

ENSINO DE GÊNERO ESCRITO: DA SIMULAÇÃO À PRÁTICA SOCIAL

Linaiara Santos Hermínio de Melo(Pos-LE - UFCG)

linaiaramelo@gmail.com

Maria Augusta Macedo Reinaldo (Idem - UFCG)

freinaldo@uol.com.br

1.Introdução

“Aprender a ler e escrever é aprender a comunicar-se socialmente, resultando no uso efetivo de um gênero textual.”

(NASCIMENTO E ZIRONDI, 2009.)

Os gêneros textuais têm, há algumas décadas, sido alvo de teorização e aplicação no ensino, não apenas de línguas, mas de diversas áreas do conhecimento.

Uma contribuição relevante das teorias de gênero para o ensino é a de que a escrita de um mesmo gênero diferencia-se de acordo com as situações de produção. Isso significa que as escolhas textuais e discursivas de um gênero variam de acordo com o papel social dos interlocutores, o objetivo sociocomunicativo.

A principal questão decorrente da compreensão atual de gênero diz respeito à descontextualização e discute se os gêneros podem ser ensinados na escola na sua totalidade, dado o deslocamento de seu contexto normal, o que responde pela tendência do ensino a focar apenas as propriedades formais dos textos. Tendo em vista o combate a essa tendência, vêm se tornando frequentes estudos aplicados inspirados na ideia de que a interação está no cerne do gênero, devendo-se por isso mantê-lo, o quanto possível, conectado ao contexto, de modo a ser compreendido como modo de agir, não apenas como modo de escrever. Este trabalho tem como objetivo descrever os traços estruturais e discursivos de textos escritos em dois diferentes contextos. E como objetivos específicos: 1-identificar, nas produções dos alunos, no contexto imaginário e no real, aspectos que demonstrem a apropriação do gênero; 2- analisar o agenciamento dos sujeitos nas duas situações de produção da “carta de reclamação”-

A escolha desse gênero se deu por tratar-se de um texto de grande importância para qualquer cidadão e de acentuada presença em nossa sociedade.

Para o alcance dos objetivos elencados, organizamos esse trabalho em três partes: a primeira discorre sobre a concepção de letramento como uma prática social e descreve o “gênero como ação social organizada”, mostrando suas implicações para o ensino; a segunda apresenta os aspectos metodológicos da pesquisa e a terceira analisa os aspectos linguístico-discursivos que demonstram apropriação do gênero e agenciamento dos sujeitos em um contexto simulado e um contexto real de uso do gênero.

2. Educação letrada e formação do sujeito: o papel do ensino do gênero

De acordo com Barton & Hamilton (1998), letramento deve ser concebido como as “inúmeras práticas sociais que integram direta ou indiretamente a produção e/ou leitura de materiais escritos e que integram a dinâmica da vida cotidiana de uma dada comunidade”. Portanto, refletir sobre o ensino a partir da perspectiva do letramento significa colocar os usos linguísticos no centro da discussão.

Pensando no ensino com base no letramento, Hasan (1996) afirma que os alunos vêm à escola com alguma capacidade discursiva, e mesmo que não sejam alfabetizados eles a desenvolverão. Essa afirmação leva a autora questionar o papel do ensino de língua na escola, quando os alunos são levados a realizar atividades, como resumir textos, contar histórias, responder questões sem nenhuma consciência de que fatores sociais são critérios para produção de discursos e que parte dos padrões da língua atua na construção desses significados ativados socialmente.

Com o objetivo de desenvolver essa consciência nos alunos, a autora propõe a pedagogia do letramento, ou seja, pedagogia do gênero, em que a habilidade discursiva é concebida como o domínio dos gêneros educacionais e o papel dos professores é tornar os aspectos estruturais, linguísticos e pragmáticos de cada gênero acessíveis aos seus alunos, em seus diversos contextos sociais. Será com base no ensino centrado nos gêneros que os alunos desenvolverão a capacidade de produzir o tipo de linguagem que lhes é requerida, o que lhes permitirá agir com maior confiança no uso da linguagem nas outras atividades sociais, além do contexto educacional.

