

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E
ENSINO
(MESTRADO)**

ENSINO DE ESCRITA:

A CARTA DE RECLAMAÇÃO ALÉM DA SALA DE AULA

Linaiara Santos Hermínio de Melo

Campina Grande – PB, fevereiro de 2014

LINAIARA SANTOS HERMÍNIO DE MELO

ENSINO DE ESCRITA:

A CARTA DE RECLAMAÇÃO ALÉM DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, linha de pesquisa Língua(gem) em contexto de ensino - Português Língua Materna, da Universidade Federal de Campina Grande, para obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Orientadora: Prof^ª Dr.^a. Maria Augusta G. de M. Reinaldo

Campina Grande, fevereiro de 2014

Linaiara Santos Hermínio de Melo

ENSINO DE ESCRITA:

A CARTA DE RECLAMAÇÃO ALÉM DA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, em nível de Mestrado, da Universidade Federal de Campina Grande, para a obtenção do título de Mestre em Linguagem e Ensino.

Prof^a Dr^a. Maria Augusta G. de M. Reinaldo - UFCG
(Orientadora)

Prof^a Dr^a. Judith Hoffnagel - UFPE
(Examinadora)

Prof^a Dr^a. Williany Miranda da Silva - UFCG
(Examinadora)

*À minha mãe companheira, Iara, com muito orgulho;
À minha vó/amiga Irene, com toda a minha alma;
A tio Saladino, com muita gratidão e com muita saudade;
A meu filho Ailton e meu esposo Anilton, com todo o meu amor,*
DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas as obras realizadas na minha vida e por ter me levantado e me dado forças nas horas que fraquejei.

À minha querida mãe, por cuidar do meu bem mais precioso, meu filho, em meus momentos de ausência e por todo amor, paciência e ensinamentos dedicados a mim durante toda minha vida.

Ao meu pai, Linaldo, pelo exemplo de caráter e homem de bem e, principalmente, por suas exigências que me conduziram à buscar meu crescimento pessoal.

A meu grande tio/amigo/pai Saladino, responsável pelo ponta pé inicial da minha carreira acadêmica, por ter acreditado em mim no momento em que outros descreditaram e pelos belos e maravilhosos momentos que me proporcionou e dos quais lembrarei eternamente.

Ao maior presente de Deus, meu filho Ailton, pelo carinho, pelos sorrisos e por todo companheirismo e paciência nos meus momentos de estudo e por ser a razão de nunca desistir dos meus objetivos.

Ao meu esposo, Anilton, por ter unido-se a mim para dar forma ao nosso maior sonho, Ailton, e por me apoiar nos meus desejos pessoais e profissionais, suportando minhas ausências e me fortalecendo nos momentos de angústia.

À minha Vó Irene, por ser minha companheira e amiga nas tardes de sábado quando precisava descansar a mente e o coração e por dedicar horas de conversas maravilhosas, com as quais aprendi muito.

Aos meus irmãos, Libson, Laíse e Leidson, por terem dividido comigo minhas alegrias e tristezas, por serem motivo de orgulho e referência de caráter e de fé e por terem sido grandes companheiros, amorosos e dedicados, principalmente, na nossa infância.

Aos meus tios, Sóstenis, Sófocles, Severino Emanuel, Sócrates, Salassiel, Stoessel e tias, Iremar, Ilma e Ibiara, por contribuírem na formação do meu caráter e da minha personalidade e por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida.

Ao meu sogro Milton e minha sogra Anaíres, pelo apoio em todos os momentos, que não podem ser descritos apenas com palavras, pois tudo que for dito parecerá pouco diante do que me foi oferecido.

Aos mestres Williany Miranda, Edmilson Rafael, Regina Celi, por sempre se disporem a me atender, pelos ensinamentos e por toda paciência diante das minhas dúvidas e ansiedades.

À Professora Maria Augusta, minha orientadora, por sua dedicação e por todas as suas colaborações, não apenas na produção deste trabalho, mas principalmente, em toda minha carreira acadêmica.

RESUMO

Nesta pesquisa objetivamos descrever e analisar aspectos relacionados à metodologia utilizada para a aprendizagem da escrita e para o agenciamento dos sujeitos-produtores, baseada nos conceitos oriundos de dois campos: de um lado, as abordagens de gênero, de orientação sociorretórica (BAZERMAN, 2006; 2011 e MILLER, 2012) e interacionista sociodiscursiva (BRONCKART, 1999; 2008). Constitui-se uma pesquisa-ação, desenvolvida, junto a alunos do 2º ano Ensino Médio, de uma escola pública estadual de Campina Grande-PB. Considerando o caráter interdisciplinar da investigação e dos inúmeros aspectos imbricados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, o referencial teórico está constituído também dos conceitos de aprendizagem contextualizada (CASTANHEIRA, 1991) e de motivação (TAPIA E FITA, 2003), vindos dos estudos de ensino-aprendizagem. O corpus para análise constituiu-se de cartas de reclamação de três sujeitos e suas respectivas respostas à entrevista semiestruturada, instrumento através do qual se obteve a visão dos sujeitos em relação à intervenção didática. Inicialmente, descrevemos a condição inicial da escrita dos alunos, em seguida, a intervenção didática implementada e, por fim, investigamos o desempenho dos alunos, em relação ao contexto pragmático da produção e a sua materialização, a partir do exame da organização retórica das cartas e do posicionamento enunciativo, representado pelas vozes e modalizações utilizadas pelos sujeitos. As análises revelam, com base nas respostas à entrevista, que os sujeitos produtores compreenderam a escrita como um modo de interagir e/ou intervir na sociedade através da linguagem, fazendo-os sentir-se agentes através da escrita. A organização retórica dos textos evidenciou a utilização de movimentos que garantiam a unidade textual, com o uso de argumentos consistentes, o que demonstrou a apropriação do propósito comunicativo do gênero. Outro aspecto relevante como sinalizador da aprendizagem da escrita foi o uso das vozes e modalizações presentes nos textos tanto dos alunos quanto da professora/pesquisadora nas atividades propostas, mostrando o lugar social representado pelo produtor e por seu interlocutor, no momento da escrita, confirmando a ampliação da capacidade de relacionar os aspectos linguísticos aos pragmáticos.

Palavras-chave: Teorias de gênero. Ensino de língua materna. Aprendizagem contextualizada

ABSTRACT

In this thesis we aimed to describe and analyze aspects related to the methodology used for writing learning and on the agency of texts' subject-producers. The theoretical framework, from interdisciplinary nature, is composed by concepts arising from the language field, with genre approaches, socio-rhetorical (BAZERMAN, 2006; 2011 and MILLER, 2012) and socio-discourse interactional orientation (BRONCKART, 1999, 2008), and from the teaching and learning field with the concepts of contextualized learning (CASTANHEIRA, 1991) and motivation (TAPIA and FITA, 2003). This is an action-research, developed with 2nd year high school students, from a state school in Campina Grande-PB. The analysis corpus consisted of complaint letters from three subjects and their responses to a semi- structured interview. We describe the initial condition of the students' writing, then, the didactic intervention implemented and, finally, we investigated the students' performance in relation to the pragmatic production context and its materialization, from the examination of the letters' rhetorical organization and enunciation positioning, stressed on the subjects' voices and modalizations. The analyzes, based on responses to the interview, show that the subjects-producers understood writing as a way of interacting and/ or intervening on society through language, making them feel as agents through writing. The rhetorical organization of texts highlighted the use of movements that ensured the textual unit, with the usage of consistent arguments, what has demonstrated ownership of the genre's communicative purpose. Another important aspect as a writing learning indicator it was the voices usage and modalizations in students' texts, showing the producer's social place and his interlocutor, confirming the extension's ability of relating linguistic to the pragmatic aspects.

Keywords: Gender theories. Mother tongue teaching. Contextualized learning

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I: ABORDAGENS DE GÊNERO E DE APRENDIZAGEM	15
1.1 As noções de agência e gênero na Sociorretórica e suas implicações para o ensino.....	15
1.2 Os componentes pragmáticos, textual e enunciativo de gênero na abordagem interacionista sociodiscursiva.....	25
1.2.1 O gênero Carta de Reclamação e a constituição dos argumentos.....	30
1.3 Aprendizagem contextualizada e motivação no processo de ensino/aprendizagem.....	31
CAPÍTULO II: ASPECTOS METODOLÓGICOS	32
2.1 A natureza da pesquisa.....	37
2.2 Geração dos dados para análise.....	38
2.3 Condição anterior: diagnóstico do desempenho inicial dos alunos.....	40
2.4 Implementação da ação docente.....	52
CAPÍTULO III: AGÊNCIA NA ESCRITA DOS ALUNOS: DO SOCIAL À MATERIALIDADE TEXTUAL E ENUNCIATIVA	60
3.1 Contexto pragmático	62
3.2 Análise dos textos: organização retórica, consistência dos argumentos e posicionamento enunciativo	67
3.2.1 Posicionamento Enunciativo.....	77
3.2.1.1 Vozes.....	77

3.2.1.2 Modalizações.....	80
4 CONCLUSÕES.....	83
REFERÊNCIAS.....	87
ANEXOS.....	90

LISTA DE ESQUEMAS E QUADROS

Esquema 1: Gênero como ação social: do social à materialidade linguística.....	19
Esquema 2: A abordagem de <i>Gênero como ação social</i> e o processo de produção de texto.....	21
Esquema 3: Condicionantes pessoais e contextuais da motivação para escrever.....	33
Esquema 4: Etapas da pesquisa-ação.....	36
Quadro 1: Critérios de avaliação do gênero <i>carta de reclamação</i>	39
Gráfico1: Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 1ª produção.....	45
Quadro 2: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de <i>Bruno</i>	55
Quadro 3: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de <i>Brenda</i>	57
Quadro 4: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de <i>Davi</i>	59
Gráfico 2: Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 2ª produção.....	61

INTRODUÇÃO

No ensino de Língua a produção textual tem sido alvo de grandes preocupações, tendo em vista as dificuldades apresentadas por professores e alunos: explicar e compreender os diversos aspectos imbricados na produção de um texto, falta de motivação dos alunos, falta de material nas escolas, descontextualização do gênero.

Os problemas parecem aumentar quando se tratam de textos argumentativos, tendo em vista que, em sua maioria, os produtores não se colocam no texto, não argumentam ou os argumentos são insuficientes (não se sustentam), a organização textual não permite que o texto tenha coerência ou que se desenvolva satisfatoriamente.

Grande parte desse problema está na metodologia utilizada em sala de aula que prioriza o ensino dos aspectos estruturais do texto, e da maioria dos trabalhos solicitados na escola que são organizados em torno da trilogia “introdução, desenvolvimento e conclusão”. Como também na dificuldade dos alunos sentirem-se *agentes através da escrita*, ou seja, realizarem ações sociais com seus textos.

O gênero *Carta de reclamação* é um texto argumentativo que permite ao educando exercer a cidadania a partir da escrita de um texto, além de deixar evidente os aspectos pragmáticos do gênero – propósito comunicativo; papel social dos interlocutores – e deixar bem marcado as vozes sociais que permeiam a situação posta.

O entendimento de que a produção de um texto requer não só os conhecimentos linguísticos (escolhas lexicais e sintáticas), mas também os conhecimentos dos aspectos sociais e psicológicos imbricados na situação retórica dada, tem levado ao surgimento de pesquisas científicas sobre a escrita e seu ensino, lançando visões diversas sobre estes mesmos objetos, o que tem provocado alterações nas propostas educacionais. Essas pesquisas têm evoluído de uma visão centrada

No contexto brasileiro, com o advento dos documentos parametrizadores do ensino de Língua Portuguesa no final da década de 1990, o ensino da escrita deixa de ser concebido com base na abstração, passando a ser orientado pelas práticas sociais, realizadas por meio de gêneros, que nascem de nossas necessidades diárias para interagir com o mundo real ou virtual que nos circunda.

Assim sendo, uma das questões decorrente da compreensão atual de gênero textual diz respeito à descontextualização e discute se os gêneros podem ser ensinados na escola na sua totalidade, dado o deslocamento de seu contexto natural, o que responde pela tendência do ensino a focar apenas as propriedades formais dos textos (BEZERRA E REINALDO, 2011). Outra discussão acerca do ensino de escrita, decorrente desse posicionamento, diz respeito à falta de motivação, uma vez que, na maioria das vezes, o gênero textual escrito na escola tem como finalidade apenas o cumprimento das atividades escolares para avaliação.

Tendo em vista a crítica atual a essa tendência, vêm se tornando frequentes estudos aplicados, inspirados na concepção 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. Para o preenchimento dessa lacuna, os estudos têm recomendado a preocupação em ir além da sala de aula, associando-se a contextos próprios das esferas sociais em que os gêneros circulam (BEZERRA E REINALDO, 2011)

Como professora do Ensino Médio da rede pública, orientada pela visão interdisciplinar da Linguística Aplicada, tenho tomado consciência das dificuldades, dos inúmeros aspectos imbricados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, bem como da necessidade urgente de busca de metodologias de ensino que se fundamentem na contribuição de estudos sociais, psicológicos e linguísticos.

Neste contexto, esta pesquisa tematiza o ensino de escrita, mediada pela

análise e produção do gênero *Carta de reclamação*, com base na união das abordagens de *gênero como Ação social e como Interação sociodiscursiva*, e está orientada pelas seguintes questões:

(1) Que contribuições, teóricas e metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, são trazidas pela combinação das abordagens de *gênero como Ação social e como Interação sociodiscursiva*?

(2) Quais aspectos da situação retórica e da materialidade textual e enunciativa das produções dos alunos evidenciam a aprendizagem da escrita e, por conseguinte, o agenciamento do sujeito através dessa prática?

Como objetivo geral a pesquisa pretende analisar o que os alunos aprendem quando estudam o gênero, a partir de uma metodologia de ensino orientada pelas contribuições da teoria de *gênero como ação social e como Interação sociodiscursiva*. E como objetivos específicos, pretende verificar os efeitos dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem da escrita, observando os aspectos da situação retórica e da materialidade textual e enunciativa das produções dos alunos e suas implicações para aprendizagem e para agência dos sujeitos através escrita do gênero Carta de reclamação.

A relevância desse trabalho está em fornecer subsídios teóricos e metodológicos para o ensino de Língua Portuguesa em que os aprendizes se tornem agentes da própria escrita e cidadãos que intervêm na sociedade através da linguagem. Para responder às questões e alcançar os objetivos desta pesquisa, esta dissertação está organizada por capítulos, descritos a seguir.

O capítulo I, *Abordagens de gênero e de aprendizagem*, apresenta os fundamentos teóricos, no qual reunimos contribuições da *Sociorretórica*, com a visão de agência e gênero como ação social e sua implicação para o ensino (BAZERMAN, 2007; 2011 e MILLER, 2012); do Interacionismo Sóciodiscursivo, com a noção de contexto na produção textual, de mecanismos de enunciação e de

capacidades de linguagem (BRONCKART, 1999; 2008); bem como contribuições da psicologia da aprendizagem, com a noção de *Motivação no processo de ensino/aprendizagem da escrita* (TAPIA e FITA, 2003) e da Didática com os estudos sobre *Aprendizagem contextualizada* (CASTANHEIRA, 2004).

O capítulo II, *Aspectos metodológicos*, trata da descrição do processo de coleta, geração e análise dos dados, situando metodologicamente a pesquisa a partir dos instrumentos utilizados em relação ao tipo, as etapas da pesquisa, a metodologia de ensino utilizada e ao campo de estudo.

O capítulo III, *Agência na escrita dos alunos: do social à materialidade textual e enunciativa*, apresenta os resultados alcançados em relação ao agenciamento na escrita com a análise detida das produções dos alunos e das respostas à entrevista semiestruturada, observando os aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos.

CAPÍTULO I

ABORDAGENS DE GÊNERO E DE APRENDIZAGEM

A base teórica deste estudo é de natureza interdisciplinar, uma vez que reúne aportes oriundos de diferentes campos, a fim de explicar os elementos imbricados no processo de ensino/aprendizagem da escrita, advindos dos estudos sociorretóricos de gênero, essenciais para compreensão das noções de *agência e gênero como ação social*. Além disso, recorreremos aos estudos Interacionistas sociodiscursivos, com conceitos mais específicos relacionados aos aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos imbricados na produção de um texto, que servirão de base para a análise dos sentidos construídos pelos sujeitos nas produções. Recorreremos ainda às contribuições apresentadas pelos estudos didáticos/psicológicos com base na abordagem de *aprendizagem contextualizada e motivação*.

1.1 As noções de agência e gênero na Sociorretórica e suas implicações para o ensino

De acordo com o dicionário Michaelis (2004) *agente* é aquele que age, que exerce alguma ação; que produz algum efeito. Qualquer coisa, força ou substância que produz ou é capaz de produzir determinado efeito ou resultado; causa ativa.

O termo *agência* nasce na retórica e nela se fundamenta, uma vez que abarca termos como padrão, convenção, ação, caráter e comunidade, conceitos essenciais à análise retórica (MILLER, 2012). Nos estudos sociais este termo se refere à capacidade das pessoas para realizar as coisas, em primeiro lugar, razão porque agência subentende poder; aos eventos dos quais um indivíduo é o perpetrador – o que quer que tenha acontecido não o teria se o indivíduo não

tivesse interferido (GIDDENS, 1989, p.10). Neste sentido, a agência pressupõe um agente que interfira e mude as relações a sua volta, tendo o intuito de se manifestar, mesmo quando essa relação envolva subordinados em relação aos seus superiores. É uma ação que visa à transformação.

Ainda segundo esse autor, todas as formas de dependência oferecem alguns recursos, por meio dos quais aqueles que são subordinados podem influenciar as atividades de seus superiores, constituindo a “dialética do controle” em sistemas sociais. Assim, na perspectiva sociológica, fazer parte da espécie humana é ser um agente intencional, que tem razões para suas atividades e também está apto, a elaborar discursivamente essas ações (GIDDENS, 1989, p.3).

Em seus estudos antropológicos, Duranti (2004, p.453) define agência como a propriedade daquelas entidades (i) que possuem algum grau de controle sobre seu próprio comportamento; (ii) cujas ações no mundo afetam outras entidades (e algumas vezes elas próprias); e (iii) cujas ações são objeto de avaliação (por exemplo, em termos de suas responsabilidades para um dado resultado). Neste trabalho ampliamos a noção de entidades para comunidade, ou seja, a capacidade dos alunos tornarem-se agentes na comunidade em que estão inseridos, de apoderar, através da escrita adequada de textos, as instâncias sociais a que pertencem, portanto, o desejo de um ensino de escrita que ultrapasse os limites da sala de aula.

Inspirada nos estudos de Schryer (2003, 64), Hoffnagel (2010, p. 285) afirma que a agência é a capacidade para liberdade de ação à luz de ou apesar das estruturas sociais. Para a autora, interligado à teoria do gênero, este termo busca explicar como pessoas, indivíduos ou grupos agem e interagem efetivamente, através da linguagem oral e escrita, no mundo social. Essa união entre gênero e agência ajuda a compreender como os indivíduos se apropriam dos gêneros das esferas sociais a que pertencem e, conseqüentemente, como se tornam capazes

de manipular as formas dos textos a ponto de tornar-se agente, ou seja, transformar e refazer o que já é feito e interferir.

Nesta pesquisa, o termo agência nos ajudou a pensar a aprendizagem da escrita além da apropriação das atividades linguageiras em seus aspectos estruturais e linguísticos. Nesse sentido, estamos buscando um processo de ensino/aprendizagem da escrita de forma mais ampla, com vistas à formação social, psicológica e linguística do sujeito aprendiz, com base na ação social que cada gênero medeia.

Esse modo de pensar implica um estudo da visão sociorretórica da linguagem, associado à abordagem de “gênero como ação social”, introduzida por Miller (1984; 1994). Segundo essa autora, os gêneros são formas de ação e artefatos culturais que se constroem nas interações sociais e se situam em um tempo e um espaço definido, culturalmente. Trata-se de uma visão de gênero como uma forma de interlocução que influencia e é influenciada pelo meio social que a permeia.

Ampliando a visão de Miller acerca do assunto, Devitt (2004, p.22) é categórica ao enunciar que “um gênero não é uma resposta a uma situação recorrente, mas um elo entre ações de um indivíduo e um contexto socialmente definido, numa dinâmica recíproca em que as ações dos indivíduos constroem e são construídas pelo contexto recorrente da situação, contexto da cultura e contexto de gêneros”. Sendo assim, o gênero textual deixa de ser compreendido como um fato puramente linguístico para ser uma forma de materializar um fato social do ponto de vista individual.

Pensamento semelhante é apresentado por Bazerman & Prior (2007), quando introduzem uma nova visão da interação letrada e do papel dos textos que a medeia. Para esses autores, embora o gênero possa ter sido visto, de forma simplista, como tipo de texto, em uma análise mais detida, é possível observá-lo

como sinalizador de diferenças multidimensionais mais profundas de situação, interação e significado, demonstrando que “um único texto pode mediar numerosas interações em múltiplos lugares e tempos” (p.54). Ou seja, o fazer-sentido da linguagem depende das situações sociais imediatas da interação.

Confirmando essa visão, Bazerman & Prior (2007, p. 154) afirmam que “o texto com suas qualidades genéricas é parcialmente constituído, entre outras coisas, pelas situações e pelos atos daqueles que participam na sua leitura ou escrita, enquanto, ao mesmo tempo, essas identidades, situações e atos estão parcialmente constituídos pela presença e força do texto e pelas práticas textuais que ele indexa”. Trata-se de ver o gênero como a junção de aspectos sociais, psicológicos (individuais) e textuais, que unidos são capazes de traduzir e modificar realidades da nossa sociedade.

Bezerra e Reinaldo (2012) afirmam que no conjunto de teorias, a natureza social desse objeto se destaca, tendo em vista a sua imbricação nas atividades culturais e sociais e o próprio caráter social da linguagem verbal, componente que viabiliza sua realização. Assim, as perspectivas sociais de gênero observam a participação deste nas atividades sociais e seus efeitos nos sujeitos participantes dessas atividades.

Analisando o papel destes para o ensino, Bazerman (2011, p.23) afirma que estes são modos de vida, modos de ser; portanto, constituem-se ambientes para aprendizagem, uma vez que são ambientes familiares para onde nos dirigimos, a fim de criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são modelos que utilizamos para explorar o não familiar. Dessa forma, os alunos, ao serem conduzidos a compreender o gênero como um tipo de resposta a circunstâncias reais da vida em sociedade, tenderão a perceber os múltiplos fatores sociais e psicológicos necessários para construir textos eficazes.

Já em se tratando do papel destes no processo de ensino/aprendizagem,

Devitt (2004) afirma que a metodologia recomendada para o alcance da consciência de gênero pode ser esboçada no seguinte percurso de atividades e objetivos:

- Análise dos não familiares para ajudar os discentes a perceberem que todos os gêneros servem a grupos e reforçam modos particulares de ver o mundo.
- Retorno, em seguida, aos familiares, para mostrar que os discentes estão mais preparados para aceitar que seus gêneros também representam pontos de vista particulares que partilham sua experiência de mundo.

