, elegemos duas categorias que nos conduzirão a uma melhor compreensão do desenvolvimento do tema nas produções dos estudantes. Com efeito, observaremos a questão da *fuga ao tema*, ou seja, o quanto que o aluno consegue se engajar ou não ao tema proposto. Nisto, como categoria de análise para a progressão temática, temos: a *fuga total* e *fuga parcial* ao tema proposto. Consideramos como fuga total, o texto que não faz nenhuma referência ao tema solicitado na proposta de escrita; já a fuga parcial acontece quando o aluno escreve sobre mais de um tópico, sendo que o tópico discursivo central, solicitado na proposta de escrita é somente um dos desenvolvidos.



#### 4 Análise e discussão dos dados

O modelo de carta de reclamação proposto para nossa análise é constituído por três grandes categorias: *abertura do evento*, *corpo da carta* e *encerramento do evento*.

Tendo por base estas categorias de análise, apresentamos as produções do aluno A5 (exemplos (1a), (1b), (1c) e (1d)) e analisamos a apropriação dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação ao longo do desenvolvimento da SD.

**(1a) Reclamação**

- *O banheiro está muito sujo e fedorento*
- *O recreio está muito violento*
- *Por favor podem ajeitar isso*
- *A polícia está descuidada*
- *As cadeiras estão quebradas*

Nome: A5 (**Produção Inicial**)

**(1b) Destinatário diretora Data 19/09/2012**

*Querida diretora essa é uma carta de reclamação. O banheiro está muito sujo e fedorento e está quebrado. A merenda é ruim e a sala de aula está com muito buracos. final de carta*

A5 (**2ª Produção**)

**(1c) Prezada diretora**

*Meu nome é A5, sou do 4º ano B, essa é uma carta de reclamação.*

*O banheiro do colégio está rabiscado não tem espelho e a maioria dos vasos sanitários estão quebrados, as luzes não funcionam, e não tem papel higiênico no banheiro dos meninos.*

*Obrigada pela reforma querida diretora, se a senhora reformar o banheiro dos meninos a escola ficaria melhor.*

A5 (**3ª produção**)

**(1d)**

*Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*Querida diretora,*

*Meu nome é A5, estou reclamando do banheiro que está muito sujo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.*

*Sem mais*

A5 (**Produção Final**)

Ao observarmos as cartas de A5, notamos um significativo progresso em relação à estrutura composicional do gênero carta de reclamação.

Na produção inicial, exemplo (1a), A5 escreveu sua carta utilizando uma estrutura que se distancia completamente da estrutura do gênero foco da pesquisa. Esta apresenta um título e, em seguida, as reclamações, as quais estão organizadas em forma de tópicos. Elementos prototípicos da estrutura do gênero carta, tais como, a abertura do evento (local, data, vocativo

e saudação), o corpo da carta e o encerramento do evento, não aparecem na produção inicial de A5.

No entanto, notamos que, na segunda carta, alguns elementos do gênero já se fazem presentes, tais como a data e o destinatário. Percebemos, também, que as reclamações já não estão em tópicos, mas em forma de parágrafo.

Na terceira produção, embora ainda não apresente todos os elementos composicionais do gênero, percebemos um significativo progresso em relação à utilização dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação. Notamos a presença do vocativo, além do desenvolvimento de três parágrafos com objetivos diferentes, ou seja, no primeiro parágrafo temos a apresentação do redator e, no segundo, temos a reclamação propriamente dita; já no terceiro, temos um breve agradecimento e sugestão, e a finalização com a assinatura.

Por fim, na última produção, temos todos os elementos estruturais do gênero carta de reclamação, ou seja, a carta apresenta a abertura do evento (data, local, vocativo), o corpo da carta, embora de maneira breve, e o encerramento do evento (despedida e assinatura).

Vale ressaltar a disposição tipográfica da última carta. Notamos um aprimoramento na última produção da disposição tipográfica, prototípico do gênero carta de reclamação. Todavia, embora apresente apenas um parágrafo, percebemos que o propósito comunicativo da carta é atingido.