Para isso, Hasan (op. Cit.) reflete sobre a necessidade de aplicação de atividades nas quais os alunos:

- 1- compreendam¹ a estrutura do gênero estudado, com o objetivo de que desenvolvam a habilidade de escrever textos bem formatados, sabendo quais os estágios que caracterizam os vários gêneros e como eles estão sequenciados;
- 2- saibam os padrões gramaticais que ocorrem tipicamente nesses vários estágios;
- 3- entendam que o gênero difere de acordo com o seu contexto de produção.

A esse trabalho com o gênero Hasan dá o nome de letramento de ação (*Action literacy*), que se volta para o desenvolvimento da sensibilidade da criação estética. De acordo com essa abordagem, o objetivo da educação deve ser o de prover oportunidades iguais para todos os alunos, a fim de desenvolver suas habilidades discursivas precisamente naqueles aspectos que são essenciais para sua educação. Portanto, alunos devem ser educados para participar com sucesso nos gêneros por causa das consequências que a educação tem para as chances da vida na sociedade.

No entender de Hasan, para atingir esse objetivo, os professores e alunos deverão estar cientes das propriedades específicas dos gêneros, compreendendo que “falar sobre ciência é diferente de escrever sobre ciência; escrever sobre história é diferente de escrever sobre literatura”. Dito de outra forma, as diferentes situações de produção dos discursos e a relação entre os interlocutores determinam as diversas formas de composição do texto.

Alinhando-se a esse pensamento, Kleiman, 2005a, afirma:

(...) quanto mais à escola se aproxima das práticas sociais em outras instituições, mais o aluno poderá trazer conhecimentos relevantes das práticas que já conhece, e mais fáceis

¹ As traduções aqui apresentadas são de nossa inteira responsabilidade.

serão as adequações, adaptações e transferências que ele virá a fazer para outras situações da vida real.

E, se o ensino como um todo visa à formação do cidadão, o ensino/aprendizagem a partir dos gêneros, que muito mais que textos são instrumentos mediadores de relações sociais, é o meio mais rápido para o alcance deste objetivo.

Para Bazerman (2006), a agência é parte da pedagogia da escrita, ao fornecer as ferramentas do agir. Entretanto, segundo o autor, temos duas condições endêmicas relacionadas ao agenciamento na escrita escolar: 1) a abstração das ferramentas da escrita das suas condições de uso – ligadas apenas aos fins de escolarização e 2) o grande peso das tradições e ferramentas para que os alunos deem, sozinhos, uma contribuição significativa. Para o Bazerman, a esse tipo de escrita escolar vazia falta uma posição retórica que una um escritor engajado e uma audiência interessada.

Para isso, Bronckart (1999; 2008) apresenta novos parâmetros, cujo conceito chave é a interlocução, que exercem influência sobre a forma como um texto se organiza. O autor distingue o contexto de produção textual em dois planos: o mundo físico e o mundo sociosubjetivo.

No primeiro plano, todo texto resulta de um comportamento verbal concreto, desenvolvido por um agente situado nas coordenadas de espaço e tempo; portanto, todo texto resulta de um ato realizado em contexto físico, definido, segundo o autor em quatro parâmetros: lugar de produção, momento de produção, emissor e receptor.

No segundo plano, a produção de texto inscreve-se no quadro das atividades de uma formação social, ou seja, no quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social (normas, valores, regras etc) e o mundo subjetivo (imagem que o agente dá de si ao agir). Esse contexto sociosubjetivo também pode ser decomposto em quatro parâmetros principais: lugar social, posição social do emissor, posição social do receptor e objetivos da interação.

3.1 O gênero “carta de reclamação”

Os gêneros estão intimamente ligados a situações sócio-discursivas bem definidas, o que não é diferente com a “carta de reclamação”. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), esse gênero por apresentar uma predominância de sequências argumentativas, está dentro da ordem do argumentar, uma vez que tem como função primordial convencer o leitor. A esse tipo de sequência podem juntar-se outros tipos, como mostra o estudo de Silva (2008), quando lembra que, ao expor um problema referente a um dano material, por exemplo, o reclamante lança mão da estrutura narrativa para relatar o problema ou da estrutura descritiva para informar minuciosamente o tipo de dano material ocorrido.