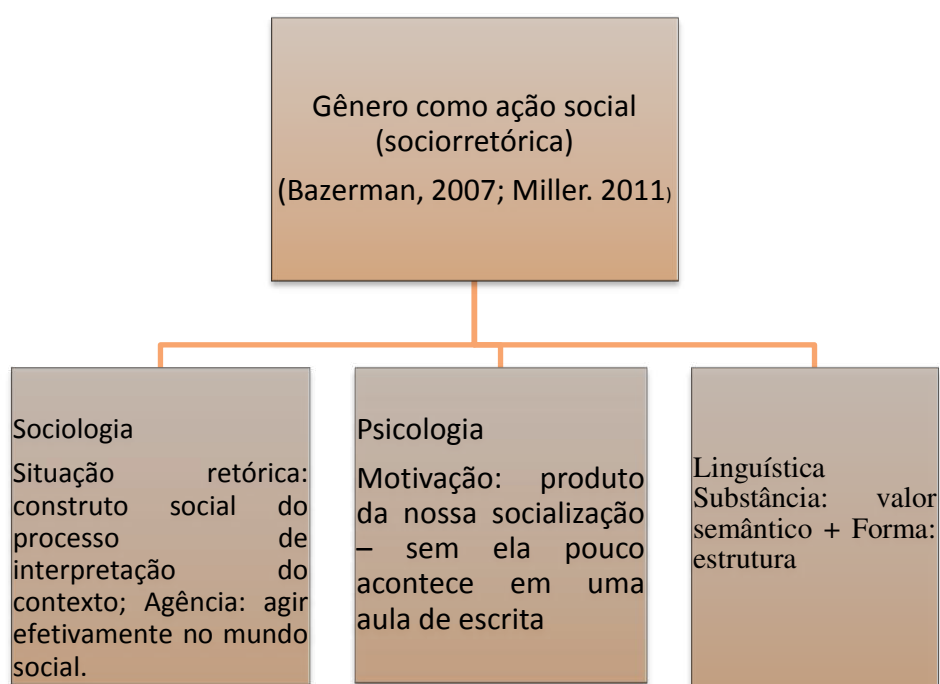
Essas reflexões sugerem que o ensino com base na visão de gênero como ação social deve ter como princípio orientador que as situações comunicativas e contextos bem específicos que representam: um mesmo gênero usado em diferentes momentos ganha aspectos linguísticos-discursivos bem peculiares, situados nos aspectos pragmáticos do texto.

Por ser fundamentado na retórica, que se preocupa em analisar o enunciado eficaz para ações sociais particulares, o conceito de gênero como ação tem seu foco na exigência como a principal força interpretativa e motivadora, ou seja, para cada ação de linguagem há fatores que influenciam na sua escrita e na sua recepção (BAZERMAN, 2011, p.27).

Uma importante contribuição para análise das estratégias que os escritores usam para adequar seu texto aos propósitos comunicativos do gênero é a análise da organização retórica destes (SWALES, 2009; 32). A criação do modelo CARS por Swales na década de 90, que se caracteriza pelo exame da regularidade dos movimentos retóricos nos mais variados contextos, oportunizou a análise de um conjunto de textos representativos de cada gênero e o seu contexto de uso, ou seja, a constatação de que cada produção textual está imbricada em um contexto retórico e social. Desta forma, a estrutura, o conteúdo e os traços léxicos-gramaticais são abordados ao lado de características da comunidade discursiva.

Conforme Swales (2004, p. 228), as ações de linguagem estão organizadas em movimentos, que executam funções comunicativas coerentes em discursos escritos ou orais.

Desta forma, para a retórica a análise de gênero deve estar centrada não na substância ou na forma do discurso, mas na ação usada na realização; portanto envolve situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, só é interpretável numa situação retórica definida (complexo de pessoas, eventos, objetos e reações que apresentam uma exigência) e através da atribuição de motivos. Essa noção pode ser representada pelo Esquema 1, a seguir:



Esquema 1 - Gênero como ação social: do social à materialidade linguística
Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base em Bazerman (2007); (Miller, 2012)

Neste esquema é possível perceber a união de elementos da Sociologia, Psicologia e Linguística imbricados na escrita de um texto com base na abordagem de gênero como ação social. Miller (2012) explica que é por meio da combinação

hierárquica da substância – sensações, conceitos, imagens - e da forma – estrutura que modela a resposta do leitor à substância -, que as estruturas simbólicas assumem força pragmática e se tornam ações interpretáveis. Entretanto, essa interpretação da ação resultante da fusão *forma* e *substância* só é possível através da análise do contexto retórico e da motivação para escrita do texto, como é possível perceber abaixo na afirmação de Bazerman (2011; 53):

Ao vermos o gênero como um fato social, entremos numa consideração interdisciplinar da interação (psicologia, sociologia e antropologia) entre categorias recebidas culturalmente e criadas nos processos sociais, e categorias pessoalmente salientes que surgem em atividades psicológicas.

Na escola, o ensino de escrita orientado pela visão social dos gêneros se torna necessário, para que os discentes compreendam que cada texto é uma ação social, uma resposta a uma determinada estrutura da sociedade que vai moldando o modo de agir do indivíduo linguisticamente em cada situação comunicativa que lhe é posta. Para isso, o professor deve investigar, juntamente com os alunos, todo o processo de construção do texto escrito: o evento deflagrador da produção do texto, as fases de coleta e análise de informações para compô-lo, a escrita, as atividades realizadas em conjunto e, por fim, a tecnologia utilizada para produção textual (CARVALHO, 2005, p.133).

Portanto, o ensino de diferentes gêneros se faz necessário por implicar distintos aspectos sociais, linguísticos e psicológicos, uma vez que “o gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas” (BAZERMAN, 2011, p.29).

A abordagem de *gênero como ação social* traz subsídios teóricos e metodológicos para o ensino da escrita, uma vez que possibilita a relação entre teoria e prática em sala de aula, contemplando o agenciamento dos alunos. Lembra Bazerman (2011, p. 31) que a produção do aluno dependerá da vitalidade que o

professor investir nos seus comentários e nas tarefas que modelam e eliciam os enunciados, bem como na contribuição destes para a tarefa. Portanto, a escolha dos gêneros pode colaborar para introdução dos alunos em novos territórios discursivos que vão além de seu habitat linguístico atual. Isto significa que além dos textos próprios da esfera escolar, outros, de instâncias sociais diferentes devem ser trabalhados em sala de aula, a fim de ampliar o universo sociodiscursivo dos educandos.

Nesse sentido, é necessário ter em mente que o desempenho do alunado dependerá do nível de motivação apreendido na escrita de cada texto. Cabe ao professor identificar os tipos de escrita e as situações sociais das quais os educandos querem participar, a fim de que percebam a produção de um texto como uma ação no mundo e não apenas como um fim em si mesma. Isso significa que eles devem ver-se realizando coisas no mundo através da escrita, e não apenas escrevendo como forma de cumprir atividades escolares, esvaziando o significado dessa prática social, que passa a restringir-se à tentativa de 'imitar' os textos dos bons escritores.

Assim, o ensino de escrita a partir do gênero como prática social evoca problemas como atenção, compreensão, motivação e aplicação, pois o gênero dá forma as nossas ações e intenções, o que pode ser representado no Esquema 2:



Esquema 2: A abordagem de *Gênero como ação social* e o processo de produção de texto.
 Fonte: Adaptado de Bazerman, (2011)

Percebe-se, na descrição do esquema 2, que a produção de um texto baseado na abordagem de *Gênero como ação social* inclui aspectos pragmáticos (ação), aspectos sintáticos (forma), aspectos semânticos (substância) e aspectos cognitivos (motivação), em constante movimento, como verificamos na direção das setas, pois cada um desses aspectos encontra-se interrelacionado. Desta forma, o texto é tido como um nexo estrutural de nível intermediário entre o psicológico e o social. Daí a necessidade de concatenar recursos linguísticos em prol da ação social e da realização dos propósitos individuais.

A abordagem social de gênero transforma a escrita em uma ação social, em uma ferramenta de agência, pois os alunos engajam-se na vida da sua comunidade, tendo assim, problemas reais para solucionar e audiências com identidades também verdadeiras. Portanto, é preciso compreender que cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e que cada texto bem sucedido cria para seus leitores um fato social. Os fatos sociais consistem em ações sociais significativas, ou atos de fala (BAZERMAN, 2006, p. 22).

Entretanto, é necessário entender que, segundo Austin (1990), para as palavras realizarem efetivamente seus atos, devem ser ditas pela pessoa certa, na hora certa, com o conjunto certo de compreensões, situação que remete aos conhecidos três níveis dos *atos de fala*: o locucionário (o que é dito), o ilucucionário (o que eu pretendo que o ouvinte compreenda) e o perlocucionário (o modo como o ouvinte compreendeu o meu ato)

Nesse quadro teórico, a agência mais profunda da escrita é alcançada quando os alunos podem fazer os gêneros terem vida para leitores à distância, criando interação dos significados evocados pelo texto (BAZERMAN, 2007, p. 21) e assim, interferindo no mundo a sua volta através da linguagem, compreendendo os aspectos imbricados na produção de texto e aprendendo a inter-relacionar cada um deles. Em outras palavras, ensinar a escrever, nessa abordagem, mais que ensinar regras gramaticais, elementos textualizadores, condições de produção. É, antes de tudo, ensinar a ler os entornos sociais que permeiam a situação retórica. É encontrar propósitos reais que motivem a escrita. É, enfim, tornar o aluno uma voz na sociedade.

Ao mesmo tempo em que reconhecemos a pertinência da concepção de gênero como prática social e suas implicações para a prática docente, procuramos associá-la à abordagem interacionista sociodiscursiva, que busca explicar a apropriação dos gêneros pelo indivíduo, a partir da consideração das condições sociopsicológicas presentes na produção dos textos, envolvendo componentes de natureza pragmática, textual e enunciativa. Tais componentes, por representarem categorias analíticas que remetem ao entorno e à materialidade dos textos, são relevantes sobretudo para o ensino da forma associada ao contexto sociocognitivo em que se insere o agente produtor de textos. No item a seguir são apresentados, de forma breve, esses componentes.

1.2 Os componentes pragmático, textual e enunciativo dos gêneros na abordagem interacionista sociodiscursiva

É nosso agir que se encontra na base de todo jogo de linguagem.

(Bronckart, 2008)

Segundo Bronckart (op.cit.), baseando-se em Habermas (1987), para compreender a inter-relação entre linguagem e as práticas sociais é necessário levar em conta às propriedades psíquicas e suas afinidades com as propriedades comportamentais que resultam em ações linguageiras, entendendo que qualquer ação implica um agente, que ao interferir no mundo mobiliza capacidades mentais e comportamentais. Sendo assim, o agir é uma propriedade do ser consciente, tendo em vista que implica o caráter intencional, e os textos contribuem para tradução do contexto social em que as ações se desenvolvem.

Tomando como base nos estudos psicológicos da linguagem Vigotskianos e na *teoria do agir comunicativo de Habermas*, a abordagem interacionista sociodiscursiva (ISD) está centrada nas condições sociopsicológicas da produção dos textos e na análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas. Essas propriedades colaboram na compreensão dos significados atribuídos a cada um dos elementos que constituem o texto.

Para Bronckart (1999, p. 119), a organização do texto obedece a uma hierarquia: organização mais profunda (infra-estrutura), nível intermediário (mecanismos textualizadores) e nível mais superficial (mecanismos enunciativos).

A infra-estrutura trata do plano geral – organização de conjunto do conteúdo temático; do tipo de discurso – diferentes segmentos que o texto comporta (segmento narrativo mais segmento interativo); do encaixamento – conjunto de procedimentos que explicitam a relação de dependência de um segmento em

relação ao outro; da sequencialidade – modos de planificação de linguagem: organização; complicação; ações; final.

Os mecanismos de textualização abordam os aspectos linguísticos relacionados à coesão, tais como: os organizadores textuais – conjunções, advérbios, grupos preposicionais, grupos nominais e segmentos de frases; a conexão – marca as articulações da progressão temática; a coesão nominal – introduz e retoma ou substitui temas e/ou personagens (anáforas pronominais); a coesão verbal – assegura a organização temporal e/ou hierárquica dos processos (estados, acontecimentos, ações).

Os mecanismos enunciativos contribuem para a manutenção da coerência interativa pragmática do texto, portanto, contribuem para o esclarecimento dos posicionamentos enunciativos e traduzem avaliações. Neste elemento presente no texto é possível observar: o posicionamento enunciativo – na produção, o autor cria um ou vários mundos discursivos diferentes do mundo empírico em que está mergulhado; diferentes vozes em um texto – a voz do autor empírico, as vozes sociais, as vozes de personagens diretamente implicadas no percurso temático.

Os textos são organizações coletivas de vozes, constituídas pela formação societal do indivíduo. As vozes da sociedade são incorporadas não somente aos orais e escritos, mas à totalidade das práticas que compõem a vida diária de uma comunidade, uma vida pressuposta pela própria existência do texto (MEY, 2001; 80).

Em uma produção textual, a voz expressa a posição do personagem na sociedade em que está inserido. Portanto, analisa-las nos textos colaboram para compreensão do lugar social do qual o locutor fala.

As modalizações – avaliações sobre algum aspecto do conteúdo temático -, são organizadas em quatro subconjuntos: lógicas (valor de verdade – certas,

prováveis), deônticas (valores sociais – permitidos, necessários), apreciativas (subjetivo – bons, maus) e pragmáticas (capacidade da ação – razão, intenção).

Estando baseados nos aspectos pragmáticos do texto, os mecanismos enunciativos contribuem para a análise dos aspectos sociopragmáticos da produção textual dos agentes, evocados a partir do conceito de contexto de produção. Bronckart (1999; 2008) apresenta novos parâmetros de situação da interlocução, que exercem influência sobre a forma como um texto se organiza. Essa concepção de produção do texto envolve não apenas quem escreve, mas também para quem se escreve. Trata-se de uma visão dialógica, na qual produtor e leitor são atores/construtores sociais, que constroem e são construídos no texto.

Nesse sentido, a escrita exige de quem escreve uma gama de estratégias, tais como: ativação de conhecimentos sobre os componentes da situação comunicativa (interlocutores, tema e configuração textual adequada à situação interativa); seleção, organização e desenvolvimento das ideias, de modo a garantir a continuidade do tema e sua progressão; “balanceamento” entre as informações explícitas e implícitas, entre informações “novas” e “dadas”, levando em conta o compartilhamento de informações com o leitor e o objetivo da escrita; revisão da escrita ao longo de todo processo, guiado pelo objetivo da produção e pela interação que o autor pretende estabelecer com o leitor.

Para que todas essas estratégias possam ser postas em prática, é preciso compreender o contexto de produção. Bronckart (op. cit.) 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, é resultado de um ato realizado em contexto físico, definido, segundo o autor em quatro parâmetros: *lugar de produção* (o lugar físico em que é produzido), *momento de produção* (corresponde a extensão do tempo durante o qual é produzido),

emissor (a pessoa ou a máquina que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita) e *receptor* (as pessoas que podem recebe-lo concretamente).

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* (em que modo de interação o texto é produzido: escola, família, mídia, instituição, etc.), *posição social do emissor* (qual o papel social que o emissor desempenha na interação em curso: professor, aluno, pai, de chefe), *posição social do receptor* (qual é o papel social atribuído ao receptor do texto: subordinado, político, administrador) e *objetivos da interação* (qual é, do ponto de vista do enunciador, o(s) efeito(s) que o texto pode produzir no destinatário).

Por fim, esse autor defende que as representações sobre os parâmetros do contexto físico se baseiam em duas capacidades cognitivas: a identidade da pessoa e as coordenadas do espaço-tempo. Já as representações sobre os parâmetros do contexto sociosubjetivo são objetos de uma aprendizagem mais longa e mais complexa. Nosso conhecimento sobre os lugares sociais, suas normas e os papéis que geram, assim como o conhecimento sobre os mecanismos de exibição-proteção de nossa imagem constroem-se lentamente, de acordo com nossa experiência da vida social, e podem ser modificadas continuamente.

Ao compreender o contexto de produção, o produtor evoca uma das capacidades de linguagem que compõe o conjunto de conhecimentos necessário para escrita de um gênero em uma situação de interação determinada, a *capacidade para ação* (DOLZ E SCHNEUWLY, 2004).

Trata-se da adaptação do texto às características do contexto e do referente,

ou seja, a escolha adequada do gênero em relação ao contexto sócio comunicativo, ao propósito que gere a produção textual, aos interlocutores, aos papéis sociais que esses interlocutores desempenham na ação comunicativa.

Juntamente a essa capacidade, outras duas devem ser desenvolvidas: a discursiva e a linguístico-discursiva. Esta compreende o domínio dos mecanismos psicolinguísticos. Trata-se da seleção do léxico, dos mecanismos enunciativos, dos tempos verbais, dos referentes com base no gênero a ser escrito e nos aspectos pragmáticos deste. Aquela, por sua vez, visa à mobilização de modelos textuais/discursivos adequados à intenção.

Nesta pesquisa a compreensão dessas capacidades nos forneceu instrumentos para a apreensão das competências a serem trabalhadas em atividades que visem o ensino/aprendizagem da produção textual e, portanto, serviram para análise da metodologia utilizada na elaboração das mesmas e da sequência didática produzida pelo professor/pesquisador. Segundo Dolz e Scheneuwly (2004, p. 52)

(...) a análise das capacidades de linguagem dos aprendizes, assim como o estudo dos processos subjacentes implicados constituem referências que podem ajudar a compreender as transformações que se produzem ao longo da aprendizagem e contribuem para fixar os contornos das intervenções dos professores.

A sequência didática e as atividades escolares são pensadas e definidas em função das habilidades que os professores visam desenvolver em seus alunos. Portanto, a análise desses documentos é imprescindível, antes de tudo, para entender o desempenho dos sujeitos-produtores.

As Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - OCNEM (2006, p. 21), baseadas nas discussões do ISD sobre o processo de produção de textos, apresenta as variações encontradas no processo de produção e/ou recepção dos textos, demonstrando que estas são de múltiplas dimensões:

(a) linguística, vinculada, portanto, aos recursos linguísticos em uso (fonológicos, morfológicos, sintáticos e lexicais);

(b) textual, ligada, assim, à configuração do texto, em gêneros discursivos ou em sequências textuais (narrativa, argumentativa, descritiva, injuntiva, dialogal);

(c) sociopragmática e discursiva, relacionada, por conseguinte: aos interlocutores; aos seus papéis sociais (por exemplo, pai/filho, professor/aluno, médico/paciente, namorado/namorada, irmãos, amigos, etc., que envolvem relações assimétricas e/ou simétricas); às suas motivações e a seus propósitos na interação (como produtores e/ou receptores do texto); às restrições da situação (instituição em que ocorre, âmbito da interação (privado ou público), modalidade usada (escrita ou falada), tecnologia implicada, etc.); ao momento social e histórico em que se encontram engajados não só os interlocutores como também outros sujeitos, grupos ou comunidades que eventualmente estejam afeitos à situação em que emerge o texto.

(d) cognitivo-conceitual, associada aos conhecimentos sobre o mundo –objetos, seres, fatos, fenômenos, acontecimentos, etc. – que envolvem os conceitos e suas inter-relações.

1.2.1 O gênero Carta de Reclamação e a constituição dos argumentos

Os gêneros estão intimamente ligados a situações sócio-discursivas bem definidas, o que não é diferente com a *carta de reclamação*. Constituído predominantemente de sequências argumentativas, esse gênero se insere na ordem do argumentar, pois sua função sociocomunicativa primordial é convencer o leitor (Schneuwly e Dolz, 2004).

Ao expor, por exemplo, um problema referente a um dano material, o reclamante lança mão da estrutura narrativa para relatar o problema ou da estrutura

descritiva para informar minuciosamente o tipo de dano material ocorrido (SILVA , 2008).

Em relação à estrutura do gênero, a autora afirma ter percebido, em sua pesquisa, na qual selecionou 20 (vinte) cartas retiradas de várias fontes (sindicatos, cartas publicadas em sites de denúncia, cartas escritas por pessoas de seu círculo social) e verificou 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.

Entendemos que essa estrutura é apenas uma amostra das formas de apresentação da *carta de reclamação*, tendo em vista que os gêneros mudam de acordo com o contexto de produção e a situação sociodiscursiva mediada por ele.

Em um gênero argumentativo, a consistência dos argumentos pode fazer a diferença entre o alcance ou não dos objetivos pretendidos pelo produtor do texto. Segundo Garcia (1978; 371), essa consistência esteia-se em dois elementos principais: a uniformidade do raciocínio e a evidência das provas. Em nosso corpus de pesquisa constatamos uma forte presença deste segundo elemento que, de acordo com o autor, se manifesta através de fatos, exemplos, ilustrações (reais ou hipotéticas), dados estatísticos e testemunho. Este fato se dá pela proximidade dos sujeitos produtores com o contexto de produção, o qual é baseado em um cenário real, em que os sujeitos vivenciam, de fato, os problemas citados nas cartas.

As evidências, segundo Garcia (op.cit.), são os fatos propriamente ditos, os exemplos, os dados estatísticos (tabelas, números, mapas) e os testemunhos. Os fatos são o elemento mais importante da argumentação. Os exemplos são os fatos típicos ou representativos de determinada situação. As ilustrações são exemplos mais longos, detalhados e entremeados de descrições e que, podem ser de duas espécies: a hipotética (narra o que poderia acontecer em determinadas circunstâncias) e a real (descreve um fato verdadeiro). Os dados estatísticos são fatos específicos e os testemunhos são fatos traduzidos por intermédio de terceiros.

A argumentação deve ser erguida com base em uma declaração, portanto sequências narrativas e/ou descritivas precedem as argumentativas, colaborando para a coerência do texto como um todo.

Nesta dissertação estamos associando a organização textual (contextualização, justificativa e conclusão) constitutiva desse gênero à noção de movimentos retóricos, que entram na constituição da argumentação construída pelos alunos, ou seja, para cada um dos itens da organização analisamos os movimentos retóricos que o constitui. A aprendizagem da escrita passa pela apropriação das sequências textuais próprias de cada gênero, mas depende, principalmente, da motivação que permeia esta tarefa.

1.3 Aprendizagem contextualizada e motivação no processo de ensino/aprendizagem

Para melhor explicarmos os dados gerados e analisados na pesquisa, julgamos pertinente, recorrer, ao lado das abordagens de gênero, à conceitos da teoria da aprendizagem contextualizada. Trata-se de uma reflexão que nasce dos estudos sociais baseado nos estudos de Giddens (1979) e defende que o conhecimento individual é produzido por meio do engajamento dