

Sequência didática funcionalista para trabalho com o gênero “carta de reclamação” no ensino de língua portuguesa

Functionalist didactic sequence for working with the genre “complaint letter” in portuguese language teaching

Givan José Ferreira dos Santos*
Simone Tereza de Oliveira Ortega**
Alessandra Dutra***

RESUMO

Intencionamos com este artigo alcançar três objetivos: descrever relevantes marcas enunciativas do gênero carta de reclamação; explicitar a ancoragem teórica e metodológica da proposta de Sequência Didática Funcionalista/SDF de Casseb-Galvão e Duarte (2018); analisar os resultados da aplicação de uma SDF do gênero carta de reclamação, baseada na proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018), que mediamos junto a uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná. Nosso olhar analítico buscou verificar nas produções textuais dos alunos quais traços característicos do gênero carta de reclamação eles conseguiram efetivar e quais operadores argumentativos usaram, bem como os efeitos de sentidos

Recebido em 13 de fevereiro de 2025.

Aceito em 30 de maio de 2025.

DOL: <https://doi.org/10.18364/rc.2026n70.1466>

* Universidade Tecnológica Federal do Paraná, givansantos@utfpr.edu.br
<https://orcid.org/0000-0003-4104-9313>

** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, simonetereza.ortega@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9285-5465>

*** Universidade Tecnológica Federal do Paraná, alessandradutra@utfpr.edu.br

produzidos por esses operadores. Os resultados mostraram que os alunos tiveram bom desempenho na efetivação de elementos enunciativos do gênero carta de reclamação e empregaram uma variedade de operadores argumentativos com diferentes sentidos textuais. Em razão dessas verificações, destacamos que a SDF aplicada mostrou-se operacional em termos de dinâmica didática e produtiva para o desenvolvimento da competência discursivo-textual e argumentativa dos alunos.

Palavras-chave: Sequência didática funcionalista. Gênero carta de reclamação. Ensino de Língua Portuguesa.

ABSTRACT

With this article, we intend to achieve three objectives: to describe relevant enunciative marks of the complaint letter genre; explain the theoretical and methodological anchoring of the Functionalist Didactic Sequence/SDF proposal by Casseb-Galvão and Duarte (2018); analyze the results of applying an SDF of the complaint letter type, based on the proposal by Casseb-Galvão and Duarte (2018), which we mediated with a 7th year elementary school class at a public school in the city of Cambé, Paraná. Our analytical approach sought to verify in the students' textual productions which characteristic features of the complaint letter genre they could implement, which argumentative operators they used, and the effects of meaning produced by these operators. The results showed that the students performed well in implementing enunciative elements of the complaint letter genre and used a variety of argumentative operators with different textual meanings. Due to these verifications, we highlight that the applied SDF proved operational in terms of didactic and productive dynamics for developing students' discursive-textual and argumentative competence.

Keywords: Functionalist didactic sequence. Complaint letter genre. Portuguese language teaching.

Introdução

As novas tecnologias digitais (por exemplo, aplicativos, ambientes e plataformas) e os dispositivos digitais (por exemplo, computador, *notebook* e *smartphone*) provocaram grande impacto nos diversos setores da vida humana, particularmente nas culturas e formas de comunicação. Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015, p. 116) argumentam que

[...] o mundo mudou muito nas últimas décadas, ninguém há de discordar. E não somente pelo surgimento de novas tecnologias digitais da informação e comunicação, embora com o seu “luxuoso” auxílio. Surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender. Novos tempos, novas tecnologias, novos textos, novas linguagens.

Logo, quando relacionamos essas inovações com a área educacional, percebemos a pertinência do desenvolvimento de novos modos de ensinar e aprender. Assim, é importante refletir sobre as práticas pedagógicas, criando novos processos e métodos didáticos com mediação funcional desses novos artefatos tecnológicos digitais no processo de aprendizagem para alcançar o interesse e a participação ativa dos alunos e, então, tornar o ensino mais significativo. Isto porque a escola tem como propósito fundamental promover o desenvolvimento das diversas competências e habilidades dos alunos (científicas, sociais, tecnológicas, linguísticas, argumentativas, entre outras), preparando-os para que sejam cidadãos capazes de agir nessa sociedade “digital” no que se refere ao conhecimento social, cultural e técnico (BRASIL, 2018).

A partir da nossa participação no Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN, ofertado pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná, *Campi* Cornélio Procópio e Londrina, que tem como um de seus objetivos principais formar professor pesquisador e elaborador de inovações teóricas e práticas pedagógicas com o uso de novas tecnologias para os processos de ensino e aprendizagem, encontramos na proposta de Sequência Didática Funcionalista (de agora em diante SDF) de Casseb-Galvão e Duarte (2018) uma oportunidade produtiva para criarmos um material didático plausível para ser aplicado no componente curricular de Língua Portuguesa, no ciclo da Educação Básica. Resumidamente, o trabalho com uma SDF envolve o estudo sistemático e crítico de um determinado gênero discursivo-textual¹, análise funcional e reflexiva de elementos da língua e exploração de recursos digitais.

1 Existem diferentes abordagens e denominações em relação aos estudos sobre os gêneros, por exemplo, gênero textual, gênero do discurso e gênero discursivo-textual. Optamos

A SDF que elaboramos é composta por um conjunto de atividades para compreensão e produção do gênero discursivo-textual carta de reclamação e inclui análise de operadores argumentativos da Língua Portuguesa e uso de suportes digitais. O estudo com o gênero em questão é um dos conteúdos definidos pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018), documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

A BNCC (BRASIL, 2018) apresenta uma subdivisão dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II, considerando os diferentes campos de atuação, práticas de linguagem, objetos de conhecimento e objetivos de aprendizagem. Dentre eles, no campo de atuação na vida pública, é proposto que seja feito um trabalho com o gênero discursivo-textual carta de reclamação, para ampliar e qualificar a participação dos jovens nas práticas relativas ao debate de ideias e à atuação política e social.

Além disso, a nossa escolha de trabalho com a SDF justifica-se, porque a proposta de Casseb-Galvão e Duarte (2018) preconiza um conjunto de atividades escolares que buscam promover uma vivência rica com a língua em sua perspectiva funcional, acontecendo interativamente, a partir de um gênero discursivo-textual e da utilização de tecnologias digitais como recurso didático para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e oralidade dos alunos. Quanto ao gênero escolhido, acreditamos que o ensino da carta de reclamação pode contribuir para que o aluno desenvolva sua capacidade argumentativa, melhore sua habilidade de leitura e escrita de textos argumentativos, a fim de que possa participar de práticas sociais de maneira crítica e eficiente. Ressaltamos que as atividades foram pensadas para atender a necessidade de sistema remoto/híbrido – atividades escolares na forma presencial e não presencial síncrona por meios digitais –, devido à

pelo termo gênero discursivo-textual em afinidade com o termo adotado pela perspectiva funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018).

situação da pandemia de Covid-19 que impossibilitou o ensino presencial por um período nos anos de 2020 e 2021.