Ao observarmos as cartas dos demais estudantes que participaram das quatro produções, percebemos um progresso significativo na apropriação das características prototípicas do gênero carta de reclamação, semelhantemente ao progresso presente nas produções de A5. Vejamos a produção inicial e final de A3 nos exemplos a seguir:

(2a)

Fortaleza 03/09/2012

Senhora diretora

Eu não gosto

1. Brigas entre colegas – por que tem que ter mais respeito
2. Sala é quente – por que tem três ventiladores e pouca persiana
3. Banheiro das meninas – por que não tem espelho não temi sabonete e não tem descarga
4. Fardamento - por que parece fardamento de trabalho o sapato é feio, é pra muda a cor.
5. Merenda – por que as vezes é ruim e é bom como a sopa de peixe
6. Cadeiras – por que são riscadas quebradas enferrujadas
7. Água – por que é quente e suja
8. Bebedor – por que só tem dois e é muito quente
9. Relógio – por que não tem na sala só da gente

Ass: A3 (Produção Inicial)

(2b)

Fortaleza, 01 de outubro de 2012

Prezada diretora,

Meu nome é A3 tenho 12 anos e faço 4º ano B e estudo na escola Maria Bezerra Quevedo.

*Eu estou reclamando do banheiro porque não tem descarga e só tem uma luz que presta e reclamar também da sala de aula que é muito quente e zuadenta.  
Si a senhora fizer um banheiro bonito e limpo a gente vai fica feliz e se a sala de aula fosse boa a gente vai estuda melhor.*

*Sem mais*

**A3(Produção Final)**

A análise e discussão dos exemplos (1) e (2) leva-nos à seguinte constatação: os alunos que participaram das atividades estruturadas na sequência didática apresentaram um significativo progresso na apropriação dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação. Todavia, ressaltamos a continuidade de um trabalho sistemático para uma melhor produção dos textos dos alunos.

Outro aspecto analisado neste estudo foi o desenvolvimento do tema das cartas. A proposta das quatro cartas, produzidas ao longo da SD, era a produção de cartas de reclamação para a diretora da escola, apontando os problemas existentes na instituição e argumentando o porquê da necessidade da resolução de tais problemas.

Para analisarmos o desenvolvimento do tema nas produções dos participantes, observamos no exemplo (3) que o aluno foge ao que foi proposto na atividade:

*(3) Eu gosto da sala de informática, quadra para brincar, sala de vedo, creio, passeio, merenda, educação, aprender a escrever, feriado, igreja, casa do pai, casa da minha avó, meu amigo, invenções.  
Ass: A1*

No exemplo (3), ao invés de fazer uma reclamação, o estudante cita o que gosta na escola. No entanto, verificamos, ao contrapormos os textos produzidos pelos participantes das atividades da sequência didática, como os alunos superaram parte dos problemas relacionados ao desenvolvimento do tema constatados na produção inicial. Vejamos a progressão do exemplo (4):

**(4a)**  
*Senhora Diretora  
Briga entre colegas  
Banheiros  
Salas muito quentes  
Fardamento  
Merenda ruim  
A menina grita muito  
Monitores  
Ass: A4 (Produção Inicial)*

*Fortaleza 03 de setembro de 2012*

**(4b)**  
*Senhora diretora,*

*Fortaleza, 01 de outubro de 2012*

*O meu nome é A4 e eu queria reclamar do banheiro, porque o banheiro tá muito sujo e o banheiro tá sem espelho e a privada tá suja.  
E a sala de aula é muito quente, e a menina grita, e a sala de aula precisa de ar-condicionado porque a sala faz muito calor. É preciso de relógio pra os alunos ver a hora.  
Sem mais,*

**A4 (Produção Final)**

Ao analisarmos as produções do exemplo (4), percebemos uma considerável diferença entre elas. Embora a primeira produção apresente os elementos composicionais da estrutura do gênero carta, tais como, a abertura do evento (local, data e vocativo), o corpo da carta e o encerramento do evento, com presença apenas da assinatura, notamos que no corpo da carta, não há um desenvolvimento dialogal do objeto do discurso. O aluno apresenta suas ideias em forma de tópicos, sem fazer menção de que seu texto se trata de uma reclamação. Se o leitor da carta compartilhar da intenção do escritor, ou seja, se for do conhecimento do leitor de que se trata de uma carta de reclamação, provavelmente este identificará quais reclamações o redator está fazendo, contudo sem argumentos que possam gerar o convencimento ou adesão do leitor. No entanto, se essa intenção não for compartilhada com o leitor, provavelmente o propósito comunicativo não será estabelecido, haja vista não conterem marcas linguísticas de reclamação e/ou argumentação no corpo do texto.

