



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA – IFRO**

**CAMPUS PORTO VELHO CALAMA**

**DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**ELABORAÇÃO DE TEXTOS INSTRUACIONAIS: PRÁTICA DE ESCRITA E REESCRITA  
NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, DO IFRO – *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM**

**CELIELSON DE AGUIAR BRITO**

**PORTO VELHO  
2021**

CELIELSON DE AGUIAR BRITO

ELABORAÇÃO DE TEXTOS INSTRUACIONAIS: PRÁTICA DE ESCRITA E REESCRITA  
NO CURSO TÉCNICO EM MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA  
INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, DO IFRO – *CAMPUS* GUAJARÁ-MIRIM

Artigo-dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, área de concentração “Educação Profissional e Tecnológica”, linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica”.

**Orientadora:** Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari.

PORTO VELHO  
2021

## FICHA CATALOGRÁFICA

B862e

Brito, Celielson de Aguiar.

Elaboração de textos instrucionais: prática de escrita e reescrita no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio, do IFRO – Campus Guajará-Mirim / Celielson de Aguiar Brito, Porto Velho, Rondônia, 2021.

84 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari.

Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Velho, Rondônia, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Texto instrucional. 3. Escrita e reescrita. 4. Multiletramento. I. Ferrari, Sandra Aparecida Fernandes Lopes (Orient.). II. Título.

CDD: 410

**Bibliotecária Responsável:** Roseni S. Rodrigues - CRB 11/916

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus filhos, Cecília e Benício, a quem desejo que o conhecimento seja o alicerce de suas significativas existências.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, porque Ele – em sua infinita sabedoria – não só me ofereceu apenas a oportunidade de avançar mais um degrau em minha formação acadêmica, mas – sobretudo – me concedeu a chance de vivenciar um processo de reconstrução pessoal, sem o qual o presente trabalho não teria sido concluído;

À Sandra Andrea Miranda Queiroga e Raquel Pires de Vargas Braga, que me possibilitaram – com muita competência profissional – viver os benefícios da Psicologia;

Aos amigos, em especial, ao Prof. George Queiroga Estrela, que sempre me encorajou a não desistir;

Ao Prof. Celso Ferrarezi, por me ajudar a ver o valor daquilo que eu tinha em minhas mãos;

Às minhas amigas do ProfEPT, Maria Aparecida Xavier Silva e Silvilene Brito de Melo, pela força a mim dada nos momentos de crise em que o desânimo e a desesperança me dominavam – fosse em razão da vida pessoal ou do andamento do mestrado. E, também, pela revisão cuidadosa que fizeram deste texto e do produto educacional;

Aos vários colegas do ProfEPT (turma 2018), que confiaram seus artigos-dissertação e produtos educacionais para que eu os revisasse e, assim, pudesse iniciar minha trajetória de revisor de texto – gratidão a vocês;

Aos docentes Maria Enísia, Etnã de Oliveira e Alberto Benício, que – em meio a tantas demandas – deram-me atenção e a oportunidade de realizar a pesquisa com seus alunos;

Aos participantes, estudantes do 3º ano do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, que aceitaram participar da pesquisa;

À minha esposa, Francisca Lopes Ferreira, que entendeu que o mestrado para mim não era *ter mais* e sim *ser mais* rumo à minha realização pessoal e profissional;

À minha orientadora, Profa. Sandra Aparecida Lopes Fernandes Ferrari, por acreditar em minha autonomia na condução da pesquisa e, também, por me dizer confiantemente que, superadas as dificuldades de ordem emocional, concluiria os trabalhos deste mestrado;

Aos professores do ProfEPT, tanto pelo conhecimento quanto pela garra em se colocar à disposição para que a oferta desse mestrado fosse possível;

Aos membros da banca, Prof. Antônio dos Santos Júnior e Profa. Auxiliadora dos Santos Pinto, pelas contribuições dadas à pesquisa desde o momento da qualificação;

À Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, instituição na qual atuo como técnico-administrativo no Departamento Acadêmico de Ciências da Linguagem (DACL), que

me concedeu afastamento integral através da Portaria nº 498/2020/GR/UNIR, de 29/10/2020 – o que significou, em outras palavras, *tempo livre* com o qual pude exercitar o *ócio criativo* para a realização e conclusão deste mestrado.

“Há muito saber incorporado no mundo em que vivemos, temos com ele uma relação mais mágica do que cognitiva. Do mesmo modo, por mais evidente que seja o fato de vivermos em uma sociedade da informação, há que distinguir a informação, que apenas enuncia um dado, e o saber, que organiza dados em redes de sentido.” (CHARLOT, 2013, p. 87)

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura 1</b> – Modelo de sequência didática.....	39
<b>Figura 2</b> – 1ª versão da produção textual da participante “Maria”.....	45
<b>Figura 3</b> – 4ª versão da produção textual da participante “Maria”.....	46
<b>Figura 4</b> – 1ª versão da produção textual da participante “João”.....	47
<b>Figura 5</b> – 4ª versão da produção textual da participante “João”.....	49

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Tipologia de aprendizagem segundo Zabala.....	20
<b>Quadro 2</b> – Componentes do saber técnico segundo Barato.....	22
<b>Quadro 3</b> – Critérios de apresentação dos comandos.....	31
<b>Quadro 4</b> – Relação de aulas e atividades realizadas na aplicação da sequência didática.....	38

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

**BNCC** – Base Nacional Comum Curricular

**EM** – Ensino Médio

**EPT** – Educação Profissional e Tecnológica

**IFRO** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

**LDBEN** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério da Educação

**PCNs** – Parâmetros Curriculares Nacionais

**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso

**SD** – Sequência Didática

# ELABORAÇÃO DE TEXTOS INSTRUACIONAIS: PRÁTICA DE ESCRITA E REESCRITA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA, DO IFRO – CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM

## RESUMO

O presente trabalho está inserido na linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica” e objetivou a elaboração de sequência didática (SD), em uma perspectiva interdisciplinar e integradora, para o ensino de produção de textos instrucionais voltados para a prática profissional de estudantes técnicos do curso em Manutenção e Suporte em Informática do IFRO – *Campus* Guajará-Mirim. O estudo do tema foi norteado pela seguinte problematiza: como a escrita e a reescrita de textos instrucionais contribuem, sob a perspectiva do letramento, na forma de estudantes do Curso Técnico em Manuteno e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio? A relevância consiste no fato de que se trata de uma contribuio  forma técnica, no tocante  capacidade de instruir a fim de que possa prestar atendimento *help-desk* de forma objetiva e funcional. A pesquisa foi fundamentada pelos estudos de Zabala (1999; 1998), Delors (1998), Barato (2003), Bakhtin (2000), Ruiz (2001), Menegassi (2010), Fiad (2006), Garcez (1998), Antunes (2010), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) e outros. Tratou-se de uma pesquisa-ao, de cunho qualitativo, que seguiu pressupostos delineados por Thiollent (2011). A pesquisa foi aplicada nas disciplinas de Língua Portuguesa e Manuteno de Periféricos aos estudantes do 3 ano do Curso técnico de Manuteno e Suporte em Informática, do IFRO – Campus de Guajará-Mirim, no período de agosto a novembro de 2019. O *corpus* da pesquisa foi constituído por produo de textos instrucionais produzidos pelos estudantes ao longo de uma SD e foram analisados a partir dos estudos de Antunes (2010). Os resultados, por sua vez, evidenciam que os estudantes ainda não se apropriaram, de forma significativa, de conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos pertinentes ao texto instrucional e de emeio. Em razão disso, como produto educacional, propõe-se uma “Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento *help-desk*” como forma de desenvolver a competência escritora necessária ao exercício da profissão (no tocante ao atendimento *help-desk*), alinhada a uma forma humana integral na EPT.

**Palavras-chave:** Educao Profissional e Tecnológica. Texto instrucional. Escrita e reescrita. Multiletramento.

# **INSTRUCTIONAL TEXT PREPARATION: WRITING AND REWRITING PRACTICE IN THE IFRO - CAMPUS GUAJARÁ MIRIM INTEGRATED TECHNICAL COURSE OF MAINTENANCE AND COMPUTER SUPPORT**

## **ABSTRACT**

The present work is part of the research line “Educational Practices in Professional and Technological Education” and aimed at the elaboration of didactic sequence (SD), in an interdisciplinary and integrating perspective, for teaching the production of instructional texts aimed at the professional practice of technical students of the IFRO IT Maintenance and Support course - Guajará-Mirim Campus. The study of the theme was guided by the following problematization: how do the writing and rewriting of instructional texts contribute, from the perspective of literacy, in the training of students of the Technical Course in Maintenance and Support in Informatics Integrated to High School? The relevance consists in the fact that it is a contribution to technical training, with regard to the ability to instruct so that you can provide help desk assistance in an objective and functional way. The research was supported by the studies of Zabala (1999; 1998), Delors (1998), Barato (2003), Bakhtin (2000), Ruiz (2001), Menegassi (2010), Fiad (2006), Garcez (1998), Antunes (2010), Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) and others. It was a qualitative research-action, which followed assumptions outlined by Thiollent (2011). The research was applied in the disciplines of Portuguese Language and Peripheral Maintenance to students of the 3rd year of the Technical Course of Maintenance and Support in Computer Science, from IFRO - Guajará-Mirim Campus, from August to November 2019. The corpus of the research it consisted of the production of instructional texts produced by students throughout an SD and were analyzed based on the studies by Antunes (2010). The results, in turn, show that students have not yet appropriated, in a significant way, linguistic, textual and discursive knowledge pertinent to the instructional and emeio text. For this reason, as an educational product, an “Integrated didactic sequence: writing and rewriting of instructional texts and e-mail for help-desk assistance” is proposed as a way to develop the writing competence necessary for the exercise of the profession (with regard to the help-desk service), in line with comprehensive human training at EPT.

**Keywords:** Professional and Technological Education. Instructional text. Writing and rewriting. Multiliteration.

## SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	14
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA .....	15
2.1 Competência escritora, formação humana integral e Educação Profissional e Tecnológica – EPT.....	15
2.2 Implicações didático-pedagógicas do saber fazer.....	19
2.3 Práticas de escrita e reescrita de texto instrucional em uma perspectiva sociointeracionista.....	25
2.3.1 Breves considerações sobre suportes textuais.....	28
2.4 Texto injuntivo e instrucional: aspectos teóricos.....	30
3 METODOLOGIA.....	34
3.1 A pesquisa-ação .....	34
3.2 Construção dos dados, público-alvo e <i>corpus</i> da pesquisa .....	37
3.2.1 Modelo de sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly .....	39
3.3 Critérios de análise dos dados .....	41
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO .....	42
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	50
REFERÊNCIAS .....	51
ANEXO 1 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO.....	54
ANEXO 2 – ATA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	56
ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE NÃO VIOLAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS .....	57
APÊNDICE A – Apresentação em slides: instalação e configuração da impressora EPSON L3150.....	58
APÊNDICE B – Anotações.....	70
APÊNDICE C – Folha de papel com campos de preenchimento do suporte textual Gmail....	71
APÊNDICE D – E-mail da cliente .....	72
APÊNDICE E – Proposta de produção de texto: estrutura básica .....	73
APÊNDICE F – Prática de reescrita individual: critérios de revisão .....	74
APÊNDICE G – Criação de assinatura automática no Gmail.....	75
APÊNDICE H – Blocos de sentido .....	76

APÊNDICE I – Formatação de texto de e-mail no Gmail .....	77
APÊNDICE J – E-mail com dicas de escrita de e-mail e atendimento ao cliente.....	81
APÊNDICE K – Encarte do Produto Educacional: Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento <i>help-desk</i> .....	82

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo explicitar a aplicação de uma sequência didática, que teve como objeto de conhecimento a escrita e reescrita de textos instrucionais, aplicada aos estudantes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informação integrado ao ensino médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) – *Campus* de Guajará-Mirim; e, a partir da pesquisa-ação empreendida, justificar e apresentar uma proposta de “Guia básico de formação para atendimento *help-desk*” como produto educacional. Este, por sua vez, é proposto numa perspectiva integradora, interdisciplinar e pensada para uma formação humana integral.

Ao tornar-se objeto de ensino e aprendizagem, a escrita e reescrita de textos instrucionais possibilita, ao estudante do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, a aquisição, o aprimoramento e a consolidação da capacidade de influir sobre o comportamento do outro, de modo que se alcance determinado objetivo. Já que, no caso do atendimento *help-desk*<sup>1</sup>, de um lado se encontra o profissional detentor de conhecimentos técnicos, do outro, o cliente com uma necessidade à espera de uma solução. Nesse contato, o profissional usa o seu conhecimento técnico e instrui o cliente – o que se espera também que aconteça de forma humanizada. Para que o problema se resolva, é necessário que o texto instrucional seja materializado de forma funcional e objetiva; por isso, no produto educacional, será defendida a construção do texto em sua multimodalidade, ampliando assim as práticas de escrita realizadas na pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa que contribui para a formação geral e específica dos estudantes, uma vez que objetiva o desenvolvimento de habilidades de produção de textos instrucionais – indispensáveis ao atendimento *help-desk*, uma das habilidades específica determinada pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos<sup>2</sup> e, por conseguinte, contemplado pelo Projeto Político-pedagógico de Curso (PPC) do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática<sup>3</sup> Integrado ao Ensino Médio, do IFRO – *Campus* Guajará-Mirim. Nesse

---

<sup>1</sup> Entende-se por atendimento *help-desk* “[...] serviço de atendimento aos clientes que procuram por soluções, esclarecimentos sobre dúvidas e outras solicitações para problemas técnicos relacionados a telefonia, informática, tecnologia da informação ou ainda pré e pós-vendas [...]” Disponível em: <https://canaltech.com.br/produtos/O-que-e-help-desk/>. Acesso em 07/05/2019.

<sup>2</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em 09/05/2019.

<sup>3</sup> Projeto Político Pedagógico do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, aprovado pela Resolução nº22/CEPEX/IFRO/2018. Disponível em: [https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod\\_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf](https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf). Acesso em 08/05/2019.

sentido, compromete-se não só com a prática social como também com o perfil profissional traçado para o egresso do mencionado curso técnico integrado ao ensino médio.

Este artigo-dissertação está organizado em quatro partes: fundamentação teórica, metodologia, resultados e discussão e considerações finais. Na primeira parte, destinada à fundamentação teórica, tece-se ideias a respeito da competência escritora no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica. Para tanto, a partir de princípios teórico-metodológicos da EPT, estabelece-se uma relação da competência escritora com a formação humana integral, ampliando, assim, o conceito de competência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Diante do caráter procedimental do ensino da escrita, a partir de Zabala (1999; 1998), Delors (1998) e Barato (2003), apresentam-se algumas implicações didático-pedagógicas do saber fazer. Em seguida, ao assumir a perspectiva sociointeracionista, a partir de Bakhtin (2000), Ruiz (2001), Menegassi (2010), Fiad (2006) e Garcez (1998), discute-se o papel da escrita e da rescrita no processo de produção textual. E, de modo sucinto, tecem-se breves considerações sobre suportes textuais. E, por fim, trata-se dos aspectos teóricos específicos do texto instrucional.

Na segunda parte, na metodologia, delimita-se a pesquisa-ação privilegiando as ideias de Thiollent (2011), com contribuições de outros autores. Também se descreve a forma de coleta de dados, o público-alvo e *corpus* da pesquisa. E, ainda, apresentam-se o modelo de sequência didática adotado, bem como os critérios de análise dos dados.

Na terceira parte, em resultados e discussão, descreve-se a aplicação da SD. Em seguida, analisa-se – a partir de Antunes (2010) – a produção textual dos estudantes, apontando as lacunas identificadas nos textos. E, na última parte, apresentam-se nossas considerações finais tendo em vista a efetividade da pesquisa.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **2.1 Competência escritora, formação humana integral e Educação Profissional e Tecnológica – EPT**

No ensino técnico integrado ao ensino médio, a produção de texto de qualquer gênero e/ou tipologia deve estar associada, necessariamente, à prática social do estudante. Ou seja, deve ser não somente um conteúdo pertinente à educação geral, como também um saber definidor de sua atuação técnico-cidadã – fazendo parte, assim, de sua competência escritora. Nessa perspectiva, está situada a escrita e reescrita do texto instrucional.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), destaca-se que, na etapa do ensino médio, nos termos de uma de suas finalidades, segundo o inciso II do art. 35 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), lei nº 9394/96, busca-se “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Para que essa relação entre educação e mundo do trabalho se concretize, defende-se que o ensino na EPT deve ser norteado por alguns princípios teórico-metodológicos que possibilitem tanto a formação geral quanto a específica. Dentre eles, destacam-se: a integração, que se concretiza por meio da interdisciplinaridade; o trabalho como princípio educativo (em seu sentido ontológico e histórico) e a pesquisa como princípio pedagógico (mecanismo de produção de conhecimento). Esses princípios visam a uma formação humana integral, na medida em que integram todas as dimensões da vida no processo educativo (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) – conforme pontua Ramos (2014).

Segundo a autora, a integração é a forma possível pela qual se busca superar a fragmentação do conhecimento, feita até então pelas diversas disciplinas curriculares, que – além disso – criam uma dicotomia entre formação geral e formação específica (profissional). Posto isso, Ramos (2012) entende que, de fato, há um cerceamento da formação integral do conhecimento, o que também contribui para o dualismo educacional (separação entre pensar e fazer, educação geral e específica, trabalho intelectual e manual). Em contraposição a essa realidade educacional, defende-se a interdisciplinaridade como forma de diálogo entre os diversos campos do saber, de tal forma que as relações que constituem o todo (a totalidade) sejam desveladas no processo educativo.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, de acordo com Ciavatta (2012, p. 92), pensá-lo significa, além de reconhecê-lo como fundamento da educação humana, não só enfocá-lo “na particularidade histórica, nas mediações que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço”, mas também, completa a autora:

[...] podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora, que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos de seu trabalho na forma de mercadoria [...].  
(CIAVATTA, 2012, p. 92)

Posto isso, podemos entender que a escrita é um ato criativo de homens e mulheres, visto que permite a comunicação humana nas diversas esferas da vida – perpetuando relações sociais, mas também trazendo à cena novas formas de interagir com o outro. Nesse sentido,

Bakhtin (2000, p. 282) afirma que a “[...] língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. Portanto, a língua em quaisquer modalidades é *status quo*, mas também é espaço de inovações, mudanças, transformações, que, de um modo ou de outro, impactam a vida, ou melhor, as relações sociais.

Nesse momento, é importante entender que a “[...] linguagem, pela sua natureza, é transdisciplinar, não menos quando é focado como objeto de estudo, e exige dos professores essa perspectiva em situação didática.” (BRASIL, 2000, p. 5). Diante disso, no contexto da EPT, o ensino da escrita – dada a sua amplitude – se potencializa na medida em que a prática educativa se torna integradora e interdisciplinar. Por isso, apesar das limitações objetivas e subjetivas, buscou-se – ao longo da pesquisa – que o ensino da escrita de textos instrucionais envolvesse não só a disciplina de Língua Portuguesa (que, infelizmente, é tida socialmente como a única e maior responsável pelo ensino da escrita e da leitura), mas – também – as disciplinas profissionalizantes (específicas), a saber: de Manutenção de Periféricos e Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente. Vale ressaltar que não se trata apenas de aproveitar o tempo-espaço dessas disciplinas, mas – sobretudo – criar um diálogo entre os saberes para um melhor domínio do objeto de estudo – aqui, a escrita e reescrita do texto instrucional.

Entretanto, diante da falta de enfoque integrador e interdisciplinar na realidade educacional, é válida a afirmação de Frigotto (2012, p. 77), quando ele diz que “[...] não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem.” Portanto, há uma cultura institucional e práticas educativas a serem superadas por uma nova forma de ser e fazer mais condizente com a perspectiva da EPT.

A partir da perspectiva interdisciplinar, especificamente no caso da pesquisa que originou este trabalho, almejou-se que os conteúdos das disciplinas convergissem para o desenvolvimento de competências e habilidades voltadas para a escrita e reescrita de textos instrucionais numa perspectiva humanizadora.

Com isso retemo-nos ao conceito de competência que, de acordo com a BNCC do Ensino Médio (EM), podemos entendê-la como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2018, p. 8). Entretanto, esse conceito de competência

pode ainda ser ampliado ao se considerar as quatro aprendizagens fundamentais da educação (pilares do conhecimento) defendidas por Delors (1998): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser.

- Aprender a conhecer, combinando uma cultura geral, suficientemente vasta, com a possibilidade de trabalhar em profundidade um pequeno número de matérias. O que também significa: aprender a aprender, para beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda a vida.
- Aprender a fazer, a fim de adquirir, não somente uma qualificação profissional mas, de uma maneira mais ampla, competências que tornem a pessoa apta a enfrentar numerosas situações e a trabalhar em equipe. Mas também aprender a fazer, no âmbito das diversas experiências sociais ou de trabalho que se oferecem aos jovens e adolescentes, quer espontaneamente, fruto do contexto local ou nacional, quer formalmente, graças ao desenvolvimento do ensino alternado com o trabalho.
- Aprender a viver juntos desenvolvendo a compreensão do outro e a percepção das interdependências — realizar projetos comuns e preparar-se para gerir conflitos — no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz.
- Aprender a ser, para melhor desenvolver a sua personalidade e estar à altura de agir com cada vez maior capacidade de autonomia, de discernimento e de responsabilidade pessoal. Para isso, não negligenciar na educação nenhuma das potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se. (DELORS, 1998, p. 101-102)

Em face do caráter meramente instrumental do ensino formal, o autor sugere que a educação para o séc. XXI deve ceder lugar à “[...] realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser”. Nesse sentido, para Delors (1998, p. 90), os quatro pilares do conhecimento devem receber igual atenção para que a educação seja, ao longo da vida, uma experiência global tanto “[...] no plano cognitivo como no prático, para o indivíduo enquanto pessoa e membro da sociedade.” Corroborando com essa visão, nas palavras de Ramos (2014), podemos entender que:

[...] a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas socioprodutivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas. (RAMOS, 2014, p. 91)

Portanto, no âmbito da EPT, competência não se restringe a saber-fazer, mas engloba questões ligadas à autonomia (capacidade de fazer escolhas diante de possibilidades que se apresentam) e à criticidade (reflexão sobre dimensões da realidade), buscando, assim, o aprimoramento do educando como pessoa humana – o que significa, em outras palavras, uma formação humana integral.