Em relação à estrutura do gênero, Leila (2008) afirma ter percebido, em sua pesquisa com 20 (vinte) cartas, retiradas de várias fontes (sindicatos, cartas publicadas em sites de denúncia, cartas escritas por pessoas de seu círculo social), a existência de 10 componentes textuais que podem ser encontrados no corpo de uma carta de reclamação. São eles:

- 1) indicação do objeto alvo de reclamação;
- 2) Indicação das causas do objeto alvo da reclamação;
- 3) justificativa para convencimento de que o objeto pode ser (merece ser) alvo de reclamação;
- 4) indicação de vozes que não consideram que o objeto pode ser alvo de reclamação;
- 5) resposta ao contra argumento relativo à pertinência da reclamação;
- 6) indicação de sugestões de providências a serem tomadas;
- 7) justificativa para convencimento de que a sugestão é adequada;

- 8) levantamento de vozes que não consideram que as sugestões são boas;
- 9) resposta ao contra-argumento quanto à pertinência da sugestão de providências;
- 10) saudação.

Essa estrutura apenas uma amostra das formas de apresentação do gênero “carta de reclamação”, tendo em vista que os gêneros mudam de acordo com o contexto de produção e a situação sócio-discursiva mediada por ele.

3. Contexto da pesquisa

A metodologia de investigação utilizada neste trabalho é de natureza descritivo-interpretativa, que consiste em identificar e explicar, à luz de um referencial teórico, os significados de dados coletados numa situação empírica (Moreira e Caleffe, 2008).

A geração dos dados da pesquisa - cartas de reclamação produzidas pelos alunos do 2º ano do Ensino Médio - ocorreu em dois contextos de produção. O primeiro, *imaginário* ou simulado, representado pela ficcionalização de uma situação problema, com a participação dos alunos e da professora, foi orientado pelo seguinte comando para a produção:

Imagine-se em uma seleção de um vestibular de uma Universidade em que houvesse a seguinte proposta de produção textual: Suponha que você tenha sido lesado por alguma empresa, pública ou privada. Escreva uma “carta de reclamação” para empresa reivindicando os seus direitos. Sua argumentação deve buscar convencer o leitor. Explícite os motivos de sua insatisfação através de argumentos bem estruturados. Para escrever sua carta, considere as características interlocutivas próprias desse gênero. O título, por exemplo, não é necessário. (20/04/12)

O segundo contexto, *real* ou autêntico, foi representado pela necessidade de resolver problemas vivenciados pelos alunos no âmbito da escola, situação em que tomaram a iniciativa, em comum acordo com a professora, de escrever cartas de reclamação com a finalidade de sensibilizar a Secretária de Educação acerca da precariedade das condições de funcionamento do estabelecimento de ensino.

Nesse quadro da realidade escolar, no mês seguinte, os alunos foram levados a produzir uma carta de reclamação, com base no seguinte comando:

Como vocês mesmos colocaram nas aulas anteriores, a nossa escola apresenta grandes problemas, tanto estruturais quanto educacionais: falta de máquina de xerocopiar; falta de uma quadra de esporte; falta de pagamento de professores pro-têmpore; falta de laboratório de Química, Física e/ou Biologia. Se sentir necessidade, eleja um desses problemas, ou outro que achar mais importante, e escreva uma “Carta de reclamação” endereçada à Sr. Te Secretária de Educação do Estado, em Campina Grande, reivindicando a solução de um desses problemas. Lembre-se que esta carta **será verdadeiramente entregue à destinatária**. Portanto, apresente argumentos que a convenção da importância da solução do problema apresentado. (04/05/12).

Em ambos os contextos, o processo de avaliação das cartas produzidas pelos alunos foi orientado por uma ficha, instrumento constituído de itens que remetiam a critérios de ordem estrutural e de ordem sociosubjetiva, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 - Critérios de avaliação das cartas escritas pelos alunos

Critérios de avaliação	SIM	NÃO	PARC.
Contém local e data?			
Contém vocativo?			