Na quarta carta, o redator do exemplo (4) apresentou suas reclamações oferecendo argumentos que fundamentam tais reclamações, por exemplo, “*eu queria reclamar do banheiro, porque o banheiro tá muito sujo e o banheiro tá sem espelho e a privada tá suja*” (exemplo 4b). Assim, mesmo que o objetivo da carta não seja compartilhado previamente com o leitor, o propósito comunicativo será estabelecido, uma vez que o conteúdo proposicional se apresenta de forma mais clara.

Em suma, constatamos que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas de reclamação. Os dados evidenciam que a maioria de alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiu adequar a temática nas duas últimas produções; os resultados também apontam que a progressão temática, apresentada por meio da reclamação seguida de reivindicação, também, foi aprimorada pelos redatores; e, por fim, verificou-se, nas últimas produções dos participantes, uma adequação das reclamações feitas nas cartas produzidas.

Apesar do significativo progresso na escrita de carta de reclamação, no exemplo (4), notamos que o aluno ainda não consegue sistematizar uma reclamação seguida de reivindicação, que seria o ritual típico das cartas de reclamação. Porém, evidenciamos essa

sequência, reclamação seguida de reivindicação, na produção final de outros participantes, tais como o exemplo (5):

(5) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*  
*Prezada diretora,*  
*Meu nome é A7 tenho 10 anos sou do 4º ano B tarde eu sou da escola Maria Bezerra Quevedo. Eu queria falar sobre o banheiro e as salas de aulas.*  
*O nosso banheiro não tem descarga, não tem sabonete pra nós lavar as mãos e a sala de aula é muito quente, tem muito calor e barulho.*  
*Você fez um belo trabalho com a biblioteca. Você fez um perfeito trabalho, tá de parabéns. Mais pra nossa escola ficar melhor e boa nós precisamos de uma sala fria e sem barulho e também um banheiro limpo e cheiroso.*  
*Atenciosamente,*  
*A7*

No exemplo (5), notamos que o redator faz mais de uma reclamação, ou seja, reclama do *banheiro* e da *sala de aula*. No entanto, apesar de apresentar mais de uma reclamação, o redator desenvolve a progressão temática, uma vez que apresenta a reclamação, justifica tais reclamações, argumenta em prol destas e ainda apresenta a conclusão do texto.

Porém, alguns participantes ainda apresentaram dificuldades na progressão temática do texto. Vejamos o seguinte exemplo:

(6) *Fortaleza, 01 de outubro de 2012*  
*Querida diretora,*  
*Querida diretora meu nome é A5 estou reclamando do banheiro que esta muito cujo e fedorento e a sala de aula esta rabiscada.*  
*Sem mais*  
*A5*

Observando os exemplos acima, verificamos que não há uma conclusão para as ideias desenvolvidas no texto, gerando, dessa forma, um rompimento brusco na progressão temática. Embora os redatores apresentem uma reclamação e, por meio da descrição, busquem argumentos que fundamentem esta, notamos certa deficiência em relação ao desenvolvimento do tema da carta.

Outro aspecto interessante a ser destacado relaciona-se à adequação das reclamações. Segundo Barbosa (2005), a função principal da carta de reclamação é veicular uma reivindicação, algo que o autor acredita ter direito de obter e que o destinatário tem o poder de resolver.

Dentre as reclamações mais recorrentes, temos a sala de aula e o banheiro com o maior número de reclamações. Segundo os redatores, as salas de aula são quentes, sujas, barulhentas (devido uma avenida ao lado da escola) e com uma aparência desagradável por conta das paredes riscadas. Em relação ao banheiro, segundo os relatos, esses são sujos, sem água e sem material necessário para uma boa higienização, tais como papel higiênico, água e sabonete.