Nesse sentido, ao dominar mais a prática da escrita, pode-se dizer que o estudante entra em contato com um processo humanizador, já que sempre escreverá para alguém –

afinal, há na escrita uma alteridade inescapável. No contexto do EM, com base em aprendizagens gerais da educação básica aludidas pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 9), afirmamos que a competência escritora deve abranger a utilização de diferentes linguagens, objetivando “[...] expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. [...]” – o que deve acontecer atrelada às “[...] tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais”. Portanto, as práticas de escrita devem acontecer, preferencialmente, na perspectiva do multiletramento<sup>4</sup>. Isto tanto vai ao encontro das demandas e exigências da prática cidadã e do mundo do trabalho, quanto – inegavelmente – guarda elo com os princípios da EPT, pois põe em evidência o trabalho como princípio educativo, oportuniza a reflexão sobre aspectos culturais e tecnológicos envolvidos na habilidade da escrita.

E, considerando que se aprende a escrever escrevendo, passamos agora – dado o caráter procedimental da escrita como objeto de aprendizagem – a discorrer sobre o saber fazer e algumas de suas implicações didático-pedagógicas.

## **2.2 Implicações didático-pedagógicas do saber fazer**

Na Educação Profissional e Tecnológica, o desenvolvimento de competências voltadas para a cidadania e para o exercício profissional se dá de forma desafiadora – o que nos faz neste tópico tratar sobre questões específicas ligadas ao ensino do “*saber fazer*” e algumas de suas implicações didático-pedagógicas. Para tanto, recorreremos às ideias de Delors (1998) e Zabala (2010) para tecer considerações sobre a relação entre o “saber fazer” e os outros tipos de saberes e conhecimentos; e, em seguida, apresentamos a visão de Barato (2003) quanto à relação entre educação e trabalho no processo de ensino-aprendizagem.

Delors (1998, p. 93) assevera que “[...] Aprender a conhecer e aprender a fazer são, em larga medida, indissociáveis.” Além da necessidade de profissionalização, há também uma preocupação com as constantes mudanças no mundo do trabalho, como, por exemplo, a substituição do trabalho humano pelas máquinas – o que tornou, segundo o autor, o trabalho ainda mais imaterial e, por conseguinte, com caráter mais cognitivo. Diante disso, o autor defende que não basta o trabalhador estar preparado para uma tarefa específica, e sim que

---

<sup>4</sup> De acordo com as propostas da BNCC (BRASIL, 2018), podemos entender esse termo como relativo às práticas de leitura e produção de textos que envolvem, em sua construção, diferentes linguagens e semioses – o que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais.

domine o “fabrico de alguma coisa”. Ou seja, é necessário, sobretudo, que tenha maior consciência do processo produtivo como um todo. Como é sabido, o avanço tecnológico modifica as qualificações para os novos processos produtivos. Diante desse fato, Delors (1998, p. 94) observa que, além da formação técnica e profissional, a tendência é que se valorize cada vez mais “[...] o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco” de quem trabalha. Assim, nota-se que é inevitável a confluência dos saberes fundamentais por ele propostos (saber aprender, saber fazer, saber conviver e saber ser).

Zabala (1998), outro educador, tratando dos tipos de aprendizagem, concebe os conteúdos (objetos de aprendizagem) em três grupos – que, por sua vez, podem ser sintetizados por uma pergunta: conceituais (“o que se deve saber?”), procedimentais (“o que se deve saber fazer?”) e atitudinais (“como se deve ser?”).

**Quadro 1 – Tipologia de aprendizagem segundo Zabala**

<b>Tipos de conhecimento</b>	<b>Definição</b>
Conceituais	Referem-se ao “[...] conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares [...]”.
Procedimentais	“Um conteúdo procedimental – que inclui entre outras coisas as regras, as técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos – é um conjunto de ações ordenadas e com um fim, quer dizer, dirigidas para a realização de um objetivo.”
Atitudinais	Englobam “[...] uma série de conteúdos que, por sua vez, podemos agrupar em valores, atitudes e normas”. Estes são assim entendidos por Zabala: <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ valores – são os princípios ou ideias éticas que permitem as pessoas emitir um juízo sobre as condutas e seu sentido;</li> <li>▪ atitudes – são tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira. São a forma como cada pessoa realiza sua conduta de acordo com valores determinados;</li> <li>▪ normas – são padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações que obrigam a todos os membros de um grupo social. As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer e o que não pode se fazer neste grupo.</li> </ul>

**Fonte:** Elaborado a partir de Zabala (1998).

Assim como Delors (1998), Zabala entende que é preciso haver um equilíbrio dos diferentes conteúdos, principalmente, quando se propõe uma formação integral – mas, por

outro lado, se a função do ensino é propedêutica, os conteúdos conceituais serão priorizados, pois “basta saber”. De acordo com o autor, qualquer coisa que se queira aprender sempre envolve, necessariamente, componentes conceituais (o que saber), procedimentais (o que fazer) e atitudinais (o que ser) – e é justamente esse vínculo que torna a aprendizagem significativa. Nesse sentido, Zabala (1999) afirma que “[...] se queremos que o que se aprende tenha sentido para o aprendiz, deve estar bem relacionado com todos os componentes que intervêm e que o tornam compreensível e funcional”.

Diante do exposto, pode-se estabelecer uma relação entre Zabala e Delors, de modo que os conteúdos conceituais correspondem ao “aprender a conhecer”, os conteúdos procedimentais referem-se ao “aprender a fazer” e os conteúdos atitudinais, que – por sua vez – abrangem o “aprender a conviver” e o “aprender a ser”.

Ao falar sobre aprender um conteúdo procedimental, em razão de seu caráter de “saber fazer”, Zabala (1999, p. 14-16) destaca algumas implicações:

- exige **realização de ações**, pois o ensino de conteúdos procedimentais não se sustenta com propostas expositivas, já que eles “são aprendidos realizando ações que os conformam”;
- exige **exercitar-se**, ou seja, não basta realiza uma vez ou outra, é preciso que sejam suficientes até que o estudante aprenda;
- exige **reflexão sobre a própria atividade**, quer dizer, que o estudante reflita sobre o modo como está realizando o exercício e sobre quais seriam as condições ideais de seu uso;
- exige **aplicação em contextos diferenciados**, o que significa dizer que os exercícios devem ser tanto numerosos quanto em contextos distintos.

Além dessas implicações, Zabala (1999) salienta algumas condições:

- é necessário **partir de situações significativas e funcionais**;
- é necessário **estabelecer progresso e ordem**;
- é necessário **apresentar modelos**;
- é necessário **oferecer prática orientada e ajudas de diferentes graus**;
- é necessário **oportunizar trabalho independente**.

Ainda, quanto ao saber fazer, trazemos a visão de Barato (2003, p. 15). Para o autor, o saber fazer “[...] ou melhor ainda, fazer-saber, é uma dimensão epistêmica com *status* próprio e não se funda numa suposta teoria.” Desse modo, a origem e fundamento epistemológico do saber técnico está na própria ação – e não em um pensar (teoria) que a antecede. Nesse sentido, o autor vê o par “teoria e prática” como categorias inadequadas para explicar o saber humano. Ressalta, ainda, que – tradicionalmente – a segunda é sempre subordinada à

primeira<sup>5</sup>. Por isso, a prática acaba esvaziando de significado o saber técnico. Entretanto, o autor defende a técnica como saber, em que há desenvolvimento de “[...] atividades produtivas como conhecimento que engaja trabalhadores em fazeres inteligentes<sup>6</sup>”.

Nesse sentido, é importante entender que técnicas “[...] são conhecimentos processuais, uma dimensão do saber cuja natureza se define como sequência de execução para se obter um determinado produto.” Assim, o saber é inerente ao fazer. Contudo, não é como “[...] uma decorrência de um conhecimento estruturado a partir de proposições logicamente concatenadas (conhecimento declarativo).” (BARATO, 2003, p. 18). Em outras palavras, uma pessoa pode executar técnicas de modo eficaz, mas ser incapaz de expor explicações subjacentes a ela. Portanto, técnicas dispensam explicações teóricas ulteriores – o que não quer dizer que sabê-las seja indesejável, dispensável.

Para Barato (2003), na dinâmica do saber técnico, há três componentes: desempenho, conhecimento e informação. Para ele, as situações de aprendizagem de processos não são “mero adestramento” ou “aquisição de habilidades”. Por essa razão, passamos a discorrer sobre as três dimensões do saber técnico aludidas anteriormente. Antes disso, segundo o próprio autor, apresentamos um quadro que as sintetiza – visando a um tratamento que subsidie demandas de caráter didático-pedagógico na aprendizagem de técnicas:

#### Quadro 2 – Componentes do saber técnico segundo Barato

<p><b>Desempenho</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Execução de operações tendo em vista a obtenção de um dado resultado.</li></ul> <p style="text-align: center;">Ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultante da interação entre sujeito e contexto de aplicação do conhecimento técnico para se alcançar um alvo determinado.</li></ul> <p><b>Conhecimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Representação interna utilizada para guiar a execução. Deve estar armazenada na memória de longo prazo.</li></ul> <p style="text-align: center;">Ou</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Resultante mental do processo de assimilação das informações sobre a técnica (incluindo <i>feedback</i> dos desempenhos).</li></ul>
---

<sup>5</sup> No entendimento de Barato (2003), há uma valorização dos saberes do ócio (relativos ao pensar) e uma correspondente desvalorização dos saberes do trabalho (relativos ao fazer), sintetizado na subordinação da prática à teoria.

<sup>6</sup> Inteligência é aqui entendida como “[...] a capacidade de aprender e de atuar sobre o meio ambiente, de aplicar o conhecimento a situações novas, de raciocinar, de planejar e de resolver problemas. [...]” (ROSE, 2007, p. 35).

### **Informação**

- Representação externa (linguagens, imagens, modelos, etc.) utilizada como veículo para construir a representação interna (conhecimento).
- Ou
- Forma de comunicação do conhecimento.
- Ou
- Forma de mediação dos conhecimentos socialmente compartilhados.

**Fonte:** BARATO, 2003, p. 152.

Quanto ao desempenho, pode-se entendê-lo como sinônimo de técnica. Trata-se de um fazer (execução de operações), que pode ser modelado e padronizado, com vista à finalidade ou resultado. Ou seja, aqui reside uma dimensão objetiva da técnica. Entretanto, ainda assim, é preciso entender também que o desempenho é constituído de processos de execução que, além de determinados, histórica e socialmente, são perpassados pela subjetividade de quem o realiza.

Por um lado, o desempenho, em sua dimensão objetiva, exige do executante as operações necessárias para que a finalidade seja atendida. Por outro lado, em sua dimensão subjetiva, o sujeito executante utiliza-se, pragmaticamente, de certo conhecimento no contexto da situação em que se encontra. Diante disso, Barato (2003, p.154) afirma que “[...] a objetividade (e concretude) do desempenho é característica definível por oposição ao conhecimento (abstrato e subjetivo). [...]” Por isso, o desempenho é uma espécie de “uma amostra de aplicação do conhecimento técnico” – em processo de construção, amadurecimento.

Segundo o autor, no tocante ao conhecimento, é possível entendê-lo como uma operação cognitiva, ou seja, que acontece na mente das pessoas – é uma representação interna construída histórica e socialmente. De modo geral, conhecimentos são estruturas simbólicas, armazenadas na memória de longo prazo, que “dão conta” das situações ou objetos representados. De caráter implícito, não são passíveis de verificação direta e, também, são mais abstratos que as representações externas (por exemplo, a escrita). Essas estruturas simbólicas podem ser entendidas como “[...] guias das atividades de execução de tarefas ou de interação com o mundo físico ou social” (BARATO, 2003, p. 157).

É importante entender que “[...] a representação de uma técnica (conhecimento) não é um simulacro da “realidade”, mas uma estrutura resultante de transformações operadas pelo agente conhecedor.” (BARATO, 2003, p. 157). Ou seja, a técnica é uma forma de trabalho que se consolidou com a experiência daqueles que se propuseram a agir para alcançar

determinado objetivo. E, em virtude do êxito ou do fracasso, sintetizaram as etapas e os elementos da ação humana em uma técnica.

Além disso, o conhecimento amplia-se na medida em que integra informações pertinentes à técnica, bem como quando se obtém *feedback* de desempenhos. De pronto, percebe-se a interação entre o conhecimento e as outras dimensões do saber técnico.

E, por último, não menos importante, a informação exerce o papel facilitador para a constituição do conhecimento. Destaca Barato (2003) que, no nível da linguagem, a qualidade da informação é, diretamente, proporcional à capacidade de compreensão por parte do agente conhecedor. Além da linguagem, há outros sistemas informativos como, por exemplo, os instrumentos, as ferramentas, as máquinas e outros recursos (sejam eles físicos ou não). Estes, por sua vez, refletem conhecimentos de quem os criou.

Ainda, tratando do papel da informação na aprendizagem de técnicas, Barato afirma que:

[...] Com ou sem ensino sistemático, a constituição do conhecimento é mediatizada pela informação. A informação é representada com base em recursos simbólicos disponíveis (linguísticos ou não linguísticos). A qualidade da informação (e, por consequência, das formas de representação utilizadas) facilita ou cria obstáculos à constituição do conhecimento. Assim, muitas vezes, dificuldades de aprendizagem não são consequência da incapacidade dos aprendizes, mas da insuficiência da informação [...]. (BARATO, 2003, 164)

Embora o autor transpareça se referir somente às informações da situação de ensino-aprendizagem, também é importante considerar a influência do conhecimento prévio do indivíduo, ou seja, o conjunto de informações internalizadas que, de certa forma, mantém uma relação com o novo conhecimento. Por isso, ao traduzir as ideias de Ausubel, Moreira e Masini (1982) afirmam que a aprendizagem sempre se ancora em um saber anterior, que, segundo o autor, funciona como um *subsunçor* (espécie de pré-requisito cognitivo).

De acordo com os autores, Ausubel destaca a existência de duas aprendizagens: mecânica e significativa. Busca-se, preferencialmente, a aprendizagem significativa, no sentido de que o estudante atue de forma ativa, mediante uma ampliação e aprofundamento da consciência, por sua própria elaboração e compreensão. Entretanto, às vezes, há falta de *subsunçores* por parte dos estudantes. Em consequência, o professor pode acabar promovendo uma aprendizagem mecânica, entendida aqui como “[...] a aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos relevantes existentes na estrutura cognitiva [...]” (MOREIRA e MASINI, 1982, p. 7). Por sua vez, a aprendizagem mecânica também é importante na medida em que o indivíduo recebe informações em uma

área de conhecimento completamente nova, o que – potencialmente – forma, cognitivamente, os possíveis *subsunçores* para uma outra situação de ensino-aprendizagem. Até porque, para Ausubel, há um *continuum* entre as aprendizagens significativa e mecânica.

Ante essas implicações didático-pedagógicas, o professor assume o papel de mediador com vista à ampliação do saber técnico do estudante. Nesse sentido, expomos – a seguir – a perspectiva que assumimos para o ensino da escrita e da reescrita de texto instrucional.

### **2.3 Práticas de escrita e reescrita de texto instrucional em uma perspectiva sociointeracionista**

A partir dos estudos de Vygotsky, Rego (2014, p. 93) afirma que “[...] o homem constitui-se como tal através de suas interações sociais, portanto, como alguém que transforma e é transformado nas relações produzidas em uma determinada cultura [...]”. Esse processo socio-histórico se dá através da linguagem, esta, por sua vez, conforme Ruiz (2001), é sinônimo de atividade, uma forma de ação, um lugar de interação social. Completa a autora:

[...] onde indivíduos, constituindo-se como um *eu* ou como um *tu* (interlocutores), produzem-se como sujeitos e atuam com vistas a determinados fins, criando vínculos e negociando sentidos, sob determinadas *condições de produção* (tempo, lugar, papéis socialmente representados, imagens recíprocas, conhecimentos supostamente partilhados etc.) [...] (RUIZ, 2001, p. 40).

É nessa perspectiva – conhecida como sociointeracionista – que situamos o ensino da produção de texto. Assim, pode-se dizer que linguagem é, essencialmente, interação humana. Por esse viés, as práticas de escrita e reescrita não podem acontecer de forma diferente – seja se tratando de textos no âmbito da oralidade, da escrita ou, ainda, da multimodalidade, que é possibilitada pelos recursos midiáticos.

Nesse sentido, é importante compreender a escrita como um trabalho de caráter social, uma vez que, a partir de um contexto sociocultural, sempre escrevemos para alguém “o outro”. Além disso, a escrita tem também caráter processual. Isto significa dizer que, assim como assumido teoricamente por Menegassi (2010), entendemos que a escrita é uma atividade humana que ocorre através de etapas recursivas e interligadas entre si, em um processo de criação, que abrange momentos de planejamento, execução, revisão, reescrita e avaliação.<sup>7</sup>

Dentre as etapas envolvidas no processo de criação textual, privilegiamos a função exercida pela reescrita, a qual – para Fiad (2006) – existe como prática social, presente não só

---

<sup>7</sup> Para maior compreensão dessas etapas, indicamos a leitura de Menegassi (2010).

na escrita de autores renomados, mas também no cotidiano de, por exemplo, edições de jornais e revistas. Para a autora, assim como a escrita, a reescrita também deve ser ensinada – até porque ela é pouco explorada na escola, embora o termo reescrita já esteja mencionado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa do ensino fundamental I e II (BRASIL, 1997; 1998).

Pode-se entender que a reescrita é a habilidade de o escritor tomar seu próprio texto como ponto de reflexão como vista ao seu aprimoramento em face da situação comunicativa. Nesse processo, o escritor opera no texto recursos da língua, de modo que executa – mediante revisão – algumas operações cognitivo-textuais como acréscimo, supressão, substituição e deslocamento (seja qual for a extensão: palavra, expressão, frase, período, parágrafos ou até mesmo o texto todo). Além disso, há uma multiplicidade de papéis exercidos por quem escreve. Nesse sentido, Fiad (2006, p. 33) afirma que “[...] O sujeito que escreve é também o que comenta o que escreve, critica o que escreve, mostrando uma multiplicação de papéis do escritor: o que escreve, o que lê, que se comenta, que se auto-censura, que reescreve. Escrever é tudo isso.” (FIAD, 2006, p. 33). Dessa forma, depreende-se que, no processo de autoria escritora, há um leitor de si mesmo. Corroborando com essa ideia, quanto à etapa de revisão, Ruiz (2001) elucida que quem aponta os problemas do texto não é o produtor, mas o leitor que convive no produtor.

Vale ressaltar que a reescrita não se restringe à correção<sup>8</sup>, pois, conforme Fiad (2006, p. 33), expressiva parte do trabalho de reescrita tem outros objetivos, dentre eles “[...] tornar o texto mais interessante, adequá-lo melhor ao leitor, torná-lo mais enfático, enfim, objetivos que envolvem a exploração dos recursos expressivos da língua. [...]”. Portanto, é uma prática voltada para o aprimoramento da competência discursiva<sup>9</sup>, abrangendo tanto o nível formal quanto o nível do conteúdo.

Na BNCC, a reescrita continua posta como prática a ser implementada como etapa do processo de produção textual. Por isso, o papel do professor como mediador é fundamental para que seja incorporada, gradualmente e de forma contextualizada, à escrita do estudante, a prática de reler e modificar o seu texto, isto é, a reescrita. Por isso, parte-se do:

---

<sup>8</sup> De acordo com Ruiz (2001), correção é o trabalho que o professor – visando à reescrita do texto pelo aluno – faz no texto do aluno, pontuando – até mesmo através de um outro texto – algum problema de produção.

<sup>9</sup> Para Travaglia, a competência discursiva é “[...] definida como a capacidade do usuário da língua, que produz e compreende textos orais ou escritos, de contextualizar sua interação pela linguagem verbal (ou outras linguagens), adequando o seu produto textual ao contexto de enunciação. [...]”. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/competencia-discursiva>. Acesso em: 23 dez. 2020.

[...] pressuposto de que o conhecimento é mediado pelo par mais desenvolvido que serve de suporte temporário e ajustável, funcionando numa zona sensível à aprendizagem, e que leva o estudante a usar as estratégias de forma independente. O professor explica, esclarece, instrui, define regras que asseguram a competência mínima esperada, modela, monitora, estimula e elogia o processo, sempre com um papel crítico e positivo. [...] (GARCEZ, 1998, p.42).

Dentre as possibilidades de intervenção do professor no texto do aluno, Ruiz (2001) destaca quatro estratégias pedagógicas, tidas como tipo de correção: indicativa, resolutive, classificatória e textual-discursiva<sup>10</sup>. Entretanto, ela defende a estratégia textual-discursiva – uma vez que possibilita a troca de turnos na interlocução aluno-produtor / professor-corretor / aluno-revisor. Dessa forma, para a autora, professor e aluno tomam o texto e o trabalho com o texto por objeto de discurso, a fim de que sejam superados possíveis problemas de produção textual<sup>11</sup>, mediante revisão para “uma melhor legibilidade” do texto – revelando, assim, o caráter processual da escrita.