Contém expressão de cordialidade?			
O autor da carta se identificou?			
Há presença de objetivos definidos?			
A carta está adequada ao destinatário?			
A posição do autor está bem clara?			
As frases estão bem relacionadas?			
Os parágrafos estão bem relacionados?			
A linguagem do texto está clara?			
A pontuação está adequada?			
Há problemas de acentuação?			
O texto apresenta problemas ortográficos?			
A carta apresenta elementos de textualidade?			

A partir desse quadro foi possível visualizar duas categorias de análise: 1) Aspectos estruturais das cartas que indiciam apropriação do gênero; 2) Aspectos linguísticos e sociosubjetivos que indiciam agenciamento dos sujeitos.

4- Aspectos estruturais e discursivos do gênero: apropriação e agenciamento dos sujeitos

Conforme discutido na seção anterior, os aspectos linguístico-discursivos de um texto dizem muito a respeito do contexto físico e principalmente sociosubjetivo do sujeito no momento da produção textual, revelando a importância das condições de escrita do texto em questão para seu produtor. Tais condições respondem pela motivação – espontânea ou imposta – escritor que dá forma a uma representação mental dos fatos/realidade a que quer se referir.

Considerando os objetivos, a metodologia de coleta de dados e o referencial teórico utilizado neste trabalho de pesquisa, foi possível configurar duas macro categorias de análise dos dados, relativas aos aspectos estruturais das cartas, que indiciam apropriação do gênero, e aos aspectos sociosubjetivos, que indiciam o agenciamento de sujeitos.

4.1 Aspectos estruturais das cartas que indiciam apropriação do gênero

Considerando os aspectos estruturais que demonstram a apropriação do gênero nos dois contextos, os alunos apresentaram, em grande parte das cartas, os modelos a eles apresentados, nos quais figuravam: local e data da escrita do texto, cumprimento ao destinatário, apresentação do problema, justificativa de convencimento, sugestões, assinatura da carta. A título de demonstração, elegemos dados de um sujeito participante da experiência, que apresentou diferenças no desempenho nos dois contextos. Esse fato pode ser constatado no exemplo 1, produzido no contexto simulado.

EXEMPLO 1

20/04/2012

Campina Grande
Sr. Gerente da Empresa Apple,

Sou Cliente dessa empresa desde 01 de março de 2012, quando comprei um I Pod com a opção "Modo avião", subi em um edifício e o lancei, qual foi minha surpresa ao vê-lo em pedaços, eu paguei caro por este produto e ele nem ao menos voa.

Pois que esse mesmo I Pod tem uma função de me transmitir via Satélite e que quer saber a todo instante através de programas, que faço ou não de fazer, onde estou e pra onde vou, que faço ou não de fazer, onde estou e para onde vou, e que gosto e o que não gosto, ou seja, quer me controlar e saber meus pontos, meu maior medo é que tal empresa tenha um pacto com minha mamada.

Sugiro que a empresa crie um novo produto "modo avião" e pare de usar aparelhos para controlar a população por eu querer e tenha o direito de usar o lanheiro sem ninguém me expor.

Gabriel Gomes Nascimento
2º ano único
tarde

E.E.E. F. e médio Major Veneziano Vital do Rêgo

Neste exemplo podemos verificar que há, inicialmente, a indicação do local – *Campina Grande* e data, “20/04/2012”, da escrita do texto. Embora a data esteja em um local diferente dos modelos apresentados, ela indicia o lugar físico (escola) e social (aluno) do escritor do texto, uma vez que esse modelo de data é próprio dos cadernos e atividades de sala de aula.

O cumprimento ao destinatário (*Sr. Gerente da Empresa Apple*) e a apresentação do problema (*Comprei um I pod com a opção “modo avião”, subi em um edifício e o lancei, qual foi minha surpresa ao vê-lo em pedaços*) e justificativa de convencimento (*eu paguei caro por este produto e ele nem ao menos voa*), são indícios de que o aluno internalizou aspectos discursivos/estruturais (?) próprios do gênero.