Diante de tais considerações, pretendemos com este artigo alcançar três objetivos: descrever os principais traços enunciativos do gênero carta de reclamação; explicitar pressupostos teóricos e metodológicos da sequência didática funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018); analisar os resultados da aplicação de uma sequência didática funcionalista do gênero carta de reclamação em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná, considerando nas produções textuais dos alunos a efetivação dos quesitos traços enunciativos do gênero carta de reclamação e o uso de operadores argumentativos.

1. Os gêneros discursivos-textuais

É na disciplina de língua materna – no nosso caso, Língua Portuguesa – que o professor tem a oportunidade de trabalhar com as diversas modalidades de textos que circulam em nossa sociedade e o conhecimento das características sociofuncionais e formais de cada texto pode auxiliar os alunos a utilizá-las de maneira eficiente nas situações necessárias dentro e fora da escola (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

Nesse sentido, teóricos da Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; KOCH e ELIAS, 2012; SANTOS, 2013; ROJO e BARBOSA, 2015; BEZZERRA, 2017;) postulam que cada texto que usamos em nossa vida diária pertence a um determinado gênero que, por sua vez, apresenta características sociocomunicativas, por exemplo, nome específico, contexto de produção e recepção, tema, função, composição e estilo linguístico. Dentre muitos exemplos de gêneros existentes, podemos citar: conversa espontânea, bilhete, receita culinária, resumo escolar, poema, história em quadrinhos, anúncio publicitário, *e-mail*, currículo de trabalho, gráfico, aula virtual, atestado médico, carta de reclamação, mapa geopolítico, relatório de experimento, artigo científico.

Rojó e Moura (2019) afirmam que uma das mais importantes missões da escola é formar alunos cidadãos em práticas letradas valorizadas e, para isso, é necessário o professor oportunizar a eles o ensino sistemático de diversos gêneros que circulam socialmente, ou seja, desenvolver neles a capacidade de compreensão e produção de gêneros significativos de diferentes esferas sociais de atividade humana, por exemplo, a vida cotidiana, a escola, o comércio, a publicidade, o jornalismo, a literatura, a ciência, o sistema jurídico, a mídia digital. Nessa perspectiva, os autores sublinham que tanto cada gênero quanto cada “prática letrada, em seu contexto específico, tem seu próprio regime: seus participantes, suas funções, sua linguagem, seu contexto, sua distribuição de poderes” (ROJO; MOURA, 2019, p. 19).

Nessa mesma linha de pensamento, Schneuwly e Dolz (2010) defendem o ensino de língua materna dentro do enquadre do funcionamento social e contextual do gênero. Os autores ressaltam que, pela perspectiva bakhtiniana, todo gênero se define por três dimensões essenciais: os conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; a estrutura comunicativa própria de cada gênero; e as configurações específicas das unidades linguísticas que se referem aos traços da posição enunciativa do enunciador, isto é, tipos de discurso que formam sua estrutura. Os pesquisadores comparam o gênero a um megainstrumento que seria “como uma configuração estabilizada de vários subsistemas semióticos (sobretudo linguísticos, mas também paralinguísticos) permitindo agir eficazmente numa classe bem definida de situações de comunicação” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010, p. 25).

Para Schneuwly e Dolz (2010), no ensino da produção textual, seja oral ou escrita, o gênero possui o papel de intermediar as práticas sociais e os objetivos escolares seriam, desse modo, um ponto de comparação, um suporte da atividade de linguagem nas situações de comunicação e uma referência para o trabalho escolar. Uma vez que, de acordo com os autores, além de servir à comunicação, o gênero é um objeto de ensino-aprendizagem e deve ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos

escolares no domínio da produção de textos, pois é por meio deles que as práticas de linguagem materializam-se nas atividades dos aprendizes.

Corroborando essas ideias, Koch e Elias (2012) asseveram que nas práticas orais e escritas o produtor precisa ativar modelos que possui sobre as práticas comunicativas configuradas em gêneros, considerando os elementos que entram em sua composição, como função, conteúdo, modo de organização, estilo e suporte de veiculação. Afinal, um gênero não é apenas a soma de enunciados que o compõem; ele é toda forma de expressão que contém sentido e, principalmente, devemos pensar nele como uma ferramenta de mediação que usamos nas nossas práticas sociais.

Desse modo, o contato com os diversos gêneros na vida escolar do aluno contribui para que ele compreenda melhor a língua em uso e assim desenvolva sua capacidade de comunicação. De fato, os processos de ensino e aprendizagem da leitura e escrita da Língua Portuguesa tornam-se mais significativos para o aluno quando trabalhados por meio de um gênero discursivo-textual (SCHNEUWLY; DOLZ, 2010).

1.1 O gênero discursivo-textual carta de reclamação

O gênero carta de reclamação surge da necessidade do sujeito de reclamar de alguma situação de compra de produto ou serviço que não foi bem sucedida e, por meio deste gênero de texto, o indivíduo exerce sua cidadania em prol dos seus direitos. Nesse sentido, desenvolver a capacidade de escrever uma carta de reclamação eficaz possibilita ao aluno se envolver de forma mais efetiva em interações sociais.

Assim, analisando o gênero como instrumento representativo de uma atividade na vida social, Polato e Menegassi (2017) relatam que a carta de reclamação originou-se das cartas interpessoais e/ou institucionais surgidas inicialmente na Grécia antiga com o propósito comunicativo e mensageiro no âmbito militar, administrativo e político. Posteriormente, a carta passou a ser usada para envio de mensagens particulares, ligadas a interesses diversos

como religiosos, pedidos e registros familiares, entre outros. No contexto atual, conforme os autores, a carta de reclamação atende às necessidades de um cidadão em expressar, por escrito, sua posição de insatisfação acerca de alguma injustiça, de algo que se apresenta inapropriado, em especial frente às convenções sociais legitimadas ou formalizadas.

Nas práticas sociais atuais, a reclamação pode também ser feita de forma ágil por meio das mídias digitais diretamente para as empresas, além disso, há *sites* que atuam como intermediários em defesa do consumidor, por exemplo, *reclameaqui.com.br* e *consumidor.gov.br*, disponibilizando um espaço para que sejam feitas reclamações e também as devidas retratações. Apesar dos novos meios tecnológicos permitirem um modo diferente de circulação da carta, os traços enunciativos desse gênero são muitos semelhantes.