Entende-se que sempre há na produção textual um trabalho de reescrita, já que:

[...] De fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (linguística) de um discurso adota, simultaneamente, para com este discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude responsiva ativa (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte torna-se o locutor. [...] (BAKHTIN, 2000, p. 290).

Conforme as afirmações do autor, essa compreensão a respeito dos enunciados orais, *mutatis mutandis*, também se aplica aos enunciados escritos. Em outras palavras, o escritor – por meio de seu texto – espera uma atitude responsiva, de tal forma que sucinta “uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc.” da parte de seu interlocutor (o leitor). Além disso, o autor ainda ressalta que essa atitude responsiva já se encontra no próprio escritor, uma vez que, além do sistema da língua que utiliza, também considera a existência dos enunciados anteriores (o já dito) oriundos de si ou do outro, os quais supõe conhecidos do leitor. Disto, fica evidente o papel ativo do *outro* no processo de comunicação – independentemente da modalidade, abrangendo também a multimodalidade.

---

<sup>10</sup> Para conhecer a especificidade de cada tipo de correção, indicamos a leitura da obra “Como se corrige redação na escola”, de Eliana Ruiz. Ver nas referências.

<sup>11</sup> Para Ruiz (2001), problema de produção textual é toda e qualquer parte do texto que ocasione estranhamento ao leitor, seja em função: do tipo de texto, dos objetivos visados na interlocução ou das condições tanto de produção quanto de recepção do texto em questão.

### 2.3.1 Breves considerações sobre suportes textuais

Conforme já foi afirmado anteriormente, a tendência do ensino da escrita – não só no contexto do EM – caminha em direção ao multiletramento e à multimodalidade, que – por sua vez – exige outras habilidades. Dessa forma, como a escrita agrega cada vez mais aparatos tecnológicos, percebe-se que a noção de suporte textual é relevante, por isso – ainda que sucintamente – trataremos dessa questão a partir de Marcuschi (2008) e, por guardar relação com isso, também falaremos do e-mail a partir de Costa (2012).

Para Marcuschi (2008), suporte textual é:

“[...] um lócus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto. Pode-se dizer que suporte de um gênero é uma superfície física em formato específico que suporta, fixa e mostra um texto” (MARCUSCHI, 2008, p. 174).

O autor entende que o suporte textual comporta três aspectos, a saber: suporte é um lugar (físico ou virtual); suporte tem formato específico; suporte serve para fixar e mostrar o texto. Além disso, categoriza os suportes textuais em: convencionais e incidentais. Assim conceituados:

- (a) a categoria dos *suportes convencionais*, típicos ou característicos, produzidos para essa finalidade;
- (b) a categoria dos *suportes incidentais* que podem trazer textos, mas não são destinados a esse fim de modo sistemático nem na atividade comunicativa regular. (MARCUSCHI, 2008, p. 176).

Embora o programa de e-mail *Gmail* seja um suporte textual do tipo “correio eletrônico”, pois materializa textos em diversos gêneros (carta pessoal, requerimento, matrícula e outros), ele também deve ser entendido, conforme Marcuschi (2008, p. 185), como “[...] um serviço que transporta os mais variados gêneros, tais como propagandas, ofícios, bilhetes, e-mails, cartas comerciais, relatórios, artigos científicos e assim por diante [...]”. Portanto, ao escrevermos um texto no *Gmail* estamos diante de um suporte textual, mas se o utilizarmos para veicular textos, trata-se de um serviço (sistema de envio de mensagem eletrônica).

A palavra e-mail é reconhecida tanto pelo Manual de Redação da Presidência (BRASIL, 2018) quanto por Costa (2012) em sua tríplice função: sistema de transmissão de mensagem eletrônica, correio eletrônico (suporte textual) e gênero textual (quando correlato das cartas pessoais).

Para Costa (2012, p. 110), como gênero textual, o e-mail tem esse sentido pelo processo de metonímia, ou seja, o texto eletrônico nada mais é do que o resultado obtido pelo canal que permite seu envio. Trata-se de uma forma de comunicação eletrônica escrita (assíncrona, célere), trocada entre usuários de computador ou outros dispositivos compatíveis, conectados à internet. O autor ainda ressalta que o e-mail é “[...] um gênero emergente original, com qualidades linguísticas, enunciativas, e pragmáticas próprias, embora possa ter um formato textual semelhante a uma carta, a um bilhete, a um recado [...]” (COSTA, 2012, p. 110-111). Por essa razão, depreende-se que é um gênero textual, extremamente, funcional, a ponto de cumprir inúmeras possibilidades comunicativas.

Ao escrever um e-mail, há disponíveis diversos recursos que potencializam a comunicação. Nesse sentido, Costa destaca que o e-mail se organiza da seguinte forma:

- a) endereço do remetente: preenchimento automático;
  - b) data (dia da semana, dia do mês e ano) e hora: preenchimento automático;
  - c) endereço do destinatário: deve ser preenchido, quando é nova mensagem. Quando é resposta, preenchimento automático;
  - d) possibilidade de cópias a outros destinatários: deve ser preenchido;
  - e) assunto: deve ser preenchido; em caso de resposta, pode-se adotar o que foi enviado;
  - f) texto: vocativo (não obrigatório); corpo da mensagem; despedida (não obrigatória), assinatura;
  - g) possibilidade de anexação de documentos (*attachement*);
  - h) possibilidade de inserção de emotions (carinhas), som, desenhos ou voz.
- (COSTA, 2012, p. 111).

No e-mail, também podem ser inseridos *links* (ou *hiperlinks*), que possibilitam a intertextualidade (estratégia discursiva), permitindo o diálogo da mensagem com outros textos, imagens ou vídeos disponíveis na internet. O que torna esse gênero de caráter evidentemente flexível.

Em face do exposto, pode-se dizer que o suporte textual é um fator significativo na aprendizagem da escrita, pois oferece elementos funcionais que comportam, condicionam e potencializam a produção textual do estudante. Nesse sentido, é importante reconhecer que não se ensina a escrever em uma folha de papel da mesma forma como na tela de um computador. Por isso, é coerente a afirmação de Nogueroles (NOGUEROL, 1999, p. 161), quando ele diz que “[...] Não se sabe escrever como uma habilidade geral, sabe-se escrever textos e cada novo tipo de texto exige alguns novos conhecimentos que devem ser ensinados.” Nesse sentido, há que se adotar estratégias didático-pedagógicas para que o estudante se aproprie da funcionalidade inerente ao suporte com o qual lida na produção textual em sala de aula.

## 2.4 Texto injuntivo e instrucional: aspectos teóricos

Ao traçar a estrutura formal e discursiva da sequência injuntiva (ou texto injuntivo), Rosa (2003), a partir de uma perspectiva interacional e sociocognitiva, utiliza-se das dimensões pragmático-discursiva, esquemático-cognitiva e formal para o estabelecimento de uma tipologia. Nesse sentido, segundo a autora, os gêneros textuais planejados, predominantemente, pela sequência injuntiva podem ser compostos por três categorias básicas:

- 1 – *textos instrucionais-programadores* (visam a instruir/ensinar alguém a fazer algo) como *receitas, aulas, guias e manuais* de um modo geral;
- 2 – *textos de conselhos* (visam a aconselhar alguém a fazer algo), como os *horóscopos* e os diversos *conselhos* (saúde, beleza, comportamento, etc.); e
- 3 – *textos reguladores* (visam a obrigar alguém a fazer algo), como *leis, regulamentos, regras de jogos*, entre outros. (ROSA, 2003, p. 13).

Dentre essas categorias, interessa ao presente trabalho os textos do primeiro grupo. Isso se deve em razão de que se objetivou que os participantes, estudantes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática, ampliassem sua capacidade linguística e competência escritora para a prestação de atendimento *help-desk* – traço constituinte do perfil profissional do egresso do referido curso, como já dito em outro momento. Portanto, é indispensável que estudantes conheçam os recursos linguísticos, discursivos, pragmáticos e outros, mas – principalmente – que saibam aplicá-los, de forma funcional, no gênero e-mail – este escolhido em razão das necessidades comunicativas do público-alvo da pesquisa.

Assim, focaremos a tipologia injuntiva a qual apresenta características linguístico-discursivas que permitem ao técnico prestador de atendimento *help-desk* instruir, mediante seu saber técnico, o cliente de modo funcional. Além disso, o texto será materializado no gênero *e-mail*, no correio eletrônico do Gmail, que requer outras habilidades por se tratar também de um suporte textual. Dessa forma, a produção textual integra – ao mesmo tempo gênero, tipologia e suporte textual –, exigindo, ainda, o saber técnico dos participantes. Ressalta-se que a tipologia injuntiva (instrucional) está presente nos diversos materiais produzidos na área de informática; portanto, ela é relevante tanto do ponto de vista da produção quanto da recepção de texto – no contexto do atendimento ao cliente.

Posto isso, recorreremos aos estudos de Rosa (2003), que entende a linguagem como forma de ação – “uma forma de agir sobre o mundo e sobre os nossos interlocutores” e como um modo de representação. A autora também compreende que há uma relação dialética entre a linguagem e a estrutura social. De modo que, na estrutura social, estão envolvidos papéis

sociais, identidades singulares, sistemas de conhecimento e crenças, que moldam e restringem o uso da linguagem.

O texto injuntivo (instrucional) manifesta-se em diversos gêneros, em forma de comandos (atos imperativos), que, conforme Rosa (2003), conotam ordem: “sobre o que se deve fazer” – como em *regimentos* e *decretos*, “indicação sobre uma forma de fazer” – como em *horóscopo*, “sugestão sobre como ou o que é melhor fazer” – como em receita e “solicitação a realizar uma dada ação” – como em *panfletos promocionais*.

Além de ressaltar essas conotações do texto injuntivo, a autora traça um protótipo do texto instrucional composto por três fases básicas, a saber:

1<sup>a</sup>) *exposição do macro-objetivo acional*:

indicação de um objetivo geral que se deve atingir sob a orientação de um plano de comandos;

2<sup>a</sup>) *apresentação dos comandos*:

disposição de uma sequência de ações (coordenadas ou não) a ser executada para que se possa atingir o macro-objetivo acional; e

3<sup>a</sup>) *justificativa*:

esclarecimento, por parte do produtor do texto, em face da situação de ação, sobre os motivos pelos quais seu destinatário deve seguir o(s) comando(s) estabelecido(s). (ROSA, 2003, p. 51)

Conforme Rosa (2003) mesmo explica, o “fazer agir” está associado ao “dizer como fazer” do produtor – esse não é subjetivo, mas sim explícito, assim o texto injuntivo-instrucional possibilitará ao destinatário, por meio de uma sequência de comandos, ordenados ou não, de *micro-ações*, a realização de uma *macro-ação* (macro-objetivo acional) a qual se almeja ou está encarregado a cumprir.

Em especial, de acordo com a sistematização feita pela autora, sintetizamos os comandos presentes nos textos injuntivos:

**Quadro 3 – Critérios de apresentação dos comandos**

CRITÉRIOS DE APRESENTAÇÃO DOS COMANDOS	TIPOS	SUBTIPO
<b>I – Necessidade de chegar ao objetivo final</b>	<b>Obrigatório:</b> “[...] aqueles que precisam ser executados, caso contrário o macro-objetivo acional estará fadado a não ser atingido [...]”	<b>Eventuais:</b> “[...] são aqueles que só precisam ser realizados mediante uma necessidade do processo desencadeado pela injunção ou do leitor que praticará a

		ação requerida.”
		<b>Alternativos:</b> “[...] são dois ou mais <i>comandos obrigatórios</i> que se apresentam no plano de execução desempenhando a mesma função operacional [...].”
	<b>Opcionais:</b> “[...] aqueles cuja execução não é condição essencial para que o macro-objetivo seja contemplado. São comandos que estão ligados a uma atitude de escolha por parte do leitor-usuário do texto [...].”	Não há.
<b>II – Grau de dependência ao macro-objetivo acional</b>	<b>Principais:</b> “[...] aqueles cuja temática está associada diretamente ao macro-objetivo acional.”	Não há.
	<b>Subordinados:</b> “[...] aqueles que têm uma relação indireta com o macro-objetivo visto que atuam no sentido de explicar ou ampliar o sentido de um <i>comando</i> anterior.”	Não há.
<b>III – Tempo de realização</b>	<b>Simultâneos:</b> “[...] aqueles que podem ser realizados ao mesmo tempo [...].”	Não há.
	<b>Sucessivos:</b> “[...] aqueles que estão dependentes cronologicamente uns dos outros para sua realização [...].”	Não há.

**Fonte:** Elaborado a partir de ROSA, 2003.

Corroborando a proposta de Rosa (2003), Marinello *et al.* (2009, p. 68-69) asseveram que o texto instrucional “[...] é um gênero que orienta o leitor na realização de uma atividade ou na utilização de um produto. Caracteriza-se pela ênfase na ação, apresentada detalhadamente.” Nesse sentido, os autores destacam, de modo conciso, algumas características dos textos instrucionais, dentre elas:

- # uso predominante do modo imperativo;
- # presença de verbos no infinito ou no futuro do presente com valor imperativo;
- # “emprego de linguagem comum, através de vocábulos, expressões e construções usuais”;

# “sintaxe acessível ao leitor, com períodos simples, evitando-se construções extensas e confusas”;

# “apresenta um título (marca do produto, nome do aparelho, mecanismo ou estágio), seguido de um subtítulo (manual de instruções, guia de instalação, recomendações gerais), e, na sequência, normalmente, aparecem outros subtítulos destacados (localização, instalação, precauções importantes, instruções de uso, guia de cuidados)”.

Ainda, as autores registram, à sua maneira, características identitárias do texto instrucional, o que podem ser sintetizadas em duas expressões: comando e procedimento. Travaglia (1991), por sua vez, esclarece que a estrutura desse tipo de texto pode, ainda, ser apresentada em forma de lista, com descrição ou não – contendo fotos ou desenhos com indicação de elementos, seguida ou não de sua função.

Quanto à estrutura, no tocante à progressão do texto injuntivo, Marinello *et al.* elucidam que ela:

[...] faz-se normalmente através de itens, numerados ou não, iniciados por verbos operacionais, que expõem, em ordem cronológica, as instruções a serem entendidas e executadas pelo interlocutor. As frases iniciam-se por verbos que conduzem a ação do leitor, indicando o que deve ou não ser feito: evite, mantenha, não exponha, limpe, instale etc. Verifica-se, ainda, a presença de operadores argumentativos adequados ao encadeamento de ações (em seguida, após, em primeiro lugar, finalmente). Isso favorece ao interlocutor o entendimento da direção nas ações a serem seguidas. (MARINELLO *et al.*, 2009, p. 70).

Além disso, há também o uso de verbos modalizadores. Estes, por sua vez, imprimem aos comandos um caráter de obrigatoriedade – já que são de natureza deôntica. Assim, por exemplo, usam-se verbos como “dever, poder, ter e precisar” como auxiliar modalizador. Ainda como recurso modalizador, há a estrutura predicativa composta por um verbo não-dinâmico (estado) + adjetivo qualificador com função de modalização deôntica. Por isso, é comum encontrar expressões como “é proibido”, “é vedado”, “é importante”, “é bom”, “é indicado”, que inclusive sinalizam grau de obrigatoriedade de realização do comando em que se encontram.

A partir das concepções de Bakhtin, Rosa (2003, p. 20) assevera que “[...] os gêneros são entidades sócio-históricas com as quais operamos quando usamos a língua para interagir”. Por isso, a apropriação de gêneros textuais é um inegável mecanismo de socialização. Nessa ótica, a autora também afirma que a sequência injuntiva planifica textos quando socialmente:

[...] é usada por um produtor em função de permitir ao seu interlocutor executar ou adquirir um conhecimento como executar uma determinada tarefa [...] responde a um objetivo de otimização e de execução imediatas visto que se instaura numa situação comunicativa que tem por finalidade a transmissão sistematizada de conhecimentos.” (ROSA, 2003, p. 21-22).

Assim, a construção de um texto instrucional abrange não só domínio do gênero no qual se materializa, mas, também, a natureza linguística que o conforma (tipologia injuntiva). De maneira que quem o elabora oferece ao leitor as condições necessárias para empreender uma ação, sem as quais antes se via impossibilitado de realizá-la.

### 3 METODOLOGIA

#### 3.1 A pesquisa-ação

Com o objetivo de elevar o nível de letramento<sup>12</sup> dos participantes da pesquisa, adotou-se a pesquisa-ação, que “[...] pode ser concebida como método, isto quer dizer um caminho ou um conjunto de procedimentos para interligar conhecimento e ação, ou extrair da ação novos conhecimentos [...]” (THIOLLENT, 2011, p. 8). Nesse sentido, o autor apresenta um resumo de alguns dos principais aspectos da pesquisa-ação como estratégia metodológica, destacando que:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados. (THIOLLENT, 2011, p. 22-23).

Posto isso, passamos a discorrer, resumidamente, como cada um desses aspectos se revelou, na prática, durante a realização da pesquisa.

Quanto ao item “a”, pode-se dizer que o trabalho de escrita e reescrita de texto instrucional envolveu a colaboração dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Manutenção de Periféricos. Além destes, pretendia-se a participação também do professor da

---

<sup>12</sup> Para Soares (2009), letramento é um termo que serve para se referir “estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2009, p. 44) – o que exige habilidades linguísticas e psicológicas para atendê-las.

disciplina de Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente – entretanto, nenhuma atividade foi desenvolvida nessa disciplina.

Ao perceber que os estudantes não exerciam, efetivamente, a escrita de e-mail – apenas o utilizavam como canal de comunicação para envio de trabalhos escolares, constatou-se a necessidade de trabalhá-lo enquanto gênero textual, que se materializou no suporte do correio eletrônico Gmail do Google, aliando-o – assim – oportunamente à escrita de texto instrucional – competência necessária ao atendimento *help-desk*. Assim, agiu-se em atenção ao item “b”, que exigiu a integração entre diferentes disciplinas (do núcleo geral e do núcleo profissionalizante) – como já dito anteriormente.

Adotou-se a perspectiva do multiletramento, numa visão interdisciplinar e integradora, pois, por se tratar de Educação Profissional e Tecnológica, o processo de ensino-aprendizagem deve proporcionar situações que levem o estudante à construção de saberes profissionais, para que – ao egressar do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática – tenha o perfil profissional traçado nos documentos oficiais, tendo a habilidade de escrita de textos instrucionais, bem como o domínio do *e-mail* como forma de comunicação voltada para o atendimento ao cliente de forma humanizada.

Para tanto, foi necessário que a perspectiva fragmentadora das disciplinas envolvidas fosse, na medida do possível, atenuada – por isso, foi intencionado um trabalho entre diferentes disciplinas em torno do objeto de estudo. Apesar do esforço, ao longo das situações vivenciadas na pesquisa, observou-se que a rotina da Instituição (de docentes e participantes da pesquisa) acabou impondo dificuldades. Dentre elas, por parte dos docentes, destaca-se a atenção dada à continuidade dos conteúdos do então bimestre letivo e demais atividades da Instituição. E, por parte dos estudantes, a falta de engajamento na realização das atividades, já que não denotavam ganho de nota nas disciplinas envolvidas na pesquisa – embora esse incentivo tenha sido adotado em dado momento (o que gerou interesse e maior participação). Tais questões evidenciam o teor do item “c”.

Como explicita Thiollent no item “d”, a pesquisa-ação caminha entre resolver ou esclarecer a situação. Nesse sentido, prevaleceu o nível de esclarecimento, de modo que evidenciou-se a importância da ampliação da perspectiva do letramento para o multiletramento, em face das ferramentas digitais, no contexto profissional (atendimento ao cliente), requeridas para que houvesse aproximação entre a prática de escrita em ambiente escolar com situações reais de comunicação possíveis nas quais o técnico mobiliza seu saber

para que ocorra, por exemplo, resolução de problemas/desafios de sua área de atuação profissional.

Dentre as decisões, aspecto pontuado no item “e”, destaca-se que, inicialmente, trabalhou-se a escrita na folha de papel, porém, transitou-se para o suporte do correio eletrônico – o que exigiu a elaboração de atividades nesse sentido, aumentando ainda mais o lapso de tempo entre atividades que tinham entre si um caráter de continuidade – por exemplo, a reescrita de uma versão anterior do texto.

Quanto ao item “f”, dadas as variáveis metodológicas (sejam elas ligadas a questões tempo-espço ou a fatores humanos), tornou-se desafiador o desenvolvimento de uma sequência didática, a partir da realização de atividades numa perspectiva interdisciplinar e integradora, produtoras de determinados resultados (textos de e-mail com viés instrucional), porque, além da influência da (in)experiência do pesquisador, neste tipo de trabalho, exigiu-se o engajamento dos participantes (sejam estudantes ou professores), que, por sua vez, precisaram dedicar tempo e esforços para a realização das ações/atividades planejadas, em meio a tantas outras. Sobre esse aspecto, Gray (2012) afirma que a tarefa de quem faz pesquisa-ação consiste em reunir pessoas com percepções diversas para que elas possam construir as ações da pesquisa de forma coletiva.

Ainda assim, em termos de conhecimento, observa-se que, em situações reais de ensino, sempre se deixa de agir em determinado sentido – o que pode ser complementado posteriormente. No contexto desta pesquisa, esse aspecto concretizou-se por meio de uma proposta de “Guia básico de formação para atendimento *help-desk*” como produto educacional. Dessa forma, as lacunas que surgiram na condução da pesquisa-ação geraram reflexões e compreensão mais real do objeto de ensino, possibilitando – assim – pensar, criar, propor, para uma prática educativa mais efetiva, outras atividades que garantam aos estudantes uma melhor apropriação do objeto de conhecimento em questão.