Outro indício de internalização é a sugestão presente no final do texto (*Sugiro que a empresa crie um novo produto*) e a assinatura do produtor do texto (*Gabriel Gomes Nascimento*). Todavia, a indicação do ano (*2º ano único*), do turno (*tarde*) e do nome da escola (*E.E.E. F. e médio Major Veneziano Vital do Rêgo*), evidenciam, mais uma vez, o lugar físico e subjetivo em que o aluno produtor se encontra no momento da produção, demonstrando que o autor do texto está preso ao contexto físico de produção do texto (a escola).

No contexto real os aspectos estruturais próprios do gênero “carta de reclamação”, também foram bastante recorrentes. Entretanto, podemos constatar que o lugar físico e sociosubjetivo em que o aluno se encontrava foi um fator de colaboração para um texto coerente. Vejamos o exemplo 2.

EXEMPLO 2:

04/05/2012

Campina Grande, 04 de maio de 2012
Senhora Secretoria de Educação

Eu Gabriel Gomes Nascimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo quero reclamar de alguns problemas que encontrei no local citado. Primeiramente, a falta de máquina para xerografar provas e atividades também a falta de uma sala de multimídia para melhor entendimento de alguns assuntos como vídeos, Slides, músicas ou um filme, os alunos aprendem melhor, e como falam "uma imagem vale mais de mil palavras".

Também sinto falta de um laboratório para experiências de Física, Química e Biologia. Há também a falta de uma área de esporte, pois os alunos sem suas aulas de Educação física em um terreno rochoso, com poeira e aos raios solares.

Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres, mas onde estão meus direitos? Para onde vai a educação? Que vida os alunos da escola Major Veneziano estão recebendo?

Gabriel Gomes Nascimento.

Observamos neste exemplo produzido pelo mesmo sujeito uma diferença considerável em relação ao contexto simulado. A própria apresentação do texto, a letra e a diagramação, demonstram maior cuidado na produção no contexto real.

Outro fator que difere este exemplo do 1 é a formatação da data, que desta vez aparece com o nome do mês, ao invés do seu número correspondente e também, foi posta ao lado do local de produção da carta (*Campina Grande, 04 de maio de 2012*). Esse fato demonstra uma maior apropriação dos aspectos estruturais do gênero.

A apresentação inicial do produtor do texto (*Eu Gabriel Gomes do Nascimento da Escola Major de Ensino Fundamental e Médio Major Veneziano Vital do Rêgo*) é outro aspecto estrutural próprio do gênero que indicia uma familiaridade tanto com a estrutura do gênero como com seus aspectos pragmáticos.

Há também, neste exemplo, a referência ao problema que motivou a escrita do texto (*quero reclamar de alguns problemas que encontrei no local citado**), argumentos de convencimento (*Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres*) e a assinatura da carta (*Gabriel Gomes Nascimento*).

Todos esses aspectos estruturais evidenciam que o sujeito selecionado, a exemplo de vários na sala de aula, se apropriou do gênero foco do estudo. Contudo, os estudos atuais sobre gênero e ensino de produção de texto revelam que o domínio dos aspectos estruturais de um gênero não faz do aluno um escritor proficiente, nem muito menos agente do processo de escrita. Esse processo se evidencia na análise dos aspectos sociosubjetivos (discursivos) da produção da carta no contexto simulado e no contexto real, que passamos a demonstrar.