A carta de reclamação possui caráter argumentativo, nesse sentido, Köche, Boff e Marinello (2018, p. 45) afirmam que “a carta argumentativa é um gênero discursivo-textual no qual o emissor se dirige a um receptor específico para reclamar, solicitar algo ou emitir uma opinião.” No caso da reclamação, o sujeito envia uma carta para relatar um problema e normalmente é endereçada a uma autoridade. Segundo as autoras, para argumentar e como consequência persuadir, empregam-se argumentos e recursos disponíveis para explicitar o raciocínio. Sobre a linguagem da carta, elas ressaltam que pode variar entre comum e cuidada (vocabulário mais seletivo, com uma sintaxe mais sofisticada) e usa-se, geralmente, o tempo presente do indicativo.

Schneuwly e Dolz (2010) salientam que a carta de reclamação se enquadra em textos da ordem do argumentar por apresentar sequências tipológicas argumentativas com a função de convencer o interlocutor de algo. Além disso, há uma caracterização mínima necessária ao trabalho com o gênero em questão.

A seu turno, Passarelli (2012) expõe alguns componentes necessários para a composição interna de uma carta. Em relação à estrutura e aos elementos composicionais do gênero, a autora apresenta os seguintes itens: a) local e data (que pode ser no início ou no final da carta); b) vocativo com

termos linguísticos para chamar o interlocutor no discurso direto e uso dos pronomes de tratamento; c) propósito comunicativo, expondo o assunto que levou o sujeito a entrar em contato com o interlocutor; d) fecho, isto é, a conclusão (síntese das ideias, uma recomendação ou sugestão ou uma proposta) ou frase de despedida; e) assinatura.

Quanto ao teor da argumentação, Passarelli (2012) apresenta os seguintes apontamentos: abordagem ao tema com fidelidade à proposta, isto é, com marcas de autoria e repertório cultural produtivo; qualidade da tomada de posição; construção de argumentos relevantes e convincentes que sustente o ponto de vista; e emprego adequado da linguagem (nível de formalidade) na situação comunicativa. Além disso, Passarelli (2012) pontua o cuidado com a coesão textual e o uso da norma culta, respeitando as convenções ortográficas, acentuação gráfica, concordâncias verbal/nominal, modos/tempos verbais, entre outras normas da Língua Portuguesa.

Em suas proposições, Koch e Elias (2018) salientam que nos gêneros de cunho argumentativo, como a carta de reclamação, o autor deve mobilizar com proficiência diversos recursos linguístico-discursivos, entre os quais se encontram os chamados operadores argumentativos:

Os operadores argumentativos são elementos que fazem parte do repertório da língua. São responsáveis pelo **encadeamento dos enunciados**, estruturando-os em texto e determinando a **orientação argumentativa**, o que vem a comprovar que a **argumentatividade** está inscrita na própria língua (KOCH; ELIAS, 2018, p. 76).

Da mesma forma, Köche, Boff e Marinello (2018) destacam a importância dos operadores argumentativos na leitura e produção de textos argumentativos, pois eles estabelecem relações entre os segmentos do texto, por exemplo, interligando orações de um mesmo período ou períodos; ou contribuindo na construção das sequências textuais e parágrafos. Assim, ao empregarmos adequadamente esses elementos, garantimos uma produção textual coesa e coerente.

Portanto, conhecer o uso dos operadores argumentativos favorece ao aluno arquitetar manobras discursivas para o convencimento de seus interlocutores e, ao mesmo tempo, entender os movimentos discursivos estabelecidos nos textos apresentados para sua leitura. Na perspectiva funcionalista, os operadores argumentativos são elementos a serem explorados em sala de aula. O quadro a seguir exemplifica relevantes operadores argumentativos e suas funções dentro de um texto.

Quadro 1 – Operadores argumentativos e suas funções

OPERADORES ARGUMENTATIVOS	FUNÇÃO
e, também, ainda que, nem (e não), não só...mas também, tanto...como, além de, além disso	somar argumentos a favor de uma mesma conclusão
até, até mesmo, inclusive, nem, nem mesmo	indicar o argumento mais forte de uma escala a favor de determinada conclusão
mas, porém, todavia, no entanto, entretanto, embora, ainda que, posto que, apesar de (que)	iniciar argumentos orientados para conclusões contrárias
ao menos, pelo menos, no mínimo	indicar um dado argumento, deixando subentendida a presença de uma escala com outros argumentos mais fortes
logo, portanto, pois, por isso, por conseguinte, em decorrência	iniciar uma conclusão com relação aos argumentos apresentados anteriormente
porque, porquanto, já que, pois, que, visto que, como	iniciar uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior
mais...(do) que, menos...(do)que, tão...quanto	estabelecer relações de comparação entre elementos, visando a uma determinada conclusão
ou	indicar uma relação de disjunção ou alternância com valor inclusivo
ou...ou, quer...quer, seja...seja	introduzir argumentos alternativos que encaminham para conclusões opostas ou diferentes

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Koch e Elias (2018).

Em consonância com proposições de Santos (2013), que advoga a necessidade de o professor explorar adequadamente com os alunos os traços enunciativos do gênero a ser produzido, projetamos no Quadro 2 uma síntese das principais características a serem dominadas pelos estudantes em relação ao gênero carta de reclamação.

Quadro 2 – Traços enunciativos do gênero carta de reclamação

Traços enunciativos do gênero		
1. Nome específico	Carta de reclamação	
2. Contexto de produção, recepção e circulação	a) produtor/autor	• alunos do Ensino Fundamental e Médio.
	b) leitor preferencial	• órgão público; pode ser também empresa.
	c) suporte	• computador ou celular; pode ser também papel.
	d) tempo de produção	• variável; pode ser o tempo de uma aula ou mais.
	e) lugar de produção	• em geral, na classe escolar (pode ser também em outro ambiente, por exemplo, a casa do autor).
	f) evento deflagrador	• exigência escolar.
3. Tema / conteúdo	Assuntos de relevância social.	
4. Função / objetivo de produção	Reclamar de um problema e exigir que sejam tomadas providências para solucioná-lo.	

Traços enunciativos do gênero	
5. Organização básica/ estrutura	• cidade e data; • Identificação do destinatário; • forma de tratamento compatível ao destinatário; • contextualização do problema e argumentação; • despedida; • nome; • assinatura; • meio para contato.
6. Linguagem / estilo	• construção em parágrafos; • escrita formal; clara; coerente; coesa; • predomínio da tipologia textual argumentação; • uso de recursos de argumentação, como tipos de argumento e operadores argumentativos; • 1ª ou 3ª pessoa gramatical.

Fonte: Elaboração dos autores, adaptado de Santos (2013).

Em resumo, a carta de reclamação é um gênero de natureza argumentativa que apresenta elementos composicionais próprios do gênero e, ao elaborá-la, o sujeito-autor precisa expressar sua apreciação crítica acerca de acontecimentos reais, de modo formal, ético e educado. Portanto, o trabalho com este gênero dentro de uma sequência de atividades pode vir a contribuir para o desenvolvimento de um aluno mais consciente e crítico. E como o professor pode viabilizar um trabalho sistemático e produtivo com esse gênero em sala de aula? Na próxima seção, vamos apresentar uma alternativa.

2. A sequência didática em uma perspectiva funcionalista

A sequência didática funcionalista (SDF) consiste em uma série de atividades de compreensão e produção de um determinado gênero discursivo-textual e, quando aplicada no ensino de Língua Portuguesa, ressalta os seus

usos reais nos contextos comunicativos. Além disso, essa linha de pesquisa foca na análise funcional dos elementos da língua, tendo como referência a situação interativa: o propósito do ato da fala, seus participantes e seu contexto discursivo. Desse modo, para a elaboração de uma SDF, nos pautamos nos estudos funcionalistas de Casseb-Galvão e Duarte (2018).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) defendem que o ensino de Língua Portuguesa por meio de gêneros discursivo-textuais é um dos elementos básicos a serem considerados em uma SDF. Outros aspectos fundamentais são: foco na língua como instrumento e processo de interação social; o dinamismo e a fluidez da língua; e a prática de leitura, compreensão e revisão de texto por meio de atividades de análise e reflexão sobre os usos da língua.

Nesse sentido, a SDF é um recurso proveitoso para o trabalho do professor em sala de aula, pois apresenta um conjunto progressivo e organizado de atividades que auxilia o trabalho pedagógico e contribui para a formação do aluno. De acordo com Schneuwly e Dolz (2010, p. 83), autores suíços nos quais as autoras brasileiras se inspiraram para formular a SDF, uma sequência didática “tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Além disso, conforme Zabala (1998), as sequências de atividades permitem o estudo e a avaliação das práticas sob uma perspectiva processual que inclui as fases de planejamento, aplicação e avaliação. O planejamento e a avaliação dos processos educacionais fazem parte da atuação do docente e possibilitam avaliar a pertinência ou não de cada uma das atividades. Conforme o autor, as sequências didáticas “são uma maneira de encadear e articular as diferentes atividades ao longo de uma unidade didática. Assim, pois, poderemos analisar as diferentes formas de intervenção segundo as atividades que se realizam” (ZABALA, 1998, p. 20). Segundo o pesquisador, o professor é quem dispõe as condições para que a construção do conhecimento dos alunos seja mais ampla ou restrita, visto que é ele o responsável em propor atividades que proporcionem experiências para que os educandos, a partir

de seus conhecimentos prévios, possam explorar, comparar, analisar, avaliar, construir novos conhecimentos, enfim.

Em consonância com os apontamentos de Zabala (1998), Casseb-Galvão e Duarte (2018) defendem que a sequência didática é um instrumento de intervenção pedagógica por seu caráter unitário de determinado conteúdo ou tema, tornando-se possível uma mediação reflexiva do professor durante o processo de planejamento, de aplicação e de avaliação. Para as autoras, em qualquer nível de atuação, o professor que opta por um ensino em sequência didática deve diagnosticar o seu contexto de atuação, tomar decisões, apreciar sua atuação e, se necessário, restabelecer sua prática para alcançar os objetivos propostos para cada atividade. Para as autoras, é necessário que todo o processo seja avaliado, levando em consideração tanto o ponto de vista do professor quanto o do aluno.

Destacamos que, na perspectiva funcionalista, o ensino da Língua Portuguesa deve ter como base o ensino gramatical em função do texto, isto é, a gramática é correlacionada com a vivência da linguagem, com foco na construção do sentido do texto, envolvendo a estrutura e a função de todo o discurso. Desse modo, os conteúdos gramaticais “assumem o papel de suporte e subsídios para as práticas de leitura, compreensão, produção e revisão das produções de textos e passam a ser tratados como componentes relativos às atividades de análise e reflexão linguísticas” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 51).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) reconhecem o texto como atividade intersubjetiva e argumentativa, sendo o resultado de uma atividade dialógica que apresenta informações linguísticas e extralinguísticas sistematizado pela gramática e que se realiza na prática comunicativa dos gêneros discursivo-textuais. Ainda conforme as autoras, atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas favorecem o ensino de Língua Portuguesa, pois desenvolvem os recursos expressivos da escrita e da oralidade.

Para Casseb-Galvão e Duarte (2018), as atividades linguísticas são exercitadas quando o professor permite que o aluno se expresse,

apresente a sua opinião sobre determinado tema, nesse sentido, envolvem fala, escuta, leitura e interação mediada por computador. Já, conforme as pesquisadoras, as atividades epilinguísticas ocorrem quando os educandos operam sobre a própria linguagem, efetivando as regras linguísticas, sem o uso das nomenclaturas gramaticais, como ocorre na reescrita de textos, na substituição de expressões, ideias, promovendo mudanças ou não de sentido. E a realização das atividades metalinguísticas acontece ao se analisar as relações e as funções constitutivas das expressões da língua.

Sendo assim, o trabalho com a SDF deve contemplar um conjunto de conteúdos necessários para o desenvolvimento integral do aluno durante sua vida escolar. Posto isto, em suas considerações sobre linguagem e ensino, Casseb-Galvão e Duarte (2018) sugerem uma inter-relação entre os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, as dimensões conteudísticas (ZABALA, 1998) e as noções de metafunção da linguagem: ideacional, interpessoal e textual (HALLIDAY, 1993). Nesse sentido, argumentam as pesquisadoras:

Ao priorizar o caráter interativo da linguagem e o desenvolvimento de habilidades comunicativas, a sequência didática funcionalista constitui ferramenta teórico-metodológica útil para o desenvolvimento de habilidades compatíveis com conteúdos de natureza conceitual, procedimental e atitudinal, fundamentais na prática cotidiana do professor de português que pretenda oferecer uma formação integral a seu aluno (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 22).

Casseb-Galvão e Duarte (2018) explicam que os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos e princípios e, como atos de linguagem, eles cumprem a metafunção ideacional, que é responsável por categorizar as diversas formas do falante em expressar a sua experiência com o mundo e, para tanto, ele aciona conhecimento prévio, estabelece relações, atribui significado e funcionalidade aos usos da língua.

Em relação às condições de aprendizagem de conceitos e princípios, Zabala (1998) sugere atividades que provoquem o processo de elaboração e

construção pessoal do conceito. Como exemplo, o autor pontua atividades experimentais que auxiliem a apreensão de novos conteúdos relacionados aos conhecimentos prévios dos alunos; “atividades que promovam uma forte atividade mental que favoreça estas relações; atividades que outorguem significado e funcionalidade aos novos princípios; atividades que suponham um desafio ajustado às possibilidades reais etc” (ZABALA, 1998, p. 43).

Os conteúdos procedimentais, conforme Casseb-Galvão e Duarte (2018), estão relacionados a um conjunto de ações ordenadas com um objetivo de ser atingido por meio de uma reflexão sobre a própria atividade e sua aplicação em diferentes contextos. Desse modo, de acordo com as autoras, é possível relacionar os conteúdos procedimentais à metafunção interpessoal, pois esta função refere-se à ação, no qual envolve a troca interlocutiva e, como se efetiva no fazer, trata-se de todas as formas de intervenção do falante. Para as autoras, no que se refere à estrutura textual, as dimensões ideológica, enunciativa e pragmática do texto podem ser consideradas no nível de organização interpessoal.

Zabala (1998) enfatiza que se deve dedicar mais tempo ao ensino dos conteúdos procedimentais e recomenda que as atividades devem partir de situações significativas e funcionais, no sentido de que o conteúdo seja aprendido junto com a capacidade do aluno em utilizá-lo quando necessário. O aluno deve saber para que serve o conteúdo e que função tem, e assim poder realizar uma nova aprendizagem.

Quanto aos conteúdos atitudinais, estes são capazes de provocar mudanças de procedimentos e modos de participação, pois acionam os componentes cognitivos, afetivos, de conduta e requerem associar valores, atitudes e normas, assim, o “texto é sempre impregnado de valores, de concepções que moldam atitudes e comportamentos e, por isso, materializa a metafunção textual, via conteúdos atitudinais, que são operacionalmente instrumentais” (CASSEB-GALVÃO; DUARTE, 2018, p. 23).

Sobre a aquisição desses conhecimentos, Zabala (1998) recomenda adaptar os conteúdos às necessidades e situações reais dos alunos; partir

da realidade e aproveitar os conflitos que nela se apresentam; propiciar momentos de reflexão crítica para que as normas sociais de convivência integrem as próprias normas; favorecer modelos de atitudes que se desejam desenvolver; e, fomentar a autonomia moral de cada aluno, criando espaços de experimentação. Dessa forma, acrescenta o autor, é necessário articular ações formativas, em que os conteúdos sejam “vividos” pelos alunos, por exemplo, se o valor a ser trabalhado na aula é solidariedade, deve-se propiciar um clima de solidariedade durante a mesma. Nesse sentido, o “ambiente geral, as avaliações que se fazem e as relações que se estabelecem têm que traduzir os valores que se quer ensinar” (ZABALA, 1998, p. 105).

2.1 Macroestrutura da SDF

Inspirados na sequência didática funcionalista de Casseb-Galvão e Duarte (2018), elaboramos uma SDF para trabalho com o gênero carta de reclamação, conforme mostramos na Figura 1². Ressaltamos que, para a elaboração da proposta desta SDF, utilizamos o *site* Canva como suporte, por tratar-se de uma ferramenta de *design* gráfico com variados instrumentos para a construção de um material pedagógico. O objetivo principal é que o no final de aplicação da SDF o aluno escreva uma carta de reclamação, com exploração de tecnologias digitais, relatando uma situação real que precisa ser melhorada em sua comunidade ou escola.

2 Essa SDF pode ser acessada gratuitamente no endereço eletrônico https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30230/2/cartareclamacaosequenciafuncionalista_produto.pdf.



Figura 1 – Macroestrutura da SDF

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

A SDF está estruturada em três etapas - #visualização do gênero; #compreendendo o ambiente e #analisando - e cada uma delas tem como foco o gênero carta de reclamação, pois para o funcionalismo, o estudo via textos que representam a língua em uso oportuniza a compreensão e mobilização dos gêneros como processo e atividades de interação. Desse modo, esta proposta inclui o estudo acerca da linguagem, suas funções e práticas, contemplando conteúdos como: situação comunicativa e interlocutores da carta de reclamação; estrutura organizacional do gênero; tema em discussão, estratégias para argumentar, inclusive o uso dos operadores argumentativos.

As três etapas contêm dezenove atividades *online* e *off-line* e uma avaliação a ser realizada pelo aluno ao final sobre a SDF. As atividades

contemplam conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais e exercícios linguísticos, epilinguísticos e metalinguísticos e são baseadas nos componentes conhecimentos, habilidades, atitudes e valores preconizados na BNCC:

[...] a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL, 2018, p. 13).

O modelo aqui idealizado apresenta sugestões de atividades que podem ser executadas pelo aluno, de maneira autônoma, na escola de modo presencial ou em casa de modo síncrono ou assíncrono – *online* ou *off-line*. O ideal é que o material de estudo seja disponibilizado em um único arquivo para o aluno, assim é possível uma melhor organização e autonomia na realização das tarefas na escola ou em casa. Desse modo, esta proposta apresenta um *e-book* em pdf com *hyperlinks* contendo vídeos, exercícios, atividades de compreensão de textos *online* e *off-line* com orientações claras e *feedback* imediatos. Os momentos presenciais ou *online* síncronos devem ser reservados para interação, explicação de conceitos, orientação, discussão em grupo, troca de experiência ou correção dos exercícios. Além disso, o professor, ao mesmo tempo que disponibiliza o conteúdo para o aluno, pode utilizar o arquivo para a apresentação do conteúdo em *slides* no ensino presencial ou remoto síncrono. Este material traz diferentes plataformas de aprendizado para que o ensino ocorra de maneira dinâmica e motivadora.

3. Análise da aplicação da SDF

Apresentamos, nesta seção, análise referentes à aplicação da SDF carta de reclamação junto a uma turma de alunos do 7º ano de uma escola pública da cidade de Cambé-PR, no segundo semestre de 2021, durante as aulas de Língua Portuguesa, em treze aulas consecutivas, com duração de cinquenta minutos cada uma. A aplicação foi conduzida por uma das autoras deste artigo. No período em que foi aplicado o material, o governo do Paraná decretou que os estudantes retornassem às escolas em modo de revezamento para evitar aglomerações, em razão de ações sanitárias contra a Covid- 19. Respeitando a medida de segurança, a direção organizou uma lista semanal para o controle do número de alunos, que deveria ser no máximo dezoito alunos em cada sala de aula.

Desse modo, o ensino teve um cenário diferente, em que o professor ministrava as aulas em sala, ao mesmo tempo em que eram transmitidas de forma síncrona para os alunos que estavam em casa. No nosso caso, dos trinta e seis alunos da turma, somente dezoito estavam em sala de aula no modo presencial, com faltas esporádicas, enquanto os demais alunos participavam das aulas síncronas via *Google Meet*. Para atender a este tipo de ensino, foi disponibilizado um *netbook* e um projetor para que a professora pudesse transmitir as aulas e um *notebook* para cada aluno presente na aula poder acessar as tecnologias digitais usadas nas atividades.

Ressaltamos que todas as atividades da SDF foram realizadas com bom nível de êxito pelos alunos³. Para fins de alcance dos objetivos deste artigo, vamos apresentar as análises referentes à efetivação dos traços característicos do gênero carta de reclamação e à presença de operadores argumentativos nas produções textuais dos alunos publicadas no aplicativo Padlet.

3 Os relatos e as análises completos da aplicação estão disponíveis gratuitamente no endereço eletrônico: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/30230/1/cartareclamacaoosequenciafuncionalista.pdf>.

Foram reservadas duas aulas geminadas para a realização da produção da carta de reclamação. No primeiro momento, os trinta e seis alunos realizaram a escrita no caderno, atividade 18. Em seguida, todos fizeram a reescrita das cartas na plataforma Padlet, atividade 19. Para não expor o nome dos alunos nas análises, nomeamos as produções com “A” de aluno, seguido do número da carta.

3.1 Análise das produções dos alunos quanto aos traços enunciativos do gênero carta de reclamação

Para análise das principais marcas enunciativas do gênero carta de reclamação, tomamos como referência as cinco dimensões que apresentamos no Quadro 2 da seção 2.1, deste artigo: contexto de produção e recepção, tema, função, organização e linguagem.

Em termos de contexto de produção e recepção, os alunos assumiram a posição de sujeitos sociais estudantes autores de suas produções, inclusive colocando seus nomes, e direcionaram suas cartas a representantes de dois órgãos públicos. Dos trinta e seis alunos, dezoito relataram problemas sobre o bairro e o interlocutor foi a Prefeitura Municipal de Cambé (exemplificado com a carta no Quadro 3), por outro lado, dezesseis educandos observaram situações no ambiente escolar, assim escreveram para a Secretaria de Educação, e dois alunos não identificaram seus interlocutores.

Quadro 3 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 21 de outubro de 2021.

A prefeitura municipal de Cambé

Assunto: sobre a segurança das ruas do meu bairro

Eu, AI, vim falar sobre as ruas do meu bairro.

Ontem andei pelo meu bairro e percebi que estava faltando muitos quebra molas e também faixas de pedestres.

Por conta disso, gostaria que vocês colocassem alguns quebra-molas, pela alta velocidade dos veículos. E também se vocês colocassem os quebra-molas iriam diminuir os acidentes.

Eu andei percebendo também que a grande maioria das ruas do meu bairro não tem faixas de pedestre. Se vocês também colocassem algumas faixas para os pedestres passarem não ocorreria alguns problemas como: os pedestres tentarem passar e acabar sendo atropelados ou várias outras coisas.

Atenciosamente,

 : AI

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

No que diz respeito ao tema/conteúdo das produções analisadas, constatamos que a opção de vinte alunos foi relatar os problemas encontrados no bairro onde residiam e para dezesseis estudantes a escolha foi escrever sobre as situações observadas na escola. Da mesma forma, do ponto de vista da função textual a ser alcançada, os escolares reclamaram de problemas observados no bairro ou na escola, a fim de que fossem tomadas providências para solucioná-los, como exemplificado nos Quadros 3 e 4.

Quadro 4 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 26/10/21.

Para a Secretaria da Educação do Paraná.

Falta de cobertura na saída da escola.

Olá, sou A3 da escola Atílio Codato. Venho reclamar sobre a falta de cobertura na saída da escola, sem a cobertura na saída da escola não tem onde ficar em caso de chuva e todos ficam aglomerados. Recomendo que coloque coberturas na saída da escola.

Obrigado pela sua atenção.

A3.

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Segundo Polato e Menegassi (2017), a carta de reclamação é um gênero representativo de uma atividade na vida social, atendendo às necessidades de um cidadão em expressar, por escrito, sua posição de insatisfação acerca de algum caso no qual se sente injustiçado ou que considere inadequado. Nesse sentido, as atividades presentes na SDF com a exploração das tecnologias digitais propiciaram momentos de reflexão/preparação para que o aluno tivesse o que dizer e para quem dizer, assim fosse capaz de produzir uma carta de reclamação expressando sobre uma situação real que precisava ser melhorada, participando da vida social e exercendo a sua cidadania.

No tocante aos itens que compõem a estrutura organizacional do gênero, verificamos que, dos trinta e seis alunos, vinte e sete colocaram local e data, quatro pontuaram somente a data e cinco não especificaram o local e a data. Trinta e quatro estudantes direcionaram a reclamação a um interlocutor e usaram formas de tratamento adequadas aos destinatários. Nessas trinta e quatro produções, os alunos contextualizaram o problema, de forma resumida no campo “assunto” e com detalhes no corpo do texto, como exemplificado

nos Quadros 3 e 4. Dois estudantes não sinalizaram o destinatário e não colocaram o assunto resumido no início do texto, como demonstrado no Quadro 5.

Quadro 5 – Carta de reclamação produzida por aluno

Como morador do meu bairro, eu A12 venho relatar um problema que é a falta de instituições de profissionalização, o bairro tem faltado locais para ensinar e dar chances ao jovem de arrumar um emprego, uma forma de solucionar esse problema seria entrar em contato com a associação dos moradores para resolver esse dilema.

Desde já agradeço pelo seu tempo

A12

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Os trinta e seis alunos se identificaram já no início ou no final do texto. Quanto à despedida, vinte alunos utilizaram o termo “Atenciosamente”, doze se despediram agradecendo pela atenção, como exemplificado nos Quadros 4, 5 e 6. Um estudante inovou com a expressão “Aguardo atenciosamente resposta e solução”, um aluno despediu-se com “Desde já, muito obrigada” e houve um que errou na ortografia e no tratamento (“Des de já agradeço, com carinho”). Nenhuma das produções apresentou um meio para contato.