Nesse sentido, ao ampliar a compreensão da pesquisa-ação, Gray (2012) esclarece que os sujeitos desse tipo de pesquisa constroem relações democráticas, a partir das quais os dados da pesquisa são gerados, de tal forma que:

[...] Ao tratar de problemas da vida real, quem faz pesquisa-ação se envolve diretamente no processo de pesquisa como um agente de transformação, dedicado não apenas a estudar organizações e processos, mas também a melhorá-los. [...] a pesquisa-ação como uma forma de melhorar o comportamento social e incentivar a transformação da sociedade. [...] (GRAY, 2012, p. 255).

Disto, pode-se dizer que, apesar do viés resolutivo, transformador da pesquisa-ação, ela é – sobretudo – uma forma de ampliar a compreensão de quem pesquisa, da instituição e dos agentes nela envolvidos, permitindo, assim, posteriormente à pesquisa, propor uma possível solução com base no vivido, de forma mais assertiva. Por isso, ao tratar do papel intervencionista de quem realiza uma pesquisa, Picheth, Cassandre e Thiollent (2016) ponderam que:

[...] mesmo havendo a intervenção do pesquisador-intervencionista, o papel dele não impõe qual problema deve ser trabalhado, mas, diferentemente, *tem apenas o papel de agir como um facilitador para a compreensão dos problemas vividos, da busca de possíveis soluções e da implementação de ações que terão por objetivo mudar a atual situação problemática*, ou seja, auxiliar os participantes a retomarem sua capacidade de agentes e transformadores do contexto em que se inserem. (PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M., 2016, s. 12) (*Grifos nossos*).

Portanto, todos os autores anteriormente mencionados concordam que a pesquisa-ação não é sinônimo de transformação simplesmente, mas, sobretudo, uma forma metodológica capaz de construir soluções em face de um aspecto da realidade pesquisada, considerando a coletividade existente bem como as diversas variáveis intervenientes que foram observadas. A partir da compreensão desse viés, passamos a tratar sobre a construção dos dados, o público-alvo e *corpus* da pesquisa-ação empreendida.

### **3.2 Construção dos dados, público-alvo e *corpus* da pesquisa**

Esta pesquisa-ação, com abordagem qualitativa, contou com a participação de estudantes do 3º ano do Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO, *Campus* Guajará-Mirim, no período de agosto a novembro de 2019. Como critério de seleção da turma participante, estabeleceu-se o fato de os estudantes já terem cumprido várias das disciplinas do núcleo profissionalizante – o que pressupunha um domínio mais sólido do conhecimento técnico. De uma turma de 29 estudantes, inicialmente, a pesquisa contou com a adesão de 24 estudantes (09 do gênero masculino e 15 do gênero feminino), na faixa etária de 17 a 18 anos. E contou também com a colaboração dos professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e Manutenção de Periféricos.

Diante da perspectiva da integração no âmbito da EPT, percebeu-se que as atividades deveriam envolver as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura, Manutenção de Periféricos e Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente. Dessa forma, buscou-se integrar

aspectos textuais e técnico pertinentes às habilidades de escrita e reescrita de texto instrucional voltada para atendimento *help-desk*.

Dentre os procedimentos, com vista à coleta de dados, destaca-se a aplicação de atividades didático-pedagógicas junto aos estudantes do 3º ano do curso técnico Manutenção e Suporte em Informática em seis aulas da disciplina de Língua Portuguesa e em duas da disciplina de Manutenção de Periféricos, que foram, respectivamente, cedidas pelos docentes responsáveis. De forma que aconteceram dez aulas<sup>13</sup> (em sua maioria, de 50 minutos), resultando em produções de textos que, inicialmente, foi realizada no suporte folha de papel, mas que – posteriormente – passaram a ser escritas na área de trabalho do correio eletrônico do Gmail – canal de comunicação propício ao atendimento *help-desk*, cuja funcionalidade revelou-se uma necessidade de aprendizagem dos participantes da pesquisa. Além das referidas atividades, fazem parte do *corpus* da pesquisa a produção textual dos participantes, ou seja, os textos instrucionais por eles produzidos no gênero *e-mail* com caráter instrucional (tipologia injuntiva).

De modo geral, efetivamente, as atividades aconteceram de modo intermitente, isto é, com um lapso significativo de tempo elas, como fica demonstrado no quadro a seguir:

**Quadro 4 – Relação de aulas e atividades realizadas na aplicação da sequência didática**

Aula	Descrição	Dia	Local	Disciplina
1	Aula teórica	05.08.19	Sala de aula	Manutenção de periféricos
2				
3	Aula prática	20.08.19	Laboratório	Manutenção de periféricos
4				
5	1ª produção (escrita inicial)	30.08.19	Sala de aula	Língua portuguesa
6	2ª produção (1ª prática de reescrita)	04.10.19	Sala de aula	Língua portuguesa
7	Criação de assinatura automática	17.10.19	Laboratório	Língua portuguesa
	Atividade - Blocos de sentido	17.10.19	Laboratório	Língua portuguesa
8	Formatação e diagramação de texto de e-mail	25.10.19	Laboratório	Língua portuguesa

<sup>13</sup> A pesquisa foi iniciada porque o respectivo projeto estava aprovado no CEPI-IFRO. Entretanto, por sugestão de minha orientadora, aguardei a realização do Exame de Qualificação para continuá-la. Além desse motivo, também aconteceram momentos de indisponibilidade tanto da professora de Língua Portuguesa, que cedeu uma de suas três aulas à pesquisa; como também, minha – já que não contei sempre com afastamento de minhas atividades laborais durante a realização dessa etapa da pesquisa.

9	3ª produção (2ª prática de reescrita no suporte do Gmail)	22.11.19	Laboratório	Língua portuguesa
10	4ª produção (3ª prática de reescrita após intervenção via <i>e-mail</i> )	29.11.19	Laboratório	Língua portuguesa

**Fonte:** Elaborado pelo autor, 2019.

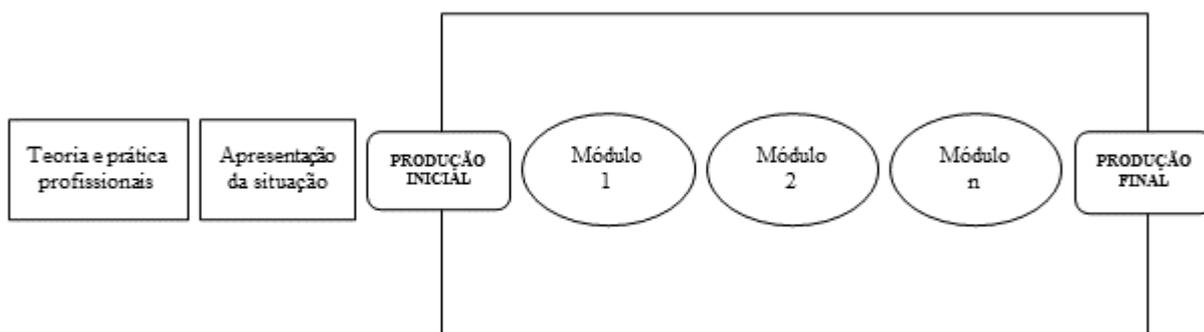
Posto isso, passamos a expor o modelo teórico que se buscou seguir para a aplicação da sequência didática.

### 3.2.1 Modelo de sequência didática segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly

Diante da convicção da sistematicidade exigida pelo processo de aprendizagem da escrita, recorreu-se à ideia de sequência didática (SD), que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), é “[...] um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...]”. Esses autores ressaltam, ainda, que a sequência didática tem a finalidade de ajudar o estudante a dominar melhor um gênero de texto, ampliando-lhe a competência discursiva tanto em atividades de escrita quanto de fala numa dada situação de comunicação. Ressalta-se que o foco aconteceu no âmbito da escrita ao longo da pesquisa.

Esquemáticamente, podemos visualizar a constituição de uma sequência didática assim:

**Figura 1 – Esquema da sequência didática**



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

De acordo com os autores, uma sequência didática é composta inicialmente por uma *apresentação da situação*, por meio da qual é descrita detalhadamente a tarefa de expressão oral ou escrita – resultando num primeiro texto inicial, que corresponde ao gênero focado. Entretanto, antes disso, no contexto da EPT, foi necessário o incremento de uma etapa que contemplasse situações de teoria e prática em disciplina do núcleo profissionalizante.

Somente após a realização dessa etapa, é que se fez apresentação da situação comunicativa para que acontecesse a *produção inicial*. Esta, por sua vez, a base para que o professor avalie as capacidades já adquiridas e dificuldades de uma turma – mediante uma avaliação formativa. Desse modo, é possível priorizar as capacidades que o estudante deve desenvolver visando o domínio do gênero textual em questão.

Tais capacidades são trabalhadas em *módulos* através de atividades e exercícios, entendidos como instrumentos necessários ao domínio do gênero textual por parte do estudante. Após a realização de módulos definidos a partir da produção inicial, chega-se à produção final – momento em que o estudante pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “medir os progressos alcançados”.

De modo mais pormenorizado, deve-se pensar a apresentação da situação inicial como um momento em que será exposto aos estudantes um projeto de comunicação que será realizado “verdadeiramente” na produção final – como destacam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Entretanto, os autores apontam duas dimensões dessa importante etapa da sequência didática: a primeira é “apresentar um problema de comunicação bem definido” – possibilitando que o estudante entenda que gênero será abordado, a quem se dirige a produção, que forma assumirá a produção e quem participará da produção; já a segunda consiste em “preparar os conteúdos dos textos que serão produzidos”. Dessa forma, a apresentação da situação possibilita “[...] fornecer aos alunos todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado” (DOLZ, NOVERRAZ e SCHNEUWLY, 2004, p. 85).

Quanto à primeira produção, os autores salientam que essa etapa evidencia para os estudantes e para o professor “as representações que têm dessa atividade”. Dolz, Noverraz e Schneuwly destacam que esse momento não põe os estudantes em situação de insucesso, pois caso a apresentação da situação seja suficientemente bem definida, todos os estudantes, inclusive os menos proficientes, são capazes de produzir o texto no gênero de modo a responder corretamente à situação dada – embora não atendam todas as características do gênero, apenas parcialmente. Entretanto, esse fato representa um panorama profícuo ao ensino, uma vez que permite circunscrever as capacidades de que dispõem os estudantes bem como suas potencialidades.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 86) salientam que a produção inicial exerce “[...] um papel central como reguladora da sequência didática, tanto para os alunos quanto

para o professor”. Em outras palavras, por um lado, permite delinear melhor a sequência didática e, por outro, torna-se um lugar de aprendizagem das dimensões problemáticas. Dessa forma, ao definir o que é preciso trabalhar para desenvolver as capacidades de linguagem dos estudantes pertinentes ao gênero em questão, possibilitá-los a apropriação dos instrumentos de linguagem próprios ao gênero – base indispensável à produção final.

As dimensões problemáticas observadas na produção inicial dos estudantes são trabalhadas nos módulos, com vista à sua superação. É importante entender, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que – metodologicamente – a sequência didática vai do complexo ao simples, ou seja, da produção inicial aos módulos, sendo que cada um destes trabalha uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. Entretanto, no fim, partir dos módulos, ocorre o movimento contrário, ou seja, caminha-se para o complexo: a produção final.

Vale destacar que, de acordo com esses autores, a realização dos módulos faz com que os estudantes aprendam a falar sobre o gênero. Assim constroem de forma progressiva conhecimentos sobre o gênero em foco, ou melhor, uma metalinguagem comunicável a outros, que “favorece uma atitude reflexiva e um controle do próprio comportamento”. Desse modo, chega-se à produção final, na qual se espera, como já dito, que os estudantes evidenciem os conhecimentos adquiridos relativos ao gênero textual trabalhado a partir do desenvolvimento da sequência didática.

### **3.3 Critérios de análise dos dados**

A partir da adoção do modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), em uma perspectiva interdisciplinar e integradora, buscou-se o desenvolvimento de habilidades de escrita e reescrita de texto instrucional voltadas para o atendimento *help-desk*. Nessa perspectiva, foram analisadas as produções textuais dos participantes, buscando evidenciar as lacunas que existiram para o alcance do objetivo da SD.

As análises das produções textuais dos estudantes foram fundamentadas pelos estudos de Antunes (2010)<sup>14</sup>, privilegiando-se dois aspectos: o global e o de adequação vocabular. Conforme a autora, ao analisar um texto, deve-se, primeiramente, vê-lo “[...] como um todo, daquilo que perpassa por inteiro e que confere sentido às suas partes e a seus segmentos

---

<sup>14</sup> Para a autora, também se deve analisar o texto em seus aspectos de construção. Entretanto, para fins da análise das produções, limitar-nos-emos aos dois aspectos mencionados, pois acreditamos que eles cumprem com o propósito de evidenciar a qualidade do texto e, assim, a competência escritora dos participantes da pesquisa, no tocante à escrita de texto instrucional.

constitutivos” (ANTUNES, 2010, p. 65), ou seja, seu aspecto global. Além disso, a adequação vocabular é outro importante aspecto, já que ela tem “[...] função significativa na estruturação do texto, na construção de seus sentidos, na definição de sua adequação às condições sociais de seus contextos de uso.” (ANTUNES, 2010, p. 178).

No tocante ao aspecto global, discutiu-se o propósito comunicativo e os esquemas de composição (gênero e tipo textuais). Para Antunes (2010), o propósito comunicativo refere-se, como o próprio nome já indica, à finalidade, ao objetivo do texto. Já os esquemas de composição referem-se aos modelos estabelecidos social e linguisticamente. O âmbito social justifica-se porque todo texto se materializa em determinado gênero, dotado de uma forma composicional, isto é, com um número de blocos ou de partes que, juntas, cumprem um propósito comunicativo reconhecível na comunidade em que circulam. E o âmbito linguístico ancora-se no fato de que há ao longo do texto “[...] categorias pertinentes ao sistema da língua e não às situações sociais e às pretensões retóricas que ocorrem no domínio da enunciação” (ANTUNES, 2010, p. 71). Tais categorias se resumem em narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Em relação à adequação vocabular, focou-se na questão do vocabulário técnico. Para a autora, a vida em seus diversos setores é marcada por diferenciações práticas, uma vez que incluem, de forma particular, “situações, objetos, mecanismos, procedimentos”. Por isso, é natural que haja especializações lexicais, ou seja, vocabulário específico “[...] conjunto de palavras que recebem, nesse domínio, um significado específico e permitem, como mais êxito, a interação entre seus membros” (ANTUNES, 2010, p. 184).

Além dos critérios acima apresentados, verificou-se, também, no processo de análise, se o texto de e-mail produzido pelos estudantes apresentava os elementos estruturais básicos do gênero em questão (vocativo, mensagem, despedida e assinatura) e se a mensagem do e-mail foi construída na tipologia proposta (injuntiva). Nesse processo, foram analisados 10% da produção textual dos estudantes, que corresponde aos textos de dois participantes, que, de forma fictícia, serão chamados de João e Maria. Nesse sentido, para verificar os efeitos da reescrita proposta ao longo da pesquisa, realizamos a análise das primeiras versões e das últimas versões de cada texto.

## **4 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **4.1 Aplicação da sequência didática**

Como exposto no Quadro 4, a aplicação da SD aconteceu em oito encontros, distribuídos entre as disciplinas de Língua Portuguesa e Manutenção de Periféricos, às vezes, com duração de 50min, outras com 1h40min – totalizando dez aulas. Embora a aplicação tenha sido norteadada pelo modelo de sequência didática de proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), outras ações foram realizadas a fim de complementá-lo.

Segundo o modelo de SD proposto por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), inicialmente, deve-se apresentar a situação comunicativa para a produção inicial. Entretanto, antes disso, na disciplina de Manutenção de Periféricos, para integrar conhecimento geral e específico, no 1º encontro, aconteceram aulas teóricas e no 2º encontro, aulas práticas.

Nos dois encontros, os estudantes foram ensinados a respeito da instalação da impressora EPSON L3150. Em síntese, nas aulas teóricas (com duração de 1h40min), o professor da disciplina fez uma apresentação em slides (power-point) para explicar aos estudantes como deveria acontecer a instalação da impressora ([Apêndice A](#)). Duas semanas depois, já sob a responsabilidade de outro professor, recém-empossado, os estudantes tiveram aulas práticas (com duração de 1h40min) na qual puderam configurar a instalação da impressora via *wifi* nos computadores do laboratório. Além disso, também realizaram uma atividade voltada ao planejamento do texto ([Apêndice B](#)) que seria produzido posteriormente – nesse momento, eles tiveram contato com o Guia de instalação<sup>15</sup> e o Manual de instalação da impressora<sup>16</sup> (versões digitais). Em razão do fraco sinal de internet e da configuração entre os computadores e a impressora, apenas dois estudantes – não participantes da pesquisa – puderam realizar com êxito a atividade proposta na disciplina. Ou seja, em razão da própria atividade proposta ou das condições técnicas momentâneas à aula, tanto na teoria quanto na prática, a maioria dos estudantes experienciou a atividade de forma contemplativa.

No 3º encontro, a partir do conhecimento técnico obtido nas aulas de Manutenção de Periféricos, contextualizou-se a situação comunicativa em que os estudantes deveriam prestar atendimento *help-desk* – assim aconteceu a apresentação da situação para a produção inicial. Por receio de possíveis problemas técnicos, a produção inicial foi realizada de forma manuscrita em folha de papel, com campos de preenchimento semelhantes ao correio eletrônico do Gmail ([Apêndice C](#)). Em decorrência do tempo da aula (de 50 min), a apresentação da situação inicial se deu de modo bem sintetizado. Após a breve explicação

---

<sup>15</sup> Disponível em: <https://files.support.epson.com/docid/cpd5/cpd55462.pdf>.

<sup>16</sup> Disponível em: <https://files.support.epson.com/docid/cpd5/cpd55467.pdf>.

sobre a situação comunicativa, em resposta a um e-mail de uma cliente ([Apêndice D](#)), assumindo o papel de atendente do setor de *help-desk*, os estudantes produziram a 1ª versão do texto-resposta no gênero e-mail com viés instrucional – ressalta-se que, embora não tenha sido apresentado um modelo específico de e-mail para a produção textual dos participantes, foi oferecida uma estrutura básica ([Apêndice E](#)) para norteá-la.

No 4º encontro, aconteceu ainda na folha de papel (com layout do Gmail) a primeira prática de reescrita (2ª versão do texto-resposta em forma de e-mail instrucional). Para tanto, foi entregue aos estudantes uma lista ([Apêndice F](#)) com questões para nortear a revisão, a fim de que eles realizassem a reescrita individualmente.

No 5º encontro, além de aprenderem a criar assinatura automática no Gmail através de um passo a passo ([Apêndice G](#)), diante da falta de organização das partes de seus textos, os estudantes também realizaram uma atividade chamada “blocos de sentido” ([Apêndice H](#)), por meio da qual tiveram que fragmentar o texto em parágrafos conforme julgassem necessário – o que aconteceu no ambiente de trabalho do correio eletrônico do Gmail.

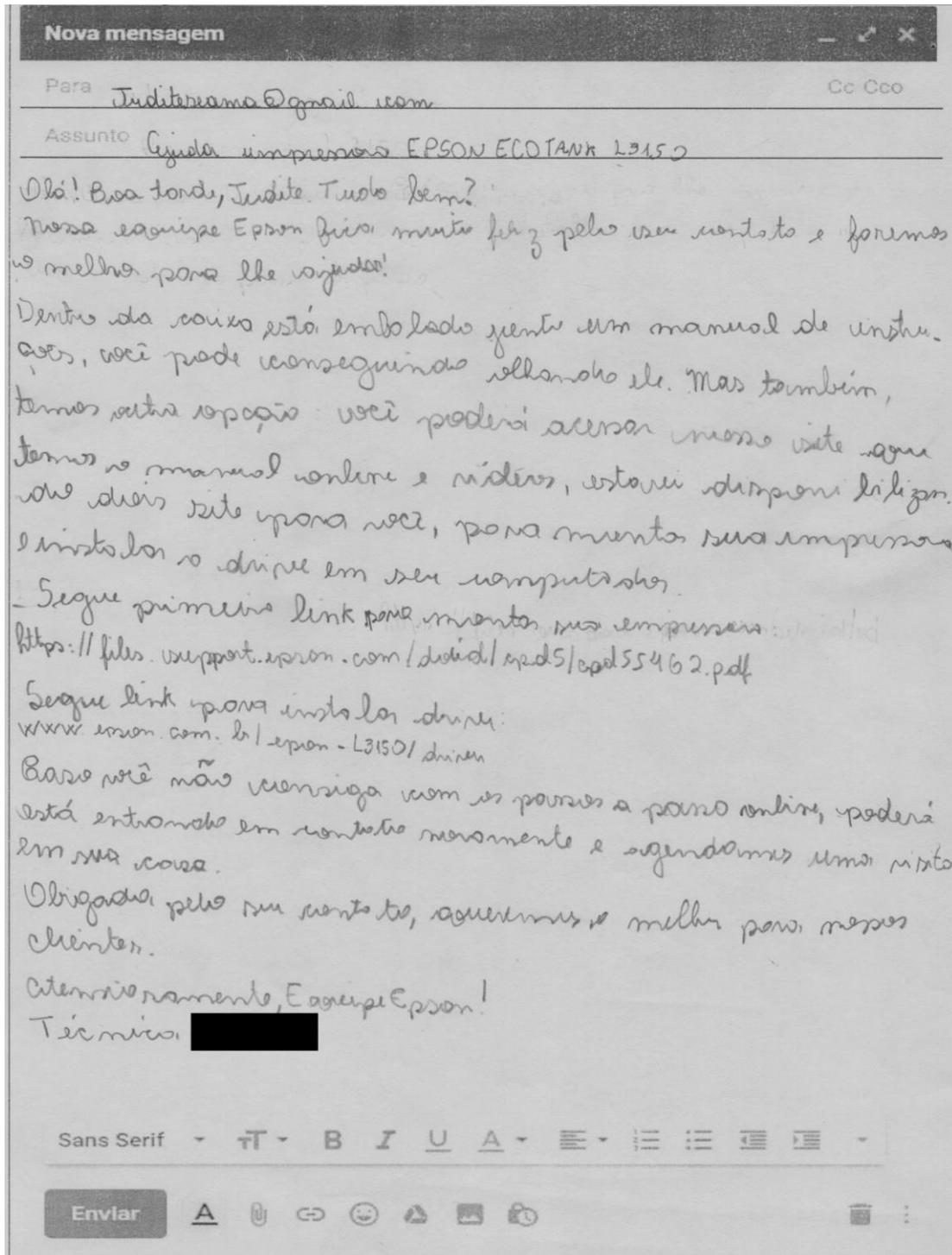
Como também se percebeu o pouco domínio dos recursos de formatação de texto do Gmail e considerando que, sabidamente, os estudantes o utilizavam somente como forma de envio de trabalho – e não como *locus* de produção textual, antes que os estudantes escrevessem neste suporte, no 6º encontro, foi aplicada uma atividade para que eles conhecessem, de forma prática, os recursos de formatação de texto disponíveis no Gmail, conforme [Apêndice I](#), de modo que reproduziram um texto de e-mail ([Apêndice J](#)).