Os redatores das cartas fazem reclamações pertinentes ao cotidiano escolar e reconhecem na figura do diretor o poder de resolução dos problemas, conforme podemos evidenciar nos fragmentos a seguir:

*Eu vim reclamar sobre o banheiro e espero que você faça alguma coisa. [...] Diretora por favor faça sua parte e faça o banheiro melhor com espelho e conserte a privada e ponha papel higiênico pro banheiro ficar bom limpo e arrumado. (A9)*

*A senhora já fez muitas coisas para essa escola e eu li agradeço mais por favo nosso banheiro e nossa sala são ruins e nós queremos eles boas pra pode estudar sem calor e aprender e crescer na vida. (A10)*

Em suma, constatamos que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas de reclamação. Os dados evidenciam que a maioria dos alunos que apresentaram fuga total ao tema na produção inicial conseguiu adequar a temática nas duas últimas produções; os resultados também apontam que a progressão temática também foi aprimorada pelos redatores; e, por fim, verificamos, nas últimas produções dos sujeitos, uma adequação das reclamações feitas nas cartas produzidas.

## 5 Conclusão

Os dados obtidos nesta pesquisa evidenciaram que as dificuldades relativas ao domínio da estrutura composicional do gênero em estudo estão relacionadas, principalmente, à orientação didática dos trabalhos pedagógicos em sala de aula, ou seja, a falta de orientação para este fim proporciona o desconhecimento dos alunos em relação aos elementos composicionais do gênero carta de reclamação. Constatamos, também, que os alunos participantes da sequência didática apresentaram progresso no desenvolvimento do tema das cartas. Com isso, comprovamos nossa hipótese de que, após o desenvolvimento da SD, verificar-se-ia, nas produções dos sujeitos da pesquisa, um considerável progresso no conhecimento dos elementos prototípicos do gênero carta de reclamação.

Contudo, parece-nos oportuno enfatizar a necessidade de um trabalho pedagógico que, além de privilegiar os aspectos formais da construção dos gêneros, pretenda desenvolver as habilidades dos alunos para a percepção de outras etapas essenciais do texto.

Verificamos que o trabalho com gêneros textuais e sequências didáticas revelou-se como instrumento útil para a construção de uma escrita voltada aos interesses dos aprendizes e possibilitou em seu papel didático e social: “de um gênero a aprender, embora permaneça gênero para comunicar” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 81).

Com isso, comprovamos que, após a realização da SD, houve a apropriação do gênero carta de reclamação, reforçando o postulado de Schneuwly e Dolz (2004), segundo o qual é necessário criar contextos de produção precisos para que noções e técnicas não espontaneamente acessíveis sejam adquiridas pelos alunos.

## Referências

- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução por M. Lahud e Y.W. Pereira 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1953] 2003, p. 261 – 270.
- BARBOSA, J. P. **Carta de solicitação e carta de reclamação**. São Paulo: FTD, 2005.
- BARTON, D.; HALL, N. (Org.). **Letter writing as a social practice**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2000.
- BOISSINOT, A. **Les textes argumentatifs**. Toulouse: Bertrand-Lacoste, 1992.
- DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.
- JUBRAN, C. C. A. S., et al. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. (Org.). **Gramática do português falado**. V II. Campinas/SP: UNICAMP, São Paulo: FAPESP, p. 341-378, 1992.
- KOCH, I. G. V. **Desenvolvendo os segredos do texto**. São Paulo: Contexto, 2003.
- LEITÃO, S. O lugar da argumentação na construção do conhecimento em sala de aula. In: LEITÃO, S.; DAMIANOVIC, M. C. (Orgs.). **Argumentação na escola: o conhecimento em construção**. Campinas, São Paulo: Pontes Editora, 2011, p. 13 - 46.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. Taubaté/SP: Cabral Editora e Livraria Universitária. 2002.



MARCUSCHI, L. A. Apresentação. In: BEZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. DIONÍSIO, A. P.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 9-13.

MELO, B. O. R. de. **Letramento e apropriação do gênero textual carta de reclamação no contexto da educação de jovens e adultos**. 2009. Tese (Doutorado em Linguística) Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Linguística. Fortaleza, Ceará, 2009.

MORAIS, A. G. de; ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Alfabetização e Letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F. (Orgs.). **Alfabetização de jovens e adultos em uma perspectiva de letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 59-76.

ROJO, R. **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. 1º Ed. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2001.

SCHNEUWLY, B. Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Helena Rodrigues Rojo; Glaís Sales Cordeiro. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004, p. 21 - 40.

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

Data de recebimento: 29 de janeiro de 2018.

Data de aceite: 30 de abril de 2018.