Quadro 6 – Carta de reclamação produzida por aluno

Cambé, 26 de outubro de 2021

Direcionada a Prefeitura Municipal de Cambé

Assunto: ruas esburacadas e falta de iluminação

Eu, A5, moradora do Jardim Eldorado venho por essa carta dizer que gostaria que tivessem melhorias nas ruas, pois são muito esburacadas e os buracos acabam danificando os pneus, e não só isso. Há falta de iluminação nas ruas, isso dificulta muito a visão não só de quem está dirigindo, mas também como as que estão andando.

Agradeço pela atenção

A5

Fonte: Arquivo dos autores a partir de registros de campo (2021).

Em relação à linguagem, as trinta e seis produções foram construídas em parágrafos, escritas de maneira clara, coerente e na 1ª pessoa gramatical, como podemos verificar nos Quadros 3, 4, 5 e 6. Além disso, as cartas apresentaram estilo formal, típico do gênero, com poucos traços de informalidade, por exemplo, uso das expressões “olá” e “com carinho”. No geral, os alunos fizeram uso de recursos coesivos nos textos, por exemplo, conjunções e locuções adverbiais, pronomes relativos, advérbios, entre outros. Destacamos que na perspectiva funcionalista, segundo Casseb-Galvão e Duarte (2018), o ensino gramatical ocorre em função do texto, isto é, a gramática é correlacionada com a vivência da linguagem, com foco na construção do sentido do texto, envolvendo a estrutura e a função de todo o discurso. Desta forma, entendemos a importância de trabalhar os aspectos gramaticais do texto e para este estudo, priorizamos analisar os operadores argumentativos, o que faremos na próxima seção.

Em suma, verificamos que, no geral, as produções realizadas pelos alunos apresentam informações que atendem aos traços enunciativos do

gênero carta de reclamação em relação ao contexto de produção e recepção, tema, função, organização e linguagem.

1.2 Análise do uso dos operadores argumentativos nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos

Com base nos estudos de Koch e Elias (2018), conforme explicitamos no Quadro 1 da seção 2.1 deste artigo, analisaremos o uso de operadores argumentativos nas cartas de reclamação produzidas pelos alunos.

O Quadro 7 a seguir mostra as ocorrências dos operadores argumentativos nas produções dos alunos, como também a orientação do discurso em relação à ideia de soma, justificativa, conclusão, entre outros efeitos de sentidos produzidos.

Quadro 7 – Ocorrência dos operadores argumentativos nas 36 cartas de reclamação

Operadores argumentativos	Número de ocorrência dos operadores	Inicia o enunciado orientado para:
e	31	soma
e	1	justificativa
também	17	soma
(e) também	5	justificativa
(e) até mesmo	3	o argumento mais forte
pois	14	justificativa
porque	7	justificativa
além de	4	soma
por isso	4	conclusão
por isso	1	justificativa

Operadores argumentativos	Número de ocorrência dos operadores	Inicia o enunciado orientado para:
ou	4	alternativa
assim	3	conclusão
para que	2	finalidade
para	1	finalidade
como	2	justificativa
não só...mas também	1	soma
porém	1	ideias opostas
por causa de	1	causa
por conta	1	justificativa
que	1	justificativa
nem	1	adição orientada para negação
então	1	conclusão
se	1	condição

Fonte: Elaboração dos autores (2022).

De início, identificamos o uso desses elementos argumentativos nas 36 produções, sendo que os três recursos mais utilizados foram: “e” (32 ocorrências), “também” (17 ocorrências) e “pois” (14 ocorrências). Nesse sentido, podemos inferir que esses operadores foram utilizados pelo aluno para adicionar argumentos (“e”, “também”) e explicar as razões (“pois”) de sua reclamação para o seu interlocutor.

Quanto ao processo argumentativo na orientação do discurso para somar ideias, constatamos que os alunos fizeram as escolhas por “e” (31 ocorrências), “também” (17 ocorrências), “além de” (04 ocorrências), “até mesmo” (03 ocorrências), “não só... mas também” (01 ocorrência).

Observamos também que cinco estudantes associaram dois operadores argumentativos ao mesmo tempo, como “e também”, “e além de”,

“e até mesmo”, este último sendo usado por A14 para marcar o argumento mais forte, demonstrado no exemplo abaixo:

[...] também acredito que as ruas deveriam ser limpas, dá uma melhor aparência para a cidade, dá também uma melhor impressão para visitantes e até mesmo para os moradores [...] (A14).

Nesse caso, o argumento mais forte seria o fato da aparência da cidade ser mais importante para os moradores do que para os visitantes. Além disso, observamos que o operador “também” foi utilizado pelo A14 duas vezes no enunciado para somar argumentos a favor de uma conclusão, ou seja, as ruas limpas trariam benefícios para os moradores, os visitantes e a aparência da cidade.

Outro operador utilizado para iniciar argumentos a favor de uma mesma conclusão é o “não só... mas também” (01 ocorrência). Constatamos que A5 acrescenta o fato da pouca iluminação dificultar a visão também dos pedestres, como exemplificado abaixo:

Há falta de iluminação nas ruas, isso dificulta muito a visão não só de quem está dirigindo, mas também como as que estão andando (A5).

Verificamos o uso pouco comum do operador “e” (01 ocorrência) por A21 não para indicar soma de ideias, mas para iniciar um argumento explicativo:

[...] quando chove molha a quadra inteira, também está faltando a rede do gol, e ela é ruim para jogar e a bola pode ir para fora da quadra (A21).

Em relação aos operadores argumentativos que iniciam uma justificativa ou explicação em relação ao enunciado anterior, os termos que apareceram nas produções foram: “pois” (14 ocorrências), “porque” (07 ocorrências), “por isso” (01 ocorrência), “por conta” (01 ocorrência), “que” (01 ocorrência). O A13 usa os operadores “pois” e “porque” para justificar a necessidade de manutenções na quadra de esporte da escola, como exemplificado a seguir:

A segunda quadra precisa de uma reforma urgentemente pois a situação está precária, precisa fazer a remoção de algumas árvores podres porque a qualquer momento elas podem cair em cima de algum aluno ou professores (A13).

Em uma produção notamos o uso não frequente do operador “também” (01 ocorrência) para iniciar uma justificativa para o que foi enunciado anteriormente. Reparamos que, nesse caso, o A1 apresenta razões para que coloquem quebra-molas nas ruas:

Por conta disso, gostaria que vocês colocassem alguns quebra-molas, pela alta velocidade dos veículos. E também se vocês colocassem os quebra-molas iriam diminuir os acidentes (A1).

Os estudantes empregaram os termos “por isso” (04 ocorrências), “assim” (03 ocorrências), “então” (01 ocorrência) para iniciar argumentos conclusivos. O A8 usou “por isso” para iniciar uma conclusão com relação aos argumentos apresentados anteriormente, defendendo a necessidade de instalar mais postes de luz para o bairro ser mais seguro:

[...] há falta de postes de luz que acaba influenciando na segurança, favorecendo a assaltos durante a noite, por isso peço que instalem mais postes de luz (A8).

Da mesma forma, o A17 reclama sobre o fato de a escola precisar de uma manutenção e utiliza o termo “assim” para iniciar uma conclusão positiva sobre o que foi dito anteriormente:

[...] venho reclamar sobre alguns problemas que poderiam ser resolvidos, por exemplo, o mato ao redor da quadra, que podem ser cortados, manutenção na quadra de baixo, assim teremos uma quadra melhor, menos perigosa e mais apresentável [...] (A17).

O operador “ou” (04 ocorrências) foi usado para introduzir ideias alternativas entre dois enunciados. A seguir, mostramos um exemplo do uso desse operador por A10, em que o termo “ou” iniciou uma possibilidade a

mais para o morador que estiver passando mal poder ir a um hospital em outra cidade ou procurar atendimento em outro local.

[...] se uma pessoa estiver passando mal ela vai ter que ir até Londrina ou algum hospital mais próximo e devido ao Covid-19 os hospitais andam lotados (A10).

Quanto aos operadores indicativos de finalidade (“para que”, 2 ocorrências, e “para”, 01 ocorrência), notamos que o A34 utiliza o operador “para que”, expressando uma finalidade em relação à ideia expressa no enunciado anterior.

[...] eu gostaria que arrumassem os buracos para que as pessoas não sofram um acidente (A34).

O A10 utilizou o operador “porém” para introduzir um argumento com a ideia de ressalva ou observação ao que foi exposto anteriormente. Nesse caso, apesar de ter no bairro uma variedade de estabelecimentos, ainda há possibilidade de melhorá-lo.

O meu bairro é muito bom, tem panificadoras, restaurantes e uma escola. Porém tem algumas coisas que poderiam melhorar, por exemplo [...] (A10).

De acordo com Koch e Elias (2018), os operadores argumentativos são elementos que contribuem para a coesão e coerência textuais, pois articulam os enunciados, estruturando o texto de forma a determinar a orientação argumentativa e, portanto, trabalhando para a consecução de uma sólida persuasão. Nesse sentido, as análises de alguns dos operadores argumentativos usados pelos alunos em suas produções revelam a produtividade e variedade de operadores mobilizados nas cartas de reclamação. Esse achado demonstra que houve um bom desempenho dos estudantes nesse componente do estilo linguístico típico do gênero produzido.

Considerações finais

No decorrer deste trabalho, a fim de atingir nossos objetivos de pesquisa, descrevemos as principais marcas características das cinco dimensões ensináveis (contexto de produção e recepção, tema, função, organização e estilo linguístico) do gênero carta de reclamação, explicitamos a ancoragem teórico-metodológica da sequência didática funcionalista/SDF de Casseb-Galvão e Duarte (2018), na qual nos baseamos para elaborar uma SDF do gênero carta de reclamação, e, por fim, expomos reflexões analíticas sobre a aplicação dessa SDF nas produções textuais de trinta e seis alunos do 7º ano do Ensino Fundamental de um colégio público na cidade de Cambé, Paraná, tendo como requisitos de análise dois indicadores: se os estudantes efetivaram os traços típicos do gênero carta de reclamação e quais usos fizeram de operadores argumentativos.

Os achados da pesquisa nos permitiram concluir que a maioria dos estudantes conseguiu bom desempenho no tocante à concretização das marcas enunciativas do gênero carta de reclamação e usou uma diversidade de operadores argumentativos com variados efeitos de sentido. Portanto, a nossa proposta de SDF mostrou-se operacional em termos de organização didática e produtiva para o desenvolvimento da competência discursivo-textual e argumentativa dos alunos, com atividades que englobaram importantes elementos enunciativos do gênero carta de reclamação e estudo contextualizado da língua e de temas como direito e cidadania.

Acreditamos que as atividades presentes na SDF contribuíram para desenvolver no aluno a habilidade de expressar-se criticamente, apresentando seus posicionamentos, direcionados ao interlocutor adequado e em nível de linguagem apropriado em relação à situação sociocomunicativa, e utilizando recursos argumentativos para convencer o seu interlocutor a atender a sua reivindicação.

Salientamos que a nossa proposta de SDF incluiu mediações de suportes digitais, pois sua aplicação aconteceu no segundo semestre de

2021, em um cenário singular. A mudança no contexto social causada pela pandemia de Covid-19 em 2020 exigiu dos professores uma conduta diferenciada para atender as necessidades educacionais. Foram momentos desafiadores em que tínhamos que ministrar aula presencial com uma parte dos alunos, demandando sua atenção, ao mesmo tempo em que atendíamos e estimulávamos a outra parte dos educandos que estava em casa a manter-se *online* e atenta para o aprendizado. Além disso, tínhamos de possuir a destreza de lidar com aparatos tecnológicos digitais para que a aula fosse proveitosa.

Por fim, esperamos que a nossa pesquisa inspire outros estudos sobre a sequência didática funcionalista, em razão das contribuições que esse suporte didático pode propiciar ao trabalho com Língua Portuguesa na Educação Básica, ressignificando o ensino e a aprendizagem.

Referências

BEZERRA, B. G. **Gêneros no contexto brasileiro**: questões (meta)teóricas e conceituais. São Paulo: Parábola, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 29 jan. 2022.

CASSEB-GALVÃO, V.; DUARTE, M. C. **Artigo de opinião**: sequência didática funcionalista. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2018.

HALLIDAY, M. A. K. **Explorations the functions of language**. London: Edward Arnold, 1973.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Escrever e Argumentar**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

KÖCHE, V.; BOFF, O. M. B.; MARINELLO, A. F. **Leitura e produção textual: gêneros textuais do argumentar e expor**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PASSARELLI, L. G. **Ensino e correção na produção de textos escolares**. 1. ed. São Paulo: Telos, 2012.

POLATO, A. D. M.; MENEGASSI, R. J. Carta de Reclamação. In: DESIDERATO, J.; NAVARRO, P. Gêneros textuais em contexto de **vestibular**. Maringá: Eduem, 2017.

ROJO, R.; MOURA, E. **Letramentos, mídias, linguagens**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

SANTOS, G. J. F. **Elementos de argumentação na produção de gêneros textuais no ensino médio**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina - UEL, 2013. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000187296>. Acesso em: 10 jan. 2021.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de Roxane Rojo e GLaís S. Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2010.

ZABALA, A. A prática educativa: como ensinar. Tradução de Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.