No 7º encontro, aconteceu a 2ª reescrita, momento em que os estudantes colocaram em prática o que até então tinham aprendido com a realização das atividades anteriores. E, no 8º encontro, após intervenção textual-interativa feita por e-mail, aconteceu a 3ª prática de reescrita e envio da versão final do e-mail com viés instrucional.

## **4.2 Apresentação e análise da produção textual dos estudantes**

Neste tópico, serão apresentadas a primeira e a quarta versão do texto de dois participantes da pesquisa. Ressalta-se que a primeira versão aconteceu no suporte folha de papel e, depois de duas práticas de reescrita, assim como a terceira versão, a quarta versão do texto de e-mail com viés instrucional foi produzida no suporte do e-mail do Gmail. Com o objetivo de preservar a identidade dos participantes, eles serão nomeados pelos nomes fictícios “Maria” e “João”.

Figura 2 – 1ª versão da produção textual da participante “Maria”



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

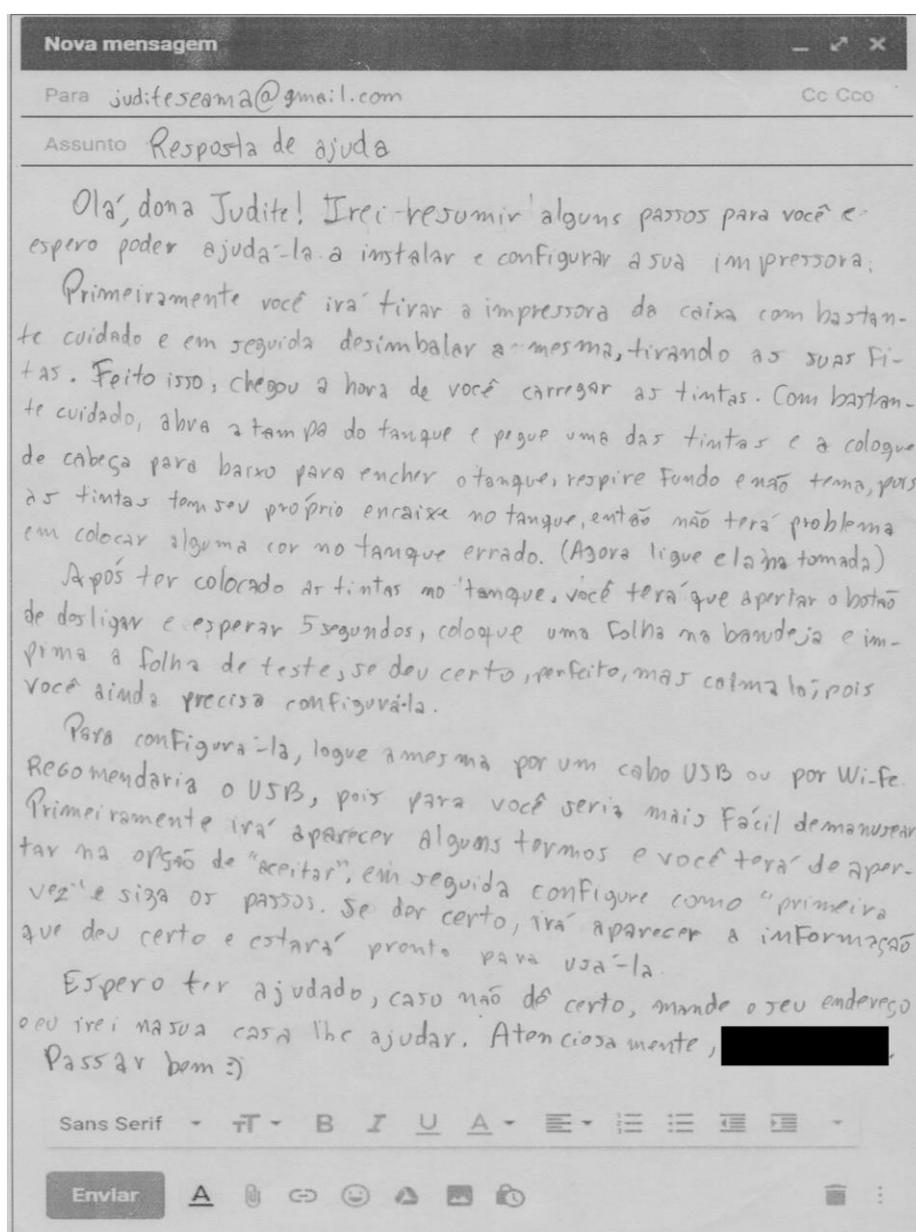
Em relação ao aspecto global, o texto atende, parcialmente, ao propósito comunicativo visto que nem todos os comandos foram informados de forma explícita. No que se refere à tipologia, a produção textual não atende às características linguísticas básicas de um texto



feitas anteriormente. Nesta última versão do texto, por um lado, identificou-se a substituição de alguns vocábulos, tais como: “feliz” por “contente”, “faremos o melhor” por “iremos fazer tudo o que precisar” – o que aponta a tentativa de atender às indicações durante a intervenção. Por outro lado, a participante mantém o uso excessivo de gerúndios, o que aponta a falta de domínio dos tempos e formas verbais.

Vale ressaltar que, na transição do texto escrito no papel (1ª versão) para o texto escrito no suporte Gmail (última versão), a participante conseguiu realizar, de forma apropriada, a inserção de hiperlink no texto.

**Figura 4 – 1ª versão da produção textual do participante “João”**



Fonte: Arquivo do autor, 2019.

Em face da situação comunicativa, a produção do texto de e-mail com viés instrucional exigiu dos participantes que enviassem um texto em resposta à solicitação de ajuda apresentada pela cliente. No aspecto global, observou-se que a produção textual de João atende, parcialmente, ao propósito comunicativo em razão de não contemplar todos os comandos necessários – como ele mesmo diz “Irei resumir alguns passos”.

No que se refere à tipologia, no texto há marcas linguísticas que evidenciam certo domínio da injunção. O participante utiliza locuções verbais em vez de formas verbais simples (“você irá tirar” em vez de “tire”), empregando-as com sentido de imperativo. Em algumas seqüências textuais, ele dá um tom narrativo à instrução (“chegou a hora de você carregar as tintas” em vez de “Carregue as tintas”). Além disso, ele também utiliza elementos sequenciais como “Primeiramente” e temporais “Feito isso”, “Após ter colocado as tintas no tanque”, que auxiliam na progressão do texto.

De modo geral, nota-se – na configuração textual – que o texto apresenta, de forma mesclada, seqüências injuntivas e narrativas. Quanto à adequação vocabular, na produção, constatou-se o uso de vocabulário técnico para se referir às partes da impressora e componentes, embora o participante tenha usado a palavra “logue” em vez de invés de “conecte/encaixe”. Quanto aos elementos estruturais básicos do e-mail o texto apresenta vocativo, mensagem, despedida e assinatura, porém, identificou-se que há, principalmente, problemas de paragrafação e pontuação.

Após o trabalho de reescrita da 1ª versão textual, procedeu-se a escrita do texto no suporte do Gmail. E, a partir disto, foram feitas intervenções interativo-textuais, que resultou na versão textual abaixo apresentada.

Figura 5 – 4ª versão da produção textual do participante “João”



**Fonte:** Arquivo do autor, 2019.

Na análise da versão final, verificou-se que, após as intervenções durante o processo de reescrita, o participante expressou em seu texto um maior grau de formalidade, o que já fica evidente desde a saudação. Quanto à paragrafação, observou-se maior grau de organização do texto, com uso de sequência numérica. Embora o texto apresente clareza e adequação vocabular, ainda apresenta problemas quanto à pontuação e uso de letras maiúsculas.

Após verificar os efeitos da reescrita na configuração escrita da última versão do texto, pode-se afirmar, a partir das concepções de Barato (2003), que o desempenho (produção textual) dos estudantes demonstra pouco conhecimento do gênero e da tipologia textuais que foram propostos na SD. Nessa perspectiva, enfatiza-se que o processo de reescrita realizado na SD não possibilitou – de forma significativa – a melhoria da qualidade textual e, por conseguinte, a construção do saber técnico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aplicação da SD conciliou saberes da disciplina Manutenção de Periféricos (do núcleo profissionalizante) e saberes da disciplina de Língua Portuguesa (do núcleo comum) voltados para a ampliação da competência escritora dos participantes. Considerando as propostas de Zabala (2010) e Delors (1998), as situações de aprendizagem devem sempre envolver, de forma equilibrada, conhecimentos conceituais (saber conhecer), conhecimentos procedimentais (saber fazer) e conhecimentos atitudinais (saber conviver e saber ser). Entretanto, enfatiza-se que as atividades estiveram mais ligadas à dimensão textual (conhecimentos conceituais/saber conhecer) e técnica (conhecimentos procedimentais/saber fazer) voltados para a escrita e reescrita de texto instrucional. Ou seja, a dimensão interpessoal (conhecimentos atitudinais/saber conviver e saber) não foi contemplada na SD, uma vez que, nesse sentido, não foi desenvolvida nenhuma atividade na disciplina de Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente (também do núcleo profissionalizante).

Constatou-se, a partir da aplicação da SD, que antes da apresentação da situação comunicativa e da própria produção textual, é necessário que se trabalhe, além da dimensão textual e técnica, a dimensão interpessoal envolvida na escrita de texto instrucional de forma que o estudante técnico considere aspectos da alteridade com que está lidando, compreenda sua parte na instrução e que seja capaz de se colocar no lugar de quem recebe a instrução.

De modo geral, as produções atenderam, parcialmente, ao propósito comunicativo, embora a forma composicional adequada ao gênero e-mail e os elementos linguísticos pertinentes à tipologia injuntiva não tenham sido totalmente abrangidos. Essas questões remetem a deficiências no processo de alfabetização e letramento e representam um grande obstáculo à formação profissional desses estudantes – o que, evidentemente, somente pode ser modificado a longo prazo com mais investimentos na educação básica.

Após análise da produção textual (escrita e reescrita) dos estudantes, inferimos que as atividades desenvolvidas na SD não foram suficientes para que os eles se apropriassem dos conhecimentos necessários à construção do texto instrucional aplicado ao gênero e-mail voltado para prestar atendimento *help-desk*. Assim, compreende-se que é necessário o desenvolvimento de atividades que favoreçam o domínio do suporte textual (caso ele ainda não faça parte do conhecimento do estudante), bem como das ferramentas que porventura vierem a ser utilizadas.

No contexto da EPT, a experiência proporcionada pela aplicação da SD, possibilitou-nos o contato com o PPC do curso, no qual os conteúdos encontram-se dispersos quanto ao

objetivo de preparar os estudantes para prestar atendimento *help-desk*. Afirma-se isso porque “gênero” e “tipologia injuntiva” são trabalhados no 1º ano e, como a perspectiva é disciplinar, não dialogam – preferencialmente – com conteúdos de outra disciplina do núcleo profissionalizante. Até porque, em geral, na estrutura das ementas não há a exigência de uma possível perspectiva integradora – há, sim, um discurso a favor dessa prática. Além disso, os estudantes começam a estudar questões ligadas ao atendimento ao cliente somente no 3º ano. Nesse sentido, na EPT, resta ao docente restituir os elos entre texto instrucional e de meio e a prática social para que os estudantes vivenciem situações de ensino-aprendizagem voltadas para o atendimento *help-desk* – abordagem esta que orientou esta pesquisa-ação.

Em face do exposto, para um ensino da produção de texto instrucional e de meio mais significativo e alinhado à BNCC, a partir da integração entre as dimensões textual, técnica e interpessoal, numa perspectiva interdisciplinar, integradora e sociointeracionista, foi elaborado um produto educacional intitulado “Guia básico de formação para atendimento *help-desk*” – o qual foi pensado como material de apoio didático-pedagógico para docentes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática e, também, como referência básica para que os estudantes deste curso possam usá-lo com vista à ampliação, aprimoramento e consolidação da competência escritora voltada para a prática profissional.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Trad. Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BRASIL. Instituto Federal de Rondônia. **Projeto pedagógico do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio**. Guajará-Mirim, RO: 2018. Disponível em: [https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod\\_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf](https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf). Acesso em: 08 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 09 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Parte II – Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (3º e 4º ciclos do ensino fundamental).** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental).** Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Lei nº 9394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso 07 mar. 2020.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do formador.** Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto.** Brasília: Editora da UnB, 1998.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real.** Trad. Roberto Cataldo Costa. 2ª ed. Porto Alegre, Penso, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. **O texto instrucional como gênero textual.** Revista TheEspecialista. Vol 29. 2008. Disponível em: <http://200.144.145.24/esp/article/view/6205>. Acesso em 04 fev. 2020.

MENEGASSI, Renilson José. A produção textual e o ensino. In: SANTOS, Annie Rose dos; GRECO, Eliana Alves; GUIMARÃES, Tânia Braga (Org.). **A produção textual e o ensino.** Maringá: Eduem, 2010.

PICHETH, S. F.; CASSANDRE, M. P.; THIOLENT, M. J. M. **Analisando a pesquisa-ação à luz dos princípios intervencionistas: um olhar comparativo.** Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/24263/15415>. Acesso em: 26 mar. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Col. Formação Pedagógica. Vol. V. Curitiba: IFPR, 2014.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899>. Acesso em 07 fev. 2020.

ROSE, Mike. **O saber no trabalho: valorização da inteligência do trabalhador**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

ZABALA, Antoni. (Org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO 1 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

ATA 1/2021

### Anexo 4 – ATA DE DEFESA DO TCC DE MESTRADO

CANDIDATO: Celielson de Aguiar Brito

DATA DA DEFESA: 26 de fevereiro de 2021

LOCAL: Porto Velho (defesa virtual via ferramenta Google Meeting)

HORÁRIO DE INÍCIO: 14:00 HORÁRIO DE TÉRMINO: 16h30

NOME COMPLETO	FUNÇÃO	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM
Sandra Aparecida Lopes Ferrari	Presidente	Instituto Federal de Rondônia
Antônio dos Santos Junior	Membro Interno	Instituto Federal de Rondônia
Auxiliadora dos Santos Pinto	Membro Externo	UNIR

TÍTULO DEFINITIVO DO TCC\*:

**ELABORAÇÃO DE TEXTOS INSTRUIONAIS: PRÁTICA DE ESCRITA E REESCRITA NO CURSO TÉCNICO INTEGRADO DE MANUTENÇÃO E SUPORTE EM INFORMÁTICA, DO IFRO – CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM**

Em sessão pública, após exposição de 40 min, o(a) candidato(a) foi arguido(a) oralmente pelos membros da banca, durante o período de 120 min. A banca chegou ao seguinte resultado\*\*:

(x) APROVADO(A) ( ) REPROVADO(A)

\*\* Recomendações<sup>1</sup>:

Modificação do Título do Produto: "Sequência didática integrada".

Rever as normas da ABNT.

Optar por sequência didática em vez de guia.

Ajustar nas figuras da sequência didática destacando onde foi feita a inovação.

<sup>1</sup> O aluno deverá encaminhar à Coordenação do PROFEPT, no prazo máximo de 30 dias a contar da data da defesa, os exemplares definitivos do TCC, após realizadas as correções sugeridas pela banca.

Na forma regulamentar, foi lavrada a presente ata, que é abaixo assinada pelos membros da

banca, na ordem acima relacionada e pelo candidato.

Porto Velho, 26 de fevereiro de 2021.

Presidente: Profa. Dra. Sandra Aparecida Lopes Ferrari

Membro Interno: Prof. Dr. Antônio dos Santos Junior

Membro Externo: Prof. Dr. Auxiliadora dos Santos Pinto

Candidato (a): Celielson de Aguiar Brito



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari, Professor(a) Voluntário**, em 26/02/2021, às 17:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antônio dos Santos Júnior, Professor(a) - EBTT**, em 26/02/2021, às 17:04, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CELIELSON DE AGUIAR BRITO, Usuário Externo**, em 03/03/2021, às 10:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1165776** e o código CRC **5C706E1C**.

Referência: Processo nº 23243.001057/2021-10

SEI nº 1165776

## ANEXO 2 – ATA DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

ATA 2/2021

### Anexo 5 – Ata de Avaliação do Produto

PRODUTOS(S) EDUCACIONAL(IS) GERADO(S) NO TRABALHO FINAL DE CURSO

CANDIDATO: Celielson de Aguiar Brito

DATA DA DEFESA: 26 de fevereiro de 2021

LOCAL: Porto Velho (via ferramenta Google Meeting)

HORÁRIO DE INÍCIO: 14:00

Declaramos que o Produto Educacional " GUIA BÁSICO DE FORMAÇÃO PARA ATENDIMENTO HELP-DESK " foi julgado, validado e aprovado para obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia.

Porto Velho, 26 de fevereiro de 2021.

Presidente: Profa. Dra. Sandra Aparecida Lopes Ferrari

Membro Interno: Prof. Dr. Antônio dos Santos Junior

Membro Externo: Prof. Dr. Auxiliadora dos Santos Pinto

Candidato (a): Celielson de Aguiar Brito



Documento assinado eletronicamente por **Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari, Professor(a) Voluntário**, em 26/02/2021, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Antônio dos Santos Júnior, Professor(a) - EBTT**, em 26/02/2021, às 17:07, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **AUXILIADORA DOS SANTOS PINTO, Usuário Externo**, em 26/02/2021, às 17:18, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CELIELSON DE AGUIAR BRITO, Usuário Externo**, em 03/03/2021, às 10:51, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

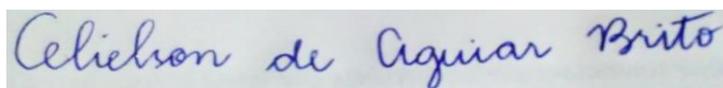


A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.ifro.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1165784** e o código CRC **04D10556**.

### ANEXO 3 – DECLARAÇÃO DE NÃO VIOLAÇÃO DE DIREITOS AUTORAIS

Eu, **Celielson de Aguiar Brito**, CPF nº **942.885.852-87**, estudante do curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional – ProfEPT, declaro para os devidos fins que o trabalho intitulado “**Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento *help-desk***” é de minha autoria e não viola os direitos autorais de terceiros, sejam de pessoas físicas ou jurídicas. Além disso, não representa reprodução de obra alheia com direitos autorais protegidos ou já em domínio público. Ressalta-se que textos, tabelas e figuras transcritos de obras de terceiros com direitos autorais protegidos ou de domínio público tal como ideias e conceitos de terceiros, mesmo que sejam encontrados na Internet, todos eles estão com os devidos créditos aos autores originais e estão incluídas apenas com o intuito de deixar o trabalho autocontido.

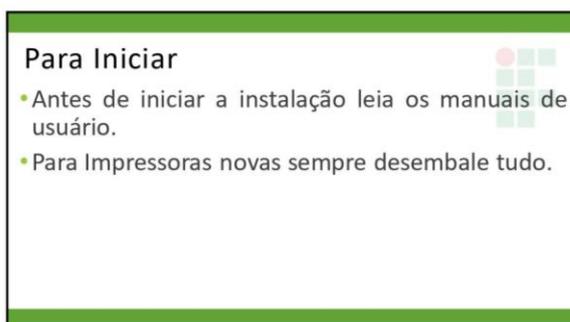
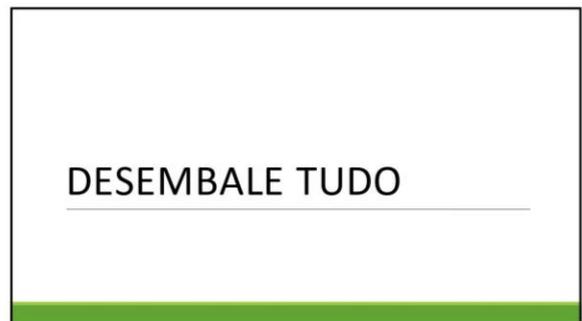
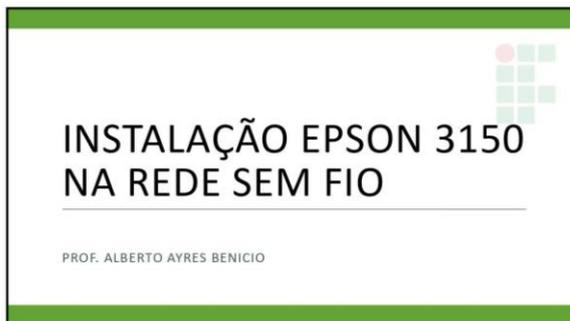
Guajará-Mirim, 25 de janeiro de 2021.



---

**Assinatura**

## APÊNDICE A – Apresentação em slides: instalação e configuração da impressora EPSON L3150



## Desembalando



7

## Desembalando



8

## Desembalada



9

## Observações

- Não abrir as garrafas de tinta até o momento que for encher os tanques.
- As garrafas de Tintas são seladas a vácuo para manter fiabilidade.
- Não ligar a impressora ainda.



10

## CARREGUE OS TANQUES

11

## Carregando os tanques: **Aviso**

- Mantenha as garrafas longe das crianças e a tinta é para usar na impressora não é drink.



12

### Carregando os tanques: **Cuidados**

- Manuseio das tintas
- Se a tinta derramar, limpe imediatamente a área com pano úmido para evitar manchas permanentes.
- Ao entrar em contato com sua roupa ou pertences, ela pode manchar.

13

### Carregando os tanques: **Observações**

- Utilizar tintas genuínas.
- Na primeira instalação utilize as tintas que vem com a impressora.
- Parte da tinta será utilizada para carregar o cabeçote de impressão.
- Consultar os adesivos coloridos na unidade do tanque para identificar a cor de dados tanque.

14

### Garrafas de tintas



15

### Ao trabalho



16

### Interior



17

### Abrindo a tampa do tanque



18

## Tampa Aberta



19

## Carregando o tanque

- Desembale a garrafa de tinta preta (BK). Segure a garrafa de tinta em pé e gire a tampa com muito cuidado.
- Cuidado: Não balance ou aperte as garrafas de tinta, depois de abertas.
- Cuidado: Não toque na parte de cima da garrafa de depois de remover a tampa.

20

## Carregando a tanque.

- Coloque a parte de cima da garrafa de tinta na porta de carregamento, depois levante a garrafa cuidadosamente para inseri-la.
- Aguarde até que a tinta encha o tanque.
- Quando o tanque estiver cheio, remova com firmeza e feche com a sua tampa.

21

## Garrafa de tinta



22

## Colocando a tinta



23

## Tanques



24

### Carregando o tanque: **Observações**

- Não force a garrafas no encaixe; elas foram projetadas para encaixar nas suas cores respectivas.
- A tinta flui dentro do tanque e para automaticamente quando o tanque estiver cheio até a linha superior.

25

### Carregando o tanque: **Observações**

- Se a tinta não fluir da garrafa, suspenda e reinsira a garrafa.
- **Nunca aperte a garrafa.**
- Não deixe a garrafa de tinta inserida.
  - Pode danificar a garrafa de tinta.
  - Tinta pode fazer.
- Se sobrar tinta na garrafa, guarde de pé para uso posterior.

26

### Carregando o tanque

- Feche a tampa do tanque preta.
- Repita os passos anteriores para as outras cores.
- Feche a tampa do tanque de tintas.

27

### Vídeo colocando a tinta

- O vídeo não foi encontrado...

28

## LIGUE A IMPRESSORA E CARREGUE A TINTA

29

### Energia

- Conecte o cabo de eletricidade na parte traseira da impressora e em uma tomada elétrica.
- **Cuidado:** Ainda não faça a conexão com o computador.

30

## Energia



31

## Ligando

- Aperte o botão  de energia para ligar a impressora, depois aguarde que a luz de tinta acenda.
- Aperte o botão  parar por 5 segundos até que a luz  de energia comece a piscar e assim processo o carregamento da tinta inicie.

32

## Ligado



33

## Carregamento da tinta

- **Observação:** o carregamento da tinta leva aproximadamente 10 minutos. Quando a luz  de energia para de piscar o carregamento está completo.
- **Cuidado:** Não deligar a impressora, não abrir a tampa da frente ou carregue o papel enquanto a impressora estiver em processo de carregamento ou desperdiçará tinta.

34

## Vídeo Ligando



35

CARREGUE PAPEL

36

### Preparando para imprimir

- Sempre a capacidade de carregamento e os tipos e tamanho de pais estão no manual do usuário.
- Certifique que a impressora já encerrou o processo de carregamento.
- Depois vire o protetor do alimentador, levante o suporte de papel e vire levemente para trás.

37

### Preparando para imprimir



38

### Preparando para imprimir



39

### Preparando para imprimir



40

### Preparando o papel

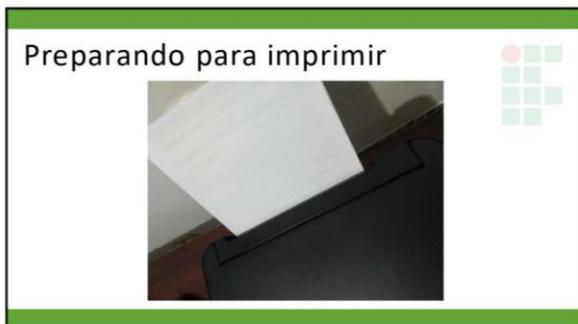
- Deslize a guia da borda completamente para fora.
- Carregue o papel A4 ou carta, no meio da abertura do alimentador.
- Deslize as guias da borda contra o papel, mas sem apertar muito e vire o protetor do alimentador traseiro para trás.

41

### Preparando para imprimir



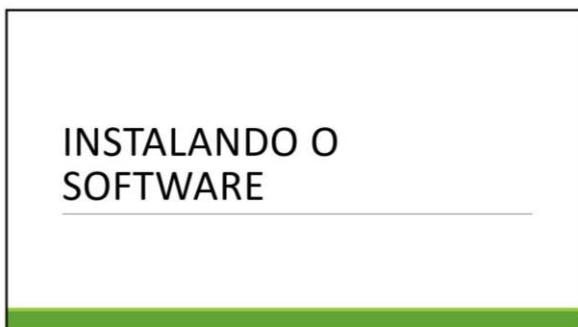
42



43



44



45



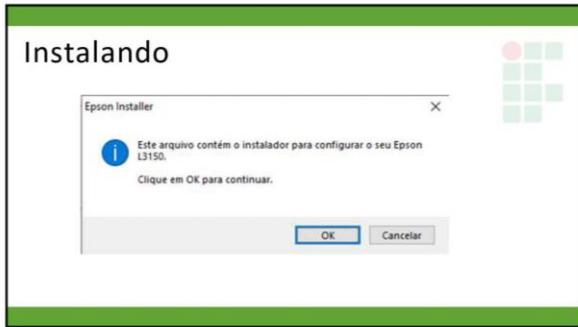
46



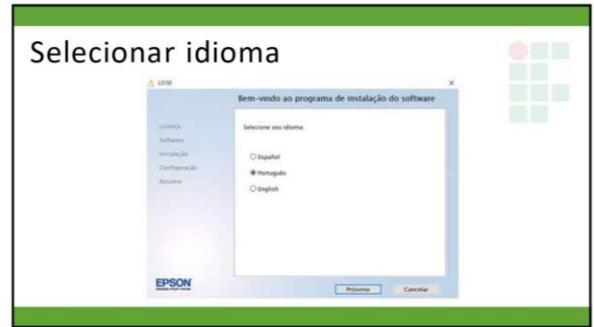
47



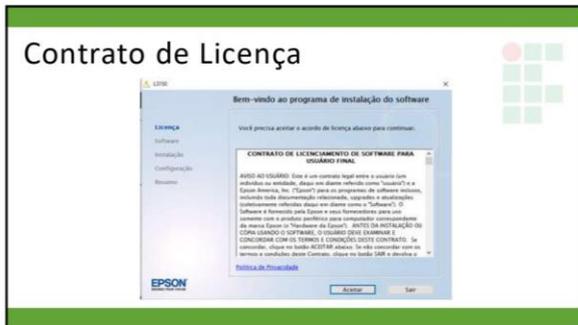
48



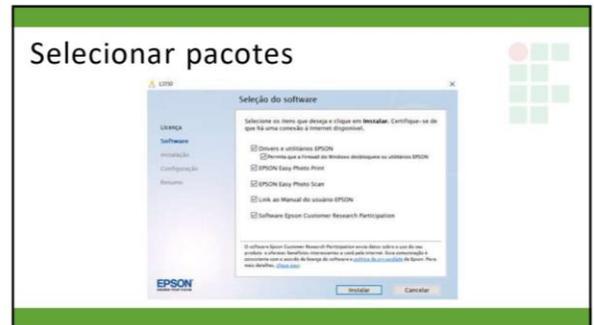
49



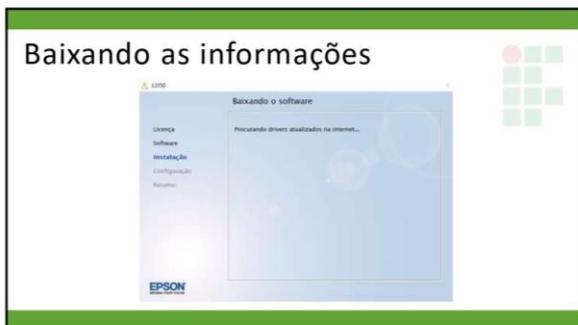
50



51



52



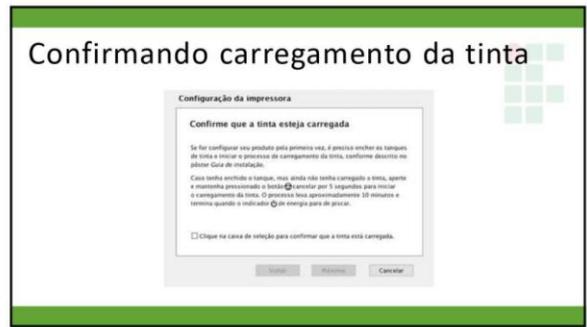
53



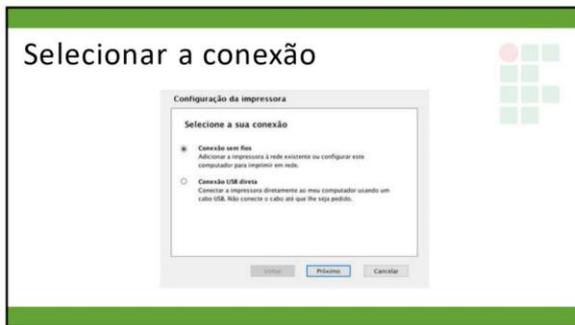
54



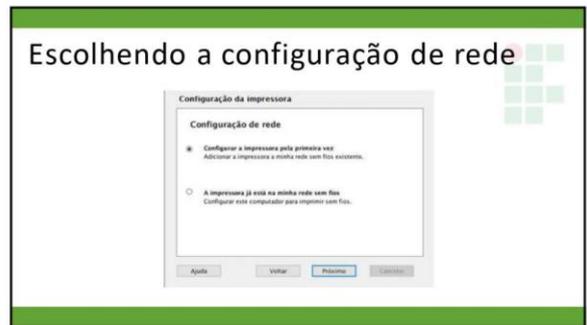
55



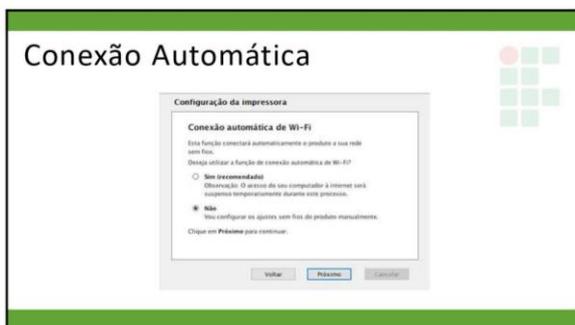
56



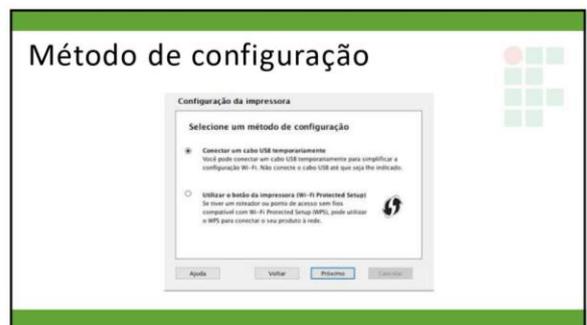
57



58



59



60



61



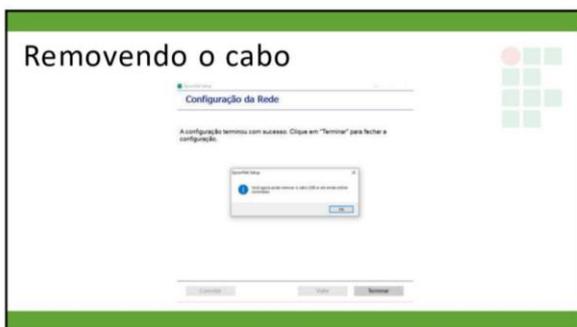
62



63



64



65



66

## Imprimindo página de Teste





**APÊNDICE C – Folha de papel com campos de preenchimento do suporte textual Gmail**



**Nova mensagem** – ↗ ✕

Para Cc Cco

---

Assunto

---

Sans Serif ▾ | **T** ▾ | **B** | *I* | U | A ▾ | ▾ | | | | ▾

**Enviar** | | | | | | | |

## APÊNDICE D – E-mail da cliente



Atendimento help-desk\_epson <epsongm.helpdesk@gmail.com>

---

### **PEDIDO DE AJUDA**

1 mensagem

---

**Judite Ferreira da Silva** <juditeseama@gmail.com>  
Para: epsongm.helpdesk@gmail.com

22 de agosto de 2019 21:25

Olá! Eu acabei de comprar uma impressora da Epson, uma tal de L3150. Mas estou insegura. Por isso ainda está dentro da caixa. Queria saber melhor o que fazer. Você pode me ajudar? Porque quero muito imprimir meus trabalhos da escola.

Muito obrigada,

Judite Ferreira da Silva.

## APÊNDICE E – Proposta de produção de texto: estrutura básica



# *Produzindo Texto Instrucional*



Escreva a primeira versão do texto de e-mail em resposta à solicitação de ajuda da cliente Judite Ferreira da Silva. O seu texto-resposta deve conter três partes essenciais:

- 1ª parte – estabelecimento do diálogo/interação inicial com a cliente;
- 2ª parte – orientação/instrução voltada ao atendimento da demanda da cliente;
- 3ª parte – encerramento do atendimento.

**Boa produção!**

## Praticando revisão e reescrita

Questões norteadoras:

- A. A escrita do e-mail está completa?
- B. Fez a apresentação inicial?
- C. Enaltece a empresa na qual atua?
- D. Tratamento utilizado para se dirigir à cliente está adequado?
- E. As palavras foram escritas ortograficamente?
- F. Expressões e vocábulos foram bem escolhidos?
- G. Os sinais de pontuação foram bem empregados?
- H. Há concordância verbal e nominal ao longo de todo o texto?
- I. Atentou-se à regência verbal e nominal ao longo de todo o texto?
- J. Há um cuidado com o visual/layout do texto, ou seja, com a organização das ideias?
- K. A parte instrucional do e-mail contém os comandos necessários para que a necessidade da cliente seja atendida?
- L. Ao final, fez a despedida contendo em seguida assinatura?

## APÊNDICE G – Criação de assinatura automática no Gmail

### Adicionar ou alterar uma assinatura automática

1. Acesse sua conta **Gmail**.
2. No canto superior direito, clique em Configurações . Em seguida, novamente em Configurações.
3. Na seção "Assinatura", adicione o texto da sua assinatura à caixa.

**Detalhe:** Se quiser, você pode formatar a mensagem adicionando uma imagem ou alterando o estilo do texto.

4. Na parte inferior da página, clique em Salvar alterações.

### Adicionar imagem na assinatura automática

Antes de tudo é necessário gerar a URL da imagem a ser usada. Para isso, siga o passo a passo:

- a) Primeiramente, salve uma imagem (foto, de preferência) em uma pasta no computador;
- b) Em seguida, acesse <https://imgur.com/>;
- c) Na parte superior do lado esquerdo, clique em "New Post";
- d) Na nova tela que surgiu, clique em "choose Photo/Video";
- e) Encontre a pasta na qual salvou a imagem;
- f) Selecione a imagem e clique em "Abrir".

Para adicionar a imagem na assinatura automática, siga as instruções a seguir:

- I. Acesse sua conta **Gmail**;
- II. No canto superior direito, clique em Configurações . Em seguida, novamente em Configurações;
- III. Na seção "Assinatura", clique no ícone  (inserir imagem);
- IV. Nesse momento, acesse novamente o site [imgur.com](https://imgur.com/) e clique em cima da imagem com o botão direito do mouse, selecionando a opção "Copiar endereço da imagem";
- V. Depois disso, retorne à janela aberta anteriormente no gmail. Clique na caixa "URL da imagem", cole com o botão direito ou com o atalho (CTRL - V);
- VI. Após isso, clique em "Ok".

## **APÊNDICE H – Blocos de sentido**

Prezado(a) Estudante! Escrever é desafiador. Você certamente concorda com essa afirmação. E, por isso mesmo, sempre é bom nos dispomos a aprender cada vez mais a dominar as técnicas de escrita - principalmente quando hoje, com o avanço dos recursos tecnológicos, percebe-se que há a exigência de muitas outras habilidades - que vão muito além do papel e da caneta. Escrever um simples e-mail, por exemplo, exige que: saibamos dispor as informações em blocos de sentido para que nosso leitor tenha clareza do que queremos oferecer a ele; entendamos a funcionalidade de cada ícone que auxilia na formatação do nosso texto; selecionemos as palavras adequadas à situação comunicativa. E, muitas vezes, até imagens (de diferentes qualidades), outros textos, mapas, ilustrações; pratiquemos o uso da norma-padrão - o que inclui pontuação, acentuação, concordância, regência e outros detalhes importantes. E cada um desses detalhes é fruto de uma escolha nossa! Escrever é, em suma, decidir entre uma ideia ou outra, entre uma forma ou outra, para dizer o que queremos que o outro entenda - e, assim, fazer a comunicação acontecer! E, quando escrevemos, com objetivo de melhorar a versão original de nosso texto, em relação aos elementos significativos do texto, sempre trabalhamos de uma forma ou de outra: ora excluindo; ora acrescentando; ora deslocando; ora substituindo. São estratégias básicas de escrita utilizadas por escritores experientes. Mas também à nossa disposição. Assim, aos poucos, vamos construindo nossa autoria! Abraços,  
Prof. Celielson de Aguiar Brito Mestrando ProfEPT IFRO - Câmpus Porto Velho  
Calama

## APÊNDICE I – Formatação de texto de e-mail no Gmail

# Utilizando as ferramentas de formatação de e-mail no Gmail

**Bom dia, Prezado(a) Estudante!**

Agora vamos escrever um texto de e-mail, com o objetivo de aprender noções de formatação. Para tanto, utilizaremos os recursos do Gmail.

*Então, vamos lá!*

**1º passo** – Faça o *login* de sua conta no Gmail.

**2º passo** – Abra os e-mails que foram enviados a você.

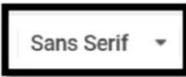
**3º passo** – No lado superior esquerdo, clique em .

**4º passo** – No campo “**Para**”, digite o e-mail de um colega seu. Em seguida, em “**Cc**”, digite: [profcelielson@gmail.com](mailto:profcelielson@gmail.com).

**5º passo** – No campo “**Assunto**”, digite: Dicas de escrita de e-mail e atendimento ao cliente.

**6º passo** – Na área em que se escreve, posicione o cursor na primeira linha. E digite:

*Olá, Colega Técnico(a) em Manutenção e Suporte em Informática!*

**7º passo** – Selecione o texto anterior, clique na seta em  para escolher a fonte.

**8º passo** – Ainda selecionado, clique na seta em  e escolha uma cor da fonte e do plano de fundo, de modo que o texto fique em destaque.

**9º passo** – Em seguida, digite:

*Há diversas formas de comunicação com o cliente, não é mesmo? Por isso, quero em especial compartilhar algumas dicas de escrita de e-mail (famoso correio eletrônico) – recurso tão presente e útil em nossa vida profissional. E, ao fim, deixar uma sugestão de leitura e de vídeo explicativo sobre atendimento ao cliente.*

**11º passo** – Aperte “enter” e clique em  para afastar o cursor em relação ao lado esquerdo.

**12º passo** – Em seguida, digite:

*Antes disso, é importante destacar que, ao prestar atendimento ao cliente, devemos ser:*



**13º passo** – Aperte “enter” e clique em .

**14º passo** – Em seguida, digite:

empático(a) – entender a necessidade do outro como se fosse nossa;

**15º passo** – Aperte “enter” e digite:

honesto(a) – ao fornecer informações;

**16º passo** – Aperte “enter” e digite:

eficiente – usando mínimo de tempo e recurso;

**17º passo** – Aperte “enter” e digite:

e, sobretudo, humano(a) – já que estamos lidando com pessoas.

**18º passo** – Aperte “enter” e digite:

*A partir desses importantes valores, podemos na escrita de e-mail, diante de uma demanda de nosso cliente, sugerir:*



**19º passo** – Aperte “enter” e clique em para inserir tópicos.

**20º passo** – Digite:

*visita a sites especializados;*

**21º passo** – Aperte “enter” e digite:

*leitura de textos (em forma de anexo ou por meio de link);*

**22º passo** – Aperte “enter” e digite:

*vídeos explicativos (em forma de anexo ou por meio de link).*

**23º passo** – Selecione os trechos:

visita a sites especializados

leitura de textos

vídeos explicativos

E, em seguida, clique em  para deixá-los em itálico.

**24º passo** – Posicione o cursor após o ponto-final e aperte “enter”. Em seguida, clique em  para posicionar o cursor mais à esquerda.

**25º passo** – Digite:

*Assim, ultrapassando os limites de nossas palavras, remetemos o nosso cliente a outras fontes de informação, aumentando consideravelmente a chance de êxito de nosso atendimento.*

**26º passo** – Aperte “enter” e digite:

*Além de instruir nosso cliente, também precisamos aprender cada vez mais. Por essa nobre razão, sugiro a você leitura de um ebook que trata de estratégias de atendimento ao cliente. Outros ebooks também podem ser encontrados no site da Movidesk – empresa que oferece soluções tecnológicas voltadas para atendimento ao cliente em grande escala.*

**27º passo** – Após isso, selecione a palavra “ebook”, negrite-a e escolha para ela uma cor de

destaque. Em seguida, clique em  e cole a URL: [https://www.movidesk.com/uploads/materiais/ebook-30-frases-atendimento.pdf?utm\\_campaign=resposta\\_automatica\\_da\\_landing\\_page\\_e-book\\_30\\_frases\\_de\\_atendimento&utm\\_medium=email&utm\\_source=RD+Station](https://www.movidesk.com/uploads/materiais/ebook-30-frases-atendimento.pdf?utm_campaign=resposta_automatica_da_landing_page_e-book_30_frases_de_atendimento&utm_medium=email&utm_source=RD+Station). Confirme clicando em “OK”.

**28º passo** – Depois selecione a palavra Movidesk, negrite-a e escolha para ela uma cor de destaque.

Em seguida, clique em  e cole a URL: <https://www.movidesk.com/>. Confirme clicando em “OK”.

**29º passo** – Com o cursor no fim da linha, aperte “enter” e digite:

*E, como última dica, fica como sugestão o vídeo que esclarece o que é atendimento humanizado.*

**30º passo** – Após isso, selecione a palavra “vídeo”, negrite-a e escolha para ela uma cor de

destaque. Em seguida, clique em  e cole a URL: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_H8HSIqETdE&t=4s](https://www.youtube.com/watch?v=_H8HSIqETdE&t=4s). Confirme clicando em “OK”.

**31º passo** – Com o cursor na linha abaixo, cole uma imagem sugestiva sobre sucesso profissional

**32º passo** – Com o cursor abaixo da imagem, digite a expressão:

Sucesso na sua trajetória profissional!!!

**33º passo** – No trecho:

1. empático(a) – entender a necessidade do outro como se fosse nossa;
2. honesto(a) – ao fornecer informações;
3. eficiente – usando mínimo de tempo e recurso;
4. e, sobretudo, humano(a) – já que estamos lidando com pessoas.

Selecione as palavras “empático(a), honesto(a), eficiente e humano(a)”, negrite-as e escolha uma cor de destaque para cada uma delas.

**34º passo** – Selecione todo o trecho:

- *visita a sites especializados;*
- *leitura de textos (em forma de anexo ou por meio de link);*
- *vídeos explicativos (em forma de anexo ou por meio de link).*

Escolha uma cor de destaque para ele.

**35º passo** – Reveja todos os comandos e verifique se os atendeu.

**36º passo** – Agora finalize o trabalho clicando em .



*Se aprende a escrever, escrevendo!*

## APÊNDICE J – E-mail com dicas de escrita de e-mail e atendimento ao cliente



Celielson de Aguiar Brito <profcelielson@gmail.com>

### Dicas de escrita de e-mail e atendimento ao cliente

Celielson de Aguiar Brito <profcelielson@gmail.com>  
Para: Celielson de Aguiar Brito <profcelielson@gmail.com>

24 de outubro de 2019 23:38

**Olá, Colega Técnico(a) em Manutenção e Suporte em Informática!**

Há diversas formas de comunicação com o cliente, não é mesmo? Por isso, quero em especial compartilhar algumas dicas de escrita de e-mail (famoso correio eletrônico) – recurso tão presente e útil em nossa vida profissional. E, ao fim, deixar uma sugestão de leitura e de vídeo explicativo sobre atendimento ao cliente.

Antes disso, é importante destacar que, ao prestar atendimento ao cliente, devemos ser:

1. **empático(a)** – entender a necessidade do outro como se fosse nossa;
2. **honesto(a)** – ao fornecer informações;
3. **eficiente** – usando mínimo de tempo e recurso;
4. **e, sobretudo, humano(a)** – já que estamos lidando com pessoas.

A partir desses importantes valores, podemos na escrita de e-mail, diante de uma demanda de nosso cliente, sugerir:

- *visita a sites especializados;*
- *leitura de textos (em forma de anexo ou por meio de link);*
- *vídeos explicativos (em forma de anexo ou por meio de link).*

Assim, ultrapassando os limites de nossas palavras, remetemos o nosso cliente a outras fontes de informação, aumentando consideravelmente a chance de êxito de nosso atendimento.

Além de instruir nosso cliente, também precisamos aprender cada vez mais. Por essa nobre razão, sugiro a você leitura de um **ebook** que trata de estratégias de atendimento ao cliente. Outros ebooks também podem ser encontrados no site da **Movidesk** – empresa que oferece soluções tecnológicas voltadas para atendimento ao cliente em grande escala.

E, como última dica, fica como sugestão este **vídeo** que esclarece o que é atendimento humano.



*Sucesso na sua trajetória profissional!!!*

*Abraço,*



**Celielson de Aguiar Brito**  
Mestrando ProFEPT  
IFRO - Câmpus Porto Velho Calama



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE  
RONDÔNIA – IFRO  
CAMPUS PORTO VELHO CALAMA  
DEPARTAMENTO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA EM REDE  
NACIONAL – PROFEPT**

**APÊNDICE K – Encarte do Produto Educacional: Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento *help-desk***

**Autor:** Celielson de Aguiar Brito

**Orientadora:** Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari

## **1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL**

**TIPO DE PRODUTO** – Sequência didática.

**NÍVEL DE ENSINO** – Técnico Integrado ao Ensino Médio.

**SÉRIE/ANO** – 3º Ano.

**CURSOS TÉCNICOS INDICADOS/SEGMENTO PROFISSIONAL** – Técnico em Manutenção e Suporte em Informática.

### **1.1 Introdução/ Justificativa**

O produto educacional “Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento *help-desk*” é resultado da pesquisa intitulada “Elaboração de textos instrucionais: prática de escrita e reescrita no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio, do IFRO – *Campus Guajará-Mirim*”, que teve como objetivo contribuir para a competência escritora de estudantes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio, no que se refere à competência profissional de prestar atendimento *help-desk*.

Com a realização da pesquisa, observou-se que, além da escrita de textos instrucionais, também é uma necessidade do público-alvo a escrita de textos de e-mail. Considera-se que estes tipos de textos são indispensáveis à competência de prestar atendimento *help-desk*, o que exige uma perspectiva interdisciplinar e integradora – diferentemente do que se constata no PPC do curso em questão, no qual disciplinas e conteúdos encontram-se dispersos para tal objetivo.

Ao considerar os resultados da pesquisa e o PPC do curso técnico em foco, por meio da Sequência Didática Integrada, propõe-se que a escrita e a reescrita de texto instrucional e de e-mail sejam perpassadas pelas dimensões textual, técnica e interpessoal, evidenciando, assim, para professores e estudantes, os diferentes saberes necessários à competência escritora voltada para a prestação de atendimento *help-desk*.

## **1.2 Objetivos**

Como material de apoio didático-pedagógico, o produto educacional é direcionado tanto para docentes que atuam curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio, quanto para os próprios estudantes deste curso, quando em situações de ensino-aprendizagem que visem à competência escritora de textos instrucionais e de e-mail aplicada ao desenvolvimento da competência profissional de prestar atendimento *help-desk*.

## **1.3 Procedimentos metodológicos**

Para a construção do produto educacional, buscou-se atender aos pressupostos teóricos de Zabala (2010) e Delors (1998) que, ao defenderem uma aprendizagem significativa e voltada para uma formação humana integral, propõem que o ensino deve contemplar, de forma equilibrada, aspectos conceituais (saber conhecer), procedimentais (saber fazer) e atitudinais (saber conviver e saber ser). E, ainda, considera-se as ideias de Barato (2003), que concebe o saber técnico como o resultado das relações entre desempenho, conhecimento e informação. Nesse sentido, são trabalhados os conceitos, procedimentos e atitudes necessários à escrita de texto instrucional e de e-mail no contexto do atendimento *help-desk*.

E, numa perspectiva sociointeracionista alinhada à BNCC, parte-se de situações em que o técnico deve mobilizar conhecimentos textuais, técnicos e interpessoais para que a

produção do texto instrucional e de meio seja adequada à situação comunicativa, cumprindo – assim – o propósito comunicativo ao qual se destina.

#### **1.4 Materiais utilizados**

Para a elaboração deste guia, foram utilizados o Word e o Powerpoint (este para a criação das ilustrações).

#### **1.5 Formas de utilização**

Esta Sequência Didática Integrada poderá ser utilizada, de forma interdisciplinar, pelos professores das disciplinas de Língua Portuguesa (do núcleo comum) e das disciplinas de profissionalizantes como, por exemplo, Manutenção de Periféricos e Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente, trabalhando, assim, diferentes dimensões envolvidas na escrita de textos instrucionais e de meio voltada para a prática profissional dos estudantes do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio. E, também, poderá ser utilizado pelos próprios estudantes como um material de referência quando da produção de textos nos gêneros textuais nela contemplados.

## **2. IMPACTO SOCIAL**

Com o intuito de desenvolver a competência escritora de estudantes técnicos em Manutenção e Suporte Informática integrado ao ensino médio, a escrita de textos instrucionais e de e-mail oportuniza a compreensão das dimensões textual (domínio do gênero e da tipologia textuais), técnica (aplicação do saber técnico às situações reais) e interpessoais (reconhecimento das condições de alteridade da situação com que se lida), a partir da prática educativa desenvolvida por docentes de disciplinas dos núcleos comum e profissionalizante. Além da escrita, também é evidenciado o papel da reescrita como etapa em que o técnico desempenha o papel de leitor do próprio texto, a fim de que, assim, eleve a qualidade textual direcionada ao cliente no contexto do atendimento *help-desk*.

**SEQUÊNCIA  
DIDÁTICA  
INTEGRADA:  
ESCRITA E  
REESCRITA DE  
TEXTOS  
INSTRUCIONAIS E  
DE E-MAIL PARA  
ATENDIMENTO  
HELP-DESK**

CELIELSON DE AGUIAR BRITO





CELIELSON DE AGUIAR BRITO

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA INTEGRADA:  
ESCRITA E REESCRITA DE TEXTOS  
INSTRUCIONAIS E DE E-MAIL PARA  
ATENDIMENTO HELP-DESK**

PORTO VELHO- 2021

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO  
Produto Educacional do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede  
Nacional – PROFEPT

Autor: Celielson de Aguiar Brito

Orientação: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari

Revisão textual: Silvilene Brito de Melo e Maria Aparecida Xavier Silva

Projeto Gráfico/Diagramação: Augusto Rodrigues de Sousa

Ilustrações: unDraw- Open Source Illustrations by Katherina Limptsouni (Creative Commons)

## FICHA CATALOGRÁFICA

B862s

Brito, Celielson de Aguiar.

Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento help-desk / Celielson de Aguiar Brito.- Porto Velho: IFRO, 2021.

27 f. : il.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari.

Produto educacional do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional - PROFEPT – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Departamento de Pesquisa e Pós-Graduação, Porto Velho, Rondônia, 2021.

1. Educação Profissional e Tecnológica. 2. Texto instrucional. 3. Escrita e reescrita. 4. Multiletramento. I. Ferrari, Sandra Aparecida Fernandes Lopes (Orient.). II. Título.

CDD: 410

**Bibliotecária Responsável:** Roseni S. Rodrigues - CRB 11/916



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons Atribuição -Não Comercial - Compartilha Igual 4.0 Internacional. Para ver uma cópia dessa licença, visite: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

<b>6</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b>
<b>7</b>	<b>1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT</b>
<b>9</b>	<b>2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES</b>
<b>12</b>	<b>3 TRABALHANDO COM ATENDIMENTO TÉCNICO AO CLIENTE POR EMAIL</b>
<b>12</b>	<b>3.1 COMO IDENTIFICAR UMA DEMANDA</b>
<b>12</b>	<b>3.1.1 O QUE O CLIENTE ESTÁ PEDINDO</b>
<b>16</b>	<b>3.2 COMO ATENDER UMA DEMANDA POR ESCRITO</b>
<b>19</b>	<b>3.2.1 COMO REVISAR O PRÓPRIO TEXTO ANTES DE ENVIÁ-LO AO CLIENTE</b>
<b>20</b>	<b>3.3 COMO ATENDER A UMA DEMANDA POR MEIO DE UM PASSO A PASSO</b>
<b>24</b>	<b>3.4 COMO ATENDER A UMA DEMANDA POR MEIO DE VÍDEO</b>
<b>25</b>	<b>3.5 AVALIANDO A SATISFAÇÃO DO ATENDIMENTO</b>
<b>26</b>	<b>REFERÊNCIAS</b>

# SUMÁRIO

# APRESENTAÇÃO

Este material de apoio didático-pedagógico, intitulado “**Sequência didática integrada: escrita e reescrita de textos instrucionais e de e-mail para atendimento *help-desk***”, foi pensado não só como subsídio à prática educativa de docentes que atuam no curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, como também para servir de referência aos estudantes deste curso quando da produção de textos instrucionais e de e-mail no contexto do atendimento *help-desk*.

No âmbito da Educação Profissional e Tecnológica – EPT, o produto educacional foi construído para ser utilizado de forma interdisciplinar, para desenvolver competência e habilidades de escrita do texto instrucional e de e-mail voltadas para prestar atendimento *help-desk*, aspecto este que é um dos traços do perfil profissional do egresso do curso técnico em questão. Nesse sentido, o ensino da escrita pode ser concretizado entre a disciplina de *Língua Portuguesa* (do núcleo comum) e as disciplinas profissionalizantes (*Manutenção de Periféricos e Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente*), de tal forma que, assim, possam – de forma integrada – trabalhar e evidenciar diferentes dimensões do texto instrucional e de e-mail, a saber: textual, técnica e interpessoal – conforme ilustração abaixo.

**Ilustração** – Perspectiva interdisciplinar e integradora para o desenvolvimento da competência escritora à prática profissional do técnico em Manutenção e Suporte em Informática



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

# 1 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NA EPT

---

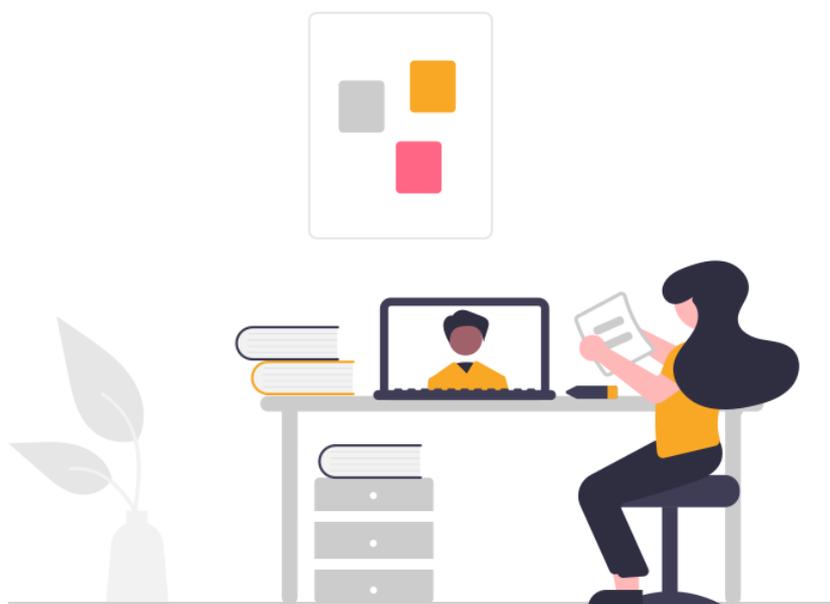
A Educação Profissional e Tecnológica – EPT busca oferecer, por meio de seus diversos cursos técnicos, educação geral e formação específica com vista a uma formação humana integral para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Para tanto, a prática educativa na EPT orienta-se pelo trabalho como princípio educativo, em seus dois sentidos: histórico e ontológico. Histórico porque, ao transformar a natureza, ao longo do tempo, o homem produz meios de satisfazer suas inúmeras necessidades. E ontológico porque, a partir do trabalho, o homem se humaniza ao se apropriar do conhecimento acumulado pela humanidade. Nesse sentido, no contexto da EPT, a profissionalização não está apenas direcionada para demandas do mercado de trabalho, mas, também, para o mundo do trabalho – em sua constante transformação (sentido histórico). Além disso, almeja-se o desenvolvimento da pessoa humana para uma atuação cidadã nos diferentes âmbitos da vida social (sentido ontológico). Portanto, ao longo da formação profissional, concilia-se técnica e humanização.



**FORMAÇÃO PROFISSIONAL**  
**HUMANIZAÇÃO**  
**TÉCNICA** **TRABALHO**  
**SENTIDO HISTÓRICO**  
**SENTIDO ONTOLÓGICO**  
**CIDADANIA** **CONHECIMENTO**

Nessa perspectiva, encontra-se a escrita e a reescrita de textos instrucionais e de e-mail voltadas para a constituição de um dos traços definidos para o perfil do egresso do curso de Manutenção e Suporte em Informática: prestar atendimento *help-desk*. **Essa competência profissional é vislumbrada a partir do princípio da integração, que se concretiza através da interdisciplinaridade – estratégia pedagógica que envolve saberes de diferentes disciplinas para superar ou atenuar a fragmentação da realidade.** Por isso, com o intuito de restituir o elo entre as partes que constituem a totalidade, no tocante ao texto instrucional e de e-mail, defende-se que o ensino da escrita (de natureza transdisciplinar) aconteça a partir do trabalho coletivo entre a disciplina de *Língua Portuguesa* (do núcleo comum) e outras disciplinas como, por exemplo, *Manutenção de Periféricos* e *Legislação Aplicada e Atendimento ao Cliente* (do núcleo profissionalizante), de forma que se busque, assim, superar a dicotomia entre educação geral e específica, trabalho intelectual e manual, pensar e fazer – integrando todas as dimensões da vida no processo educativo (trabalho, ciência, tecnologia e cultura) para uma formação humana integral.



## 2 CONCEITOS E DEFINIÇÕES

---

No contexto do atendimento *help-desk*, serão apresentados conceitos e definições de termos pertinentes à escrita de texto instrucional oriundos das disciplinas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem da competência profissional de que trata este guia.

**ATENDIMENTO** – Protocolo de ações no qual se busca oferecer ao cliente um resultado que signifique para ele um problema resolvido, uma solicitação atendida, uma dúvida sanada.

**COMANDO PRINCIPAL** – Consiste no ato imperativo que, no passo a passo, corresponde à realização de uma etapa, fase ou estágio de um processo.

**DIMENSÃO HUMANA** – Refere-se à habilidade de reconhecer aspectos da alteridade (características e necessidades do outro) em determinada situação e utilizá-la a favor da interação humana.

**DIMENSÃO TÉCNICA** – Refere-se à habilidade de fornecer informações ou apresentar procedimentos com precisão e correção a respeito de produtos e serviços de dada empresa e/ou fabricante.

**DIMENSÃO TEXTUAL** – Refere-se à habilidade de escrever um texto em um gênero textual adequado à situação comunicativa, respeitando, ainda, as características tipológicas inerentes a ele.

**E-MAIL** – Trata-se de um gênero textual produzido eletronicamente e que, à semelhança das cartas pessoais, é composto por quatro partes: vocativo (não obrigatório), corpo da mensagem, despedida (não obrigatório) e assinatura.

**GÊNERO TEXTUAL** – É uma espécie de referência a partir da qual se molda qualquer texto, que se constrói segundo uma estrutura composicional (partes básicas), com função sociocomunicativa reconhecível socialmente e estilo no qual há predomínio de determinados elementos linguísticos.

**HELP-DESK** – De origem inglesa, *help-desk* significa *balcão de ajuda* que não se restringe a serviços de TI. Ele é um serviço de atendimento ao cliente – oferecido por empresas – responsável pelo recebimento de solicitações e reclamações de produtos e serviços. Também conhecido por Serviço de Atendimento ao Consumidor (SAC), Service Desk e outros.

**IMPRESSORA** – Quando conectada a um computador ou rede de computadores, é um periférico com função de saída, que permite a impressão de texto, gráficos e outros. Além disso, em uma versão multifuncional, agrega a função de scanner e copiadora.

**PASSO A PASSO** – Texto instrucional que é constituído por vários comandos e subcomandos, permitindo ao leitor alcançar determinado objetivo.

**PERIFÉRICO** – Na informática, é qualquer um dispositivo auxiliar usado para enviar ou receber informações do computador.

**REESCRITA** – É o momento da refacção do texto, ganhando outra versão em função da revisão empreendida pelo autor, que analisa se as ideias do texto foram expressas de forma organizada, clara e coerente.

**REVISÃO** – Etapa do processo de produção textual em que o produtor assume o papel de leitor do próprio texto para que, em função de determinados critérios, decida o que precisa ser melhorado na atual versão de seu texto – acrescentando, suprimindo, deslocamento e/ou substituindo.

**SUBCOMANDO** – Trata-se de uma micro-ação que realiza, parcialmente, o que é expresso pelo comando principal.

**TIPOLOGIA INJUNTIVA** – É a sequência linguística que predomina em textos instrucionais. Nesses textos, há a presença de verbos no imperativo (ou ainda no infinitivo ou no futuro do presente com valor imperativo) que orientam o interlocutor a agir em determinado sentido (comprar um produto, preparar uma comida, realizar uma tarefa etc.).



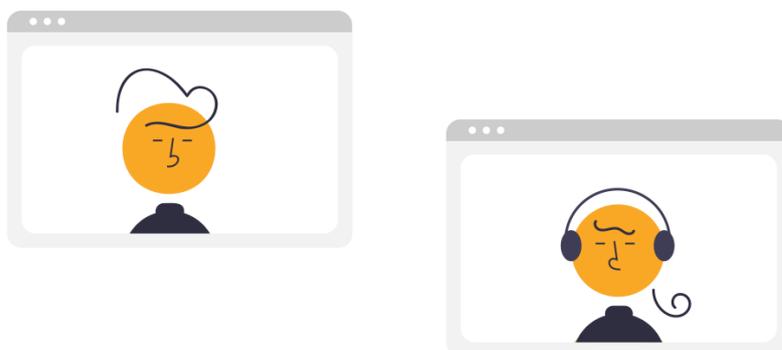
# 3 TRABALHANDO COM ATENDIMENTO TÉCNICO AO CLIENTE POR E-MAIL

---

## 3.1 Como identificar uma demanda

Em um atendimento *help-desk*, age-se em função da demanda do cliente. Por isso, saber identificá-la é muito importante. Ao entrar em contato com o setor de atendimento *help-desk*, o cliente apresenta uma demanda que está ligada a um produto ou a um serviço. Em síntese, pode se tratar de:

1. um problema técnico ou mau funcionamento do equipamento;
2. uma solicitação de ajuda para execução de alguma tarefa;
3. um esclarecimento, uma dúvida, um simples pedido de informação.



### 3.1.1 O que o cliente está pedindo?

Antes de tudo, é importante entender que o cliente nem sempre expõe, com precisão, a necessidade dele e, inclusive, pode acontecer de dizer mais do que está expresso no texto de e-mail enviado ao setor de atendimento – o que deve ser bem interpretado por quem o recebe, até porque nem todo cliente tem domínio do vocabulário técnico para expressar-se, adequadamente, sobre produtos e serviços. Por outro lado, cabe ao atendente adequar a linguagem para que o cliente entenda o texto-resposta.

# EXERCÍCIOS

1. Leia o texto de e-mail da cliente Judite Ferreira da Silva enviado ao setor de atendimento help-desk da EPSON e depois responda às questões para delimitar a demanda apresentada pela cliente.

*Bom dia!*

*Eu acabei de comprar uma impressora da Epson, uma tal de L3150. Mas estou insegura. Por isso, ainda está dentro da caixa. Queria saber melhor o que fazer. Você pode me ajudar? Porque quero muito imprimir meus trabalhos da escola.*

*Muito obrigada,*

*Judite Ferreira da Silva.*

**a)** Em relação à impressora EPSON L3150, quais são as duas demandas apresentadas pela cliente?

---

---

**b)** Que informações básicas a cliente deve saber sobre a impressora EPSON L3150?

---

---

---

---

**c)** Qual é o sentimento da cliente em relação à situação envolvendo a impressora? Esse fato exige empatia de quem atende? Justifique.

---

---

---

**d)** De que forma a demanda pode ser atendida?

e-mail-resposta

tutorial em forma de passo a passo

tutorial em forma de vídeo

outro \_\_\_\_\_

**2.** Agora leia este outro e-mail e depois responda às questões a fim de resolver uma demanda não explicitada pelo cliente.

*Bom dia,*

*Comprei uma impressora Epson e esse troço não funciona de jeito nenhum e eu não sei o que fazer. E já me disseram que eu tinha que ter comprado uma HP, que é melhor. O que eu faço para isso funcionar?*

*Aguardo resposta.*

*Josenildo da Costa.*

**a)** De acordo com o texto da mensagem, não há como identificar a demanda desse cliente. Para identificá-la, quais perguntas devem ser feitas em um e-mail ao cliente?

---

---

---

---

---

**b)** Além de identificar a demanda técnica do cliente através das perguntas que você elaborou anteriormente, qual outra preocupação deve nortear a produção do e-mail?

---

---

---

### 3.2 Como atender a uma demanda por escrito

Após delimitar a demanda apresentada pelo cliente, é hora de escrever o e-mail-resposta, sabendo que a linguagem desse gênero textual é mais formal se comparada a outras formas de comunicação como, por exemplo, o WhatsApp – quando este é utilizado no dia a dia. Ou seja, tem um caráter mais elaborado – o que significa que não é permitindo o uso de gírias, abreviações, dentre outros. Em síntese, é um texto que deve ser redigido de maneira formal, clara e objetiva e deve ser revisado antes de ser enviado ao cliente.

Para escrever um bom e-mail-resposta em um atendimento *help-desk*, é importante entender três dimensões envolvidas em sua elaboração. Vamos conhecê-las agora.



O e-mail é um gênero textual. Por isso, quando o escrevemos, temos que respeitar a sua estrutura básica, que é formada por vocativo, mensagem, despedida e assinatura – o que aparece, separadamente, em forma de parágrafo. Isto quer dizer que não basta o texto abranger os elementos estruturais, eles devem estar bem organizados entre si – cumprindo com a finalidade que

lhes cabe. No contexto do atendimento *help-desk*, pode-se dizer que:

**o vocativo** – com certa formalidade, chama o leitor-cliente para o texto;

**o corpo da mensagem** – apresenta o conteúdo necessário à satisfação da demanda do cliente;

**a despedida** – finaliza o atendimento de forma cordial;

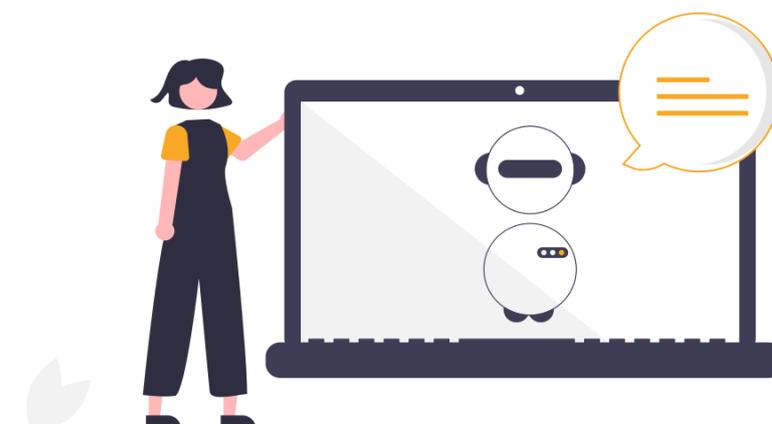
**a assinatura** – identifica o atendente (nome/função/setor/empresa ou instituição).

## DIMENSÃO INTERPESSOAL

No atendimento *help-desk*, é necessário que sejam considerados aspectos da alteridade (características e necessidades do outro) com que se está lidando. Por exemplo, se atrelada à demanda do cliente, há falta de informação, cabe ao atendente fornecê-las a ele – mesmo que não tenham sido solicitadas. Isso significa, em outras palavras, o atendente deve compreender sua parte no atendimento e ser capaz de se colocar no lugar de quem é atendido.

## DIMENSÃO TÉCNICA

Refere-se ao conjunto de conhecimentos e habilidades que possibilita a solução de um problema ligado à área de atuação profissional. Nesse sentido, cabe ao atendente a prestação de informações condizentes com o produto ou serviço em questão – o que exige o domínio das normas, regras e procedimentos específicos. Portanto, pode-se dizer que “o que escrever” e “o como fazer” decorrem do conhecimento técnico, que deve ser refletido no texto-resposta ao cliente.



# PRÁTICA DE ESCRITA

1. Considerando o que foi respondido nos exercícios do item 3.1 e as dimensões textual, interpessoal e técnica, escreva um texto de e-mail para a cliente na seguinte estrutura lógica:

Vocativo: \_\_\_\_\_

Breve apresentação (nome, setor, função): \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Demonstração de empatia diante da insegurança da cliente:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Fornecimento de informações básicas sobre a impressora EPSON L3150:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Síntese da demanda e apresentação da solução: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Demonstração de disponibilidade e formas de contato diante de outras eventuais necessidades: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Despedida cordial: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

### 3.2.1 Como revisar o próprio texto antes de enviá-lo ao cliente

Um texto produzido para um cliente exige a compreensão de que está em jogo a imagem profissional de quem escreve a mensagem e da instituição/empresa na qual este atua. Por isso, é importante a atitude de revisar o próprio texto antes de enviá-lo ao destinatário. Todo texto pode ser modificado, de alguma forma, para cumprir seu propósito comunicativo. Portanto, não é de bom tom que a primeira versão prevaleça. Há a necessidade de revisão, momento em que quem escreve torna-se leitor do próprio texto, a fim de que o texto ganhe uma nova versão com melhorias nos aspectos que se fizerem necessários.

Nesse processo de reescrita mediante revisão, pode acontecer:

- **acréscimo:** consiste na inserção do que faltou – um sinal de pontuação, uma letra, uma palavra, uma expressão, uma frase e muitas outras possibilidades. Não se trata, simplesmente, de ampliar a extensão do texto, mas complementá-lo para que seu sentido global seja coeso e coerente;

- **supressão:** consiste na exclusão de algo que estava escrito, mas que agora já não faz mais sentido para a compreensão do texto;

- **substituição:** consiste na troca de uma parte por outra, pois se percebe que assim o texto será mais bem sucedido em seu sentido local ou global;

- **deslocamento:** consiste no deslocamento de uma parte do texto porque se nota que esta outra ordem contribui mais para o sentido que se pretendia para ela.

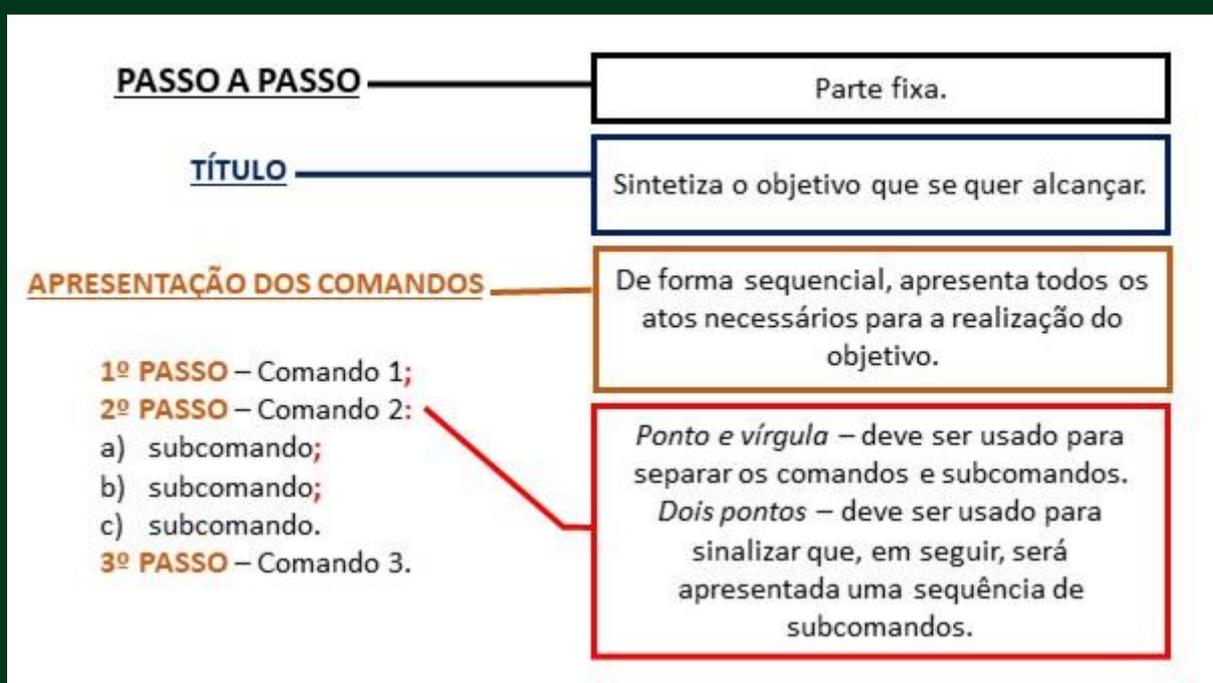
No processo de reescrita, geralmente, as modificações não acontecem de forma isolada. Ou seja, quando uma operação textual acontece, outra(s) pode(m) acontecer ao mesmo tempo. Elas são muito úteis para que o produtor do texto possa refletir sobre:

1. a lógica da escrita;
2. o emprego adequado da linguagem em relação à situação comunicativa;
3. a concordância verbal e nominal;
4. o emprego adequado de modos e tempos verbais;
5. a segmentação do texto em parágrafos e o uso de pontuação;
6. as convenções ortográficas e as regras de acentuação gráfica;
7. a construção do texto conforme o modelo da empresa ou instituição;
8. a precisão e a correção das informações.

### 3.3 Como atender a uma demanda por meio de um passo a passo

Um passo a passo deve oferecer ao cliente todo o percurso necessário para que a demanda seja atendida. A estrutura desse tipo de texto apresenta um título e uma sequência de comandos principais, que – geralmente – correspondem a etapas, fases ou estágios do objetivo que se quer atingir. Esses comandos principais, por sua vez, podem ter subcomandos – também apresentados em uma sequência lógica. Tanto os comandos principais quanto os subcomandos podem ser acompanhados por figura, imagem ou ilustração – com ou sem descrição, com ou sem exposição da função. Para elaboração do passo a passo, apresentamos algumas orientações a respeito da estrutura, da forma de elaborar os comandos e do uso de imagem.

#### Estrutura do passo a passo



Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

## Forma de elaborar comandos e subcomandos

### Parte 1 – Comandos

Apresentado em sequência numérica.

**1º PASSO** – **Com cuidado e sem ligar o produto, desembale a impressora removendo todo o material de proteção (as fitas azuis).**

Quando necessário, especifique entre parênteses o sentido de um termo anterior.

Geralmente, antes ou depois, há o uso de expressões que indicam circunstâncias ligadas à ação.

A ação será sinalizada por meio de um verbo no imperativo. Também pode ocorrer o uso do infinitivo ou presente do futuro do indicativo com valor de imperativo.

Os comandos devem ser breves, claros e diretos.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### Parte 2 – Comandos

**5º PASSO** – **Após o carregamento da tinta, coloque papel na impressora assim:**

Seguido de dois pontos, indique com uma palavra ou expressão que na sequência serão apresentados subcomandos.

É necessário o uso de palavras ou expressões para indicar a progressão entre os comandos e subcomandos.

A ação será sinalizada por meio de um verbo no imperativo. Também pode ocorrer o uso do infinitivo ou presente do futuro do indicativo com valor de imperativo.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### Parte 3 – Subcomandos

Apresentado em sequência alfabética.

**k) na tela que apareceu, marque a segunda opção “Conexão USB direta” e, em seguida, clique em Próximo;**

Os subcomandos devem ser iniciados por letra minúscula.

A ação será sinalizada por meio de um verbo no imperativo. Também pode ocorrer o uso do infinitivo ou presente do futuro do indicativo com valor de imperativo.

Os subcomandos devem ser separados por ponto e vírgula entre si.

Quando houver mais de um verbo no (sub)comando, é necessário o uso de expressões que indiquem a sequência entre eles.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

### Uso de imagens

**c) tire a garrafa de tinta preta da embalagem plástica. Para remover a tampa, segure cuidadosamente a garrafa de tinta em pé e gire-a no sentido anti-horário;**



Associadas às imagens, as setas direcionais podem ser úteis para indicar movimento, direção, localização e mudança de estado.

Nesse exemplo, abaixo da imagem, não há necessidade de descrever o item nem indicar a função dele.

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

## Resumindo:

A- defina um título para o passo a passo;

B- organize os passos em uma sequência lógica;

C- insira os comandos principais em cada passo e, se houver, também os respectivos subcomandos;

D- Detalhe importante: os comandos principais e subcomandos devem ser escritos com linguagem simples, com uso de vocábulos e expressões de fácil compreensão.

E- sinalize os subcomandos com o uso de dois pontos, separe-os com ponto e vírgula e os inicie com letra minúscula;

F- insira imagem(ns) e faça a descrição sempre que necessário;

G- utilize setas direcionais para indicar partes do equipamento ou movimentos a serem realizados;

H- entre parênteses, quando necessário, ofereça informações que supõe desconhecidas pelo(a) leitor(a).

## PRÁTICA DE ESCRITA

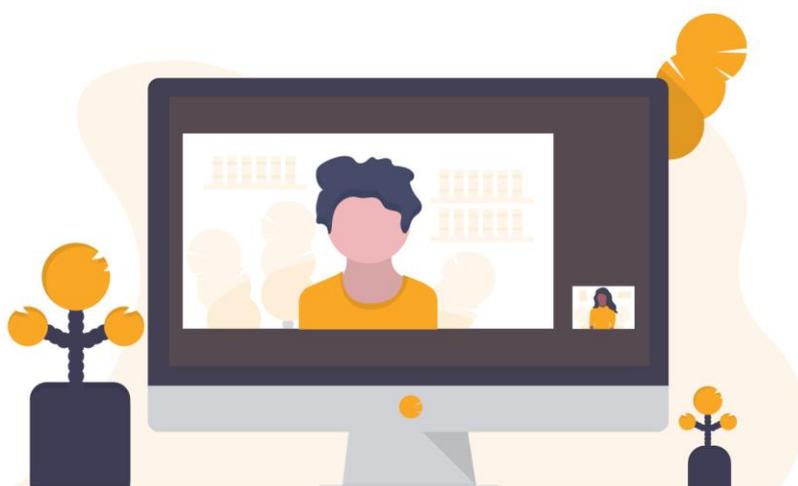
1. Elabore um passo a passo para as seguintes demandas relativas à impressora EPSON L3150:

- a) instalação da impressora;
- b) instalação e configuração do software da impressora.

### 3.4 Como atender a uma demanda por meio de vídeo

Assim como na elaboração do passo a passo, a produção de um vídeo deve evidenciar a solução da demanda para o cliente de forma breve, clara e objetiva. Para isso, sugere-se que, ao longo do vídeo, contenha os seguintes momentos:

- apresentação de um breve cumprimento cordial – (Bom dia!);
- apresentação da finalidade do vídeo – (Para carregar os tanques de tintas...);
- informações sobre os acessórios e as condições necessárias ao procedimento que será realizado – (... tenha as garrafas de tintas em mãos e não ligue a impressora ainda.);
- descrição sobre as partes envolvidas e a forma de manuseá-las – (Aqui fica o tampa da unidade do tanque de tinta. Para abri-la, faça este movimento.);
- quando necessário, deve-se mostrar a posição e a forma de encaixe corretas de um componente – (Segure a garrafa de tinta assim, destampe fazendo este movimento no sentido anti-horário);
- agradecimento pela atenção e demonstração de disponibilidade ao cliente – (Obrigado pela atenção. Em caso de dificuldades, nos contate novamente.).



# PRÁTICA DE ESCRITA

1. Pensando na produção de pequenos vídeos, elabore um roteiro para cada uma das eventuais dificuldades de instalação da impressora EPSON L3150.

- a) Carregar os tanques de tinta.
- b) Colocar papel na impressora.
- c) Instalar o software.

## 3.5 Avaliando a satisfação do atendimento

Após o envio do e-mail-resposta contendo a solução do problema, seja no formato de passo a passo ou no formato de vídeo, é importante avaliar se aconteceu a satisfação do atendimento, ou seja, se o cliente teve sua necessidade atendida com qualidade. Diante disso, é importante que o atendente entre em contato com o cliente para saber como este avalia o atendimento oferecido. Esse *feedback* é importante porque permite ao profissional técnico aperfeiçoar o seu desempenho nas situações do cotidiano da área em que atua.

# REFERÊNCIAS

---

ANTUNES, Irandé. **Análise de textos: fundamentos e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

BARATO, Jarbas Novelino. **Educação profissional: saberes do ócio ou saberes do trabalho?** 2ª ed. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2003.

BRASIL. Instituto Federal de Rondônia. **Projeto pedagógico do curso técnico em Manutenção e Suporte em Informática integrado ao ensino médio**. Guajará-Mirim, RO: \_\_\_\_\_ 2018. Disponível em: [https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod\\_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf](https://virtual.ifro.edu.br/guajara/pluginfile.php/15460/mod_label/intro/PPC%202%C2%BA%20e%203%C2%BA%20Ano.pdf). Acesso em: 08 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3ª ed. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2017-pdf/77451-cnct-3a-edicao-pdf-1/file>. Acesso em: 09 mai. 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

DELORS, Jacques (Org.). **Educação um tesouro a descobrir** – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000009.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

FERRAREZI, Celso. **Guia de acentuação e pontuação em português brasileiro**. São Paulo: Contexto, 2018.

FIAD, Raquel Salek. **Escrever é reescrever: caderno do formador**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINELLO, Adiane Fogali; BOFF, Odete Maria Benetti; KÖCHE, Vanilda Salton. **O texto instrucional como gênero textual**. Revista TheEspecialista. Vol 29. 2008.

Disponível em: <http://200.144.145.24/esp/article/view/6205>. Acesso em: 04 fev. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Col. Formação Pedagógica. Vol. V. Curitiba: IFPR, 2014.

\_\_\_\_\_. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSA, Adriana Letícia Torres da. **A sequência injuntiva passo a passo**. Dissertação de Mestrado. Recife: UFPE, 2003. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/7899>. Acesso em: 07 fev. 2020.

ZABALA, Antoni. (Org.) **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Trad. Ernani Rosa. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