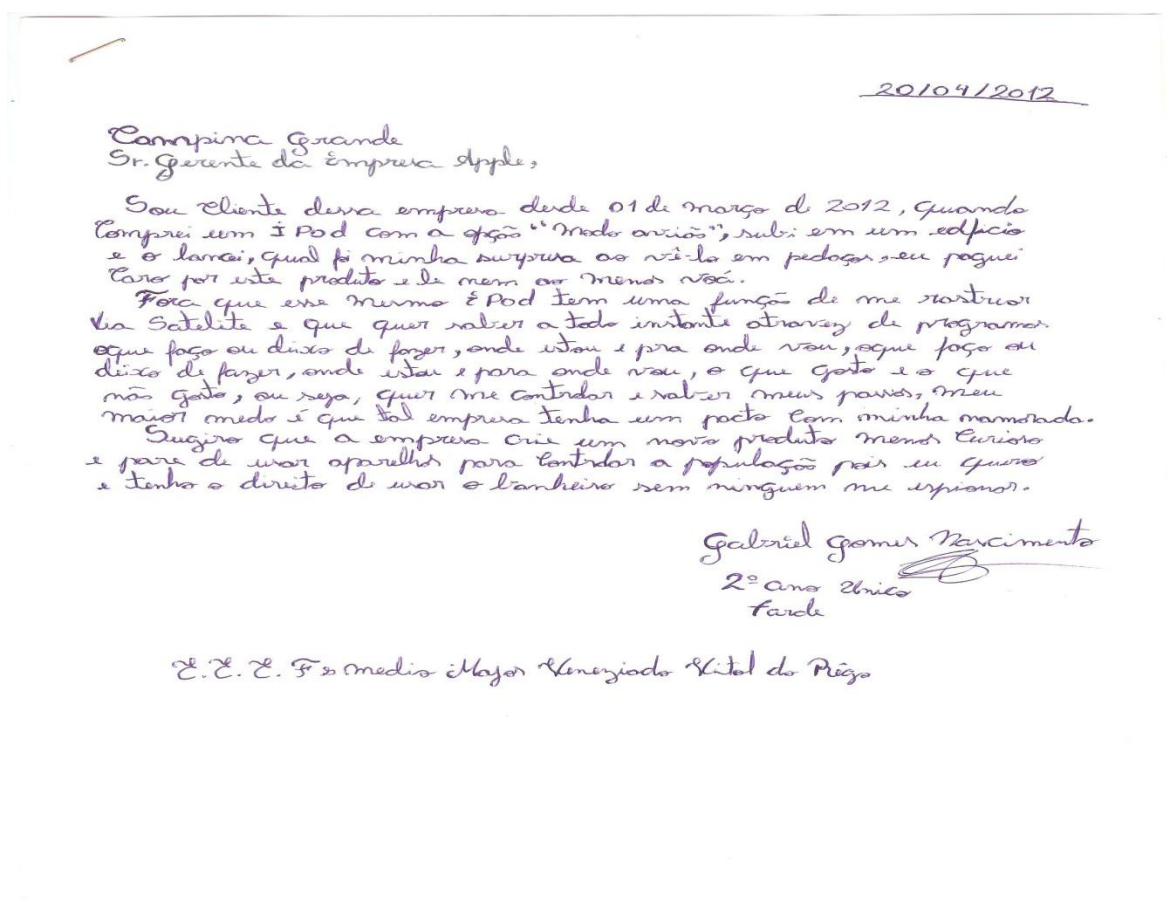
4.2 Aspectos sociosubjetivos que indiciam agenciamento dos sujeitos.

Os aspectos discursivos de um texto revelam a imagem que o produtor tem dele mesmo, do seu interlocutor e do contexto imediato de produção.

Na entrevista feita com os alunos sobre a produção da carta nos dois contextos – simulado e real – o aluno autor dos exemplos 1 e 2 apresentou a seguinte resposta para pergunta 2) Em qual dos contextos, simulado ou real, você se sentiu mais a vontade para escrever sua carta? Por quê? *“Particularmente tenho uma imaginação fértil o que ajuda na elaboração de histórias, por isso tive mais facilidade para criar um contexto fictício”*.

De fato é possível observar na produção textual no contexto simulado uma criatividade bastante aguçada (Inserir exemplo dessa criatividade). Todavia, os aspectos discursivos presentes no seu texto não demonstram facilidade para produzir textos em um contexto simulado, como podemos observar no exemplo 3.

EXEMPLO 3:



Um aspecto que chama bastante a atenção em relação à ausência de agenciamento neste texto é que o autor não se identifica, utilizando apenas o pronome pessoal “eu” como identificador do locutor. Neste momento, podemos perceber que o aluno por não participar efetivamente do problema a ser apresentado, não se sente agente da ação, e acaba por negligenciar, involuntariamente, a identidade do sujeito.

Outro aspecto indiciador da ausência de agenciamento é o fato de apesar da carta apresentar sequências tipológicas bastante condizentes com as apresentadas nos estudos feitos em sala: narração, descrição e argumentação, as escolhas lexicais presentes nessas tipologias não condizem com problemas reais que poderiam ser reivindicados em situações

sócio-discursivas (*Ipod com “modo avião” que lhe permite voar e que tem a função de rastrear e querer saber o que faço, para onde vou*) (...). Embora se utilize de expressões argumentativas como “qual foi a minha surpresa”; “Fora que”; “Sugiro que”, argumentos do tipo “tenho medo que tal empresa tenha um pacto com minha namorada; tenho direito de usar o banheiro sem ninguém me espiar”, demonstram um desconhecimento do assunto tratado e uma dificuldade em imaginar situações da realidade social em que seria necessária a produção de uma “carta de reclamação ou solicitação”.

Esses aspectos não foram obstáculos no contexto real de produção do texto, uma vez que o aluno conhecia de perto o problema a ser tratado no texto e, portanto tinha argumentos efetivos para defender seu ponto de vista. Verifiquemos no exemplo 4.

EXEMPLO 4:

04/05/2012

Campina Grande, 04 de maio de 2012
Senhora Secretoria de Educação

Eu Gabriel Gomes Nascimento da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Venéziano Vital do Prisco quero reclamar de alguns problemas que encontrei no local citado. Primeiramente, a falta de máquinas para xerografar provas e atividades também a falta de uma sala de multimídia para melhor entendimento de alguns assuntos como vídeos, Sliders, músicas ou um filme, os alunos aprenderiam melhor, e como falam "uma imagem fala mais de mil palavras".

Também sinto falta de um laboratório para experiências de Física, Química e Biologia. Há também a falta de uma área de esporte, pois os alunos tem suas aulas de Educação física em um terreno rochoso, com poeira e aos raios solares.

Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres, mas onde estão meus direitos? Para onde vai a educação? Que vida os alunos da vida major Venéziano estão recebendo?

Gabriel Gomes Nascimento.

Neste exemplo, é possível perceber que, além dos aspectos estruturais, o autor diferentemente do contexto simulado, apresenta-se como sujeito do discurso e refere-se à instituição que está representando como forma de validar este discurso, o que não aconteceu na primeira produção. Em seguida, o autor do texto lista uma série de problemas presentes na escola que estuda – *falta de máquinas para xerografar provas e atividades; falta de uma sala multimídia; falta de laboratório de Física, Química e Biologia; falta de uma área de esportes*. A repetição da expressão “falta” representa a necessidade de enfatizar a quantidade de recursos deficitários e a indignação do aluno pela escassez de materiais necessários para um processo de ensino/aprendizagem eficaz.

É possível observar, também que para cada problema apresentado há um argumento que demonstra a necessidade de cada um deles (*os alunos aprenderiam melhor, é como falam “uma imagem fala mais que mil palavras”; para experiências; pois os alunos tem suas aulas de Educação Física em um terreno rochoso, com poeira e expostos aos raios solares*).

Para finalizar, o aluno apresenta argumentos evocados do seu conhecimento sobre seus direitos como cidadão (*Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres*) e perguntas retóricas (*mas afinal onde estão meus direitos? Pra onde vai a educação? Que valor os alunos da escola xxxxxx estão recebendo,*) as quais demonstram que o autor está ciente de seus direitos e deveres enquanto aluno, e deixam claros a apropriação dos aspectos sócio-discursivos do gênero e o agenciamento do sujeito na escrito do texto.

Considerações finais

Nosso trabalho teve com objetivo principal descrever os traços estruturais e discursivos de textos escritos em dois diferentes contextos. E como objetivos específicos: 1-identificar, nas produções dos alunos, no contexto simulado e no real, aspectos que demonstrem a apropriação do gênero; 2- analisar o agenciamento dos sujeitos nas duas situações de produção da “carta de reclamação”.

Observamos, portanto que as produções escritas no contexto simulado apresentaram indícios, principalmente estruturais, da “carta de reclamação”, entretanto, pouco se observou de desenvolvimento linguístico-discursivo e pragmático deste gênero. Ou seja, a análise dos aspectos linguístico-discursivos demonstra que os alunos, neste primeiro contexto, criaram situações fora da realidade e construíram argumentos insuficientes para situação comunicativa apresentada e sem relação com o contexto pragmático do gênero. E, por fim, não se reconhecerem como sujeitos participantes de uma situação sócio-discursiva.

Todavia, a organização dos enunciados, a escolha dos itens lexicais, a colocação dos papéis sociais dos sujeitos da ação e a consistência dos argumentos no contexto “real” representam estratégias discursivas de quem compreendeu os aspectos linguísticos e sociais do gênero “carta de reclamação”, pois, no contexto real, o papel social e de "aluno" marca o lugar enunciativo, revestido de autoridade, que efetivamente conhece as dificuldades e carências de sua instituição escolar.

Sendo assim, podemos concluir que o gênero textual visto como uma ação social organizada e sendo trabalhado em sala de aula a partir dessa concepção é capaz tornar o sujeito agente da sua escrita e desenvolver capacidades de efetivo trabalho com a linguagem dentro de uma educação letrada.

A análise comparativa das produções dos alunos evidencia maturidade na escrita e uma apropriação do gênero que vai além da compreensão dos seus aspectos estruturais, passa principalmente pela reflexão dos fatos da língua como ferramentas de ação social que nos tornam cidadãos com papéis sociais definidos e, portanto, sujeitos capazes de participar da sociedade.

Mesmo reconhecendo, que pelo fato de o gênero ter sido produzido na esfera escolar, após horas de trabalho acerca do texto produzido, seu caráter social fica comprometido pela didatização, consideramos que o esforço do professor pela aproximação de situações cotidianas reais de produção favorece a apropriação efetiva do gênero objeto de ensino.

Referências bibliográficas

ALVES, Eduardo Ribeiro. Cartas de reivindicação na aula de inglês: um possível instrumento de construção de cidadania. In: DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.).

Material didático: elaboração e avaliação. Taubaté-SP: Cabral editora e Livraria universitária, 2007.

BAZERMAN, Charles e PRIOR, Paul. A participação em mundos socioletrados emergentes: gênero, disciplinaridade, interdisciplinaridade. In:BAZERMAN, Charles. *Escrita, gênero e interação social.* São Paulo: Cortez, 2007.p.150 – 190.

BRONCKART, Jean Paul. As condições de produção de textos. In: *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo.* São Paulo: EDUC, 1999. P. 91 -110.

KLEIMAN, Angela. *Preciso “ensinar” letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* CEFIEL/ILEL, Unicamp. Ministério da Educação, 2006a.

HASAN, Ruqaiya. Literacy, everyday talk and society. In: HASAN, Rugaiya & WILLIAMS, Geoffrey. *Literacy in society.* London/New York: Longman: 1996. p. 377-424.

MOREIRA, H.: CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

NASCIMENTO, Elvira Lopes e ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros textuais e práticas de letramento. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes (org.) *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino.* São Carlos:Claraluz, 2009. P.249-288.

REINALDO, Maria Augusta. *O Espaço para a Prática de Reflexão sobre a Linguagem em Teorias de Gênero Norte-americanas.* Revista Investigações, Recife v.23, n. 2, 2010, p. 161-189.

REINALDO, Maria Augusta. & BEZERRA, Maria Auxiliadora. *Componente linguístico e análise linguística: do texto ao gênero.* 2011 (inédito).

SCHNEUWLY, B.& DOLZ. J. *Gêneros orais e escritos na escola.* Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da.*As estratégias de paragrafação na escrita de crianças.* In:<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6489--Int.pdf>. Acessado em 07 de maio de 2012.

SILVA, Leila Nascimento da. e LEAL, Telma Ferraz. *Caracterizando o gênero carta de reclamação.*CEEL (Centro de estudos em Educação e Linguagem– UFPE). In: http://alb.com.br/arquivomorto/edicoes_anteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf. Acessado em 05 de maio de 2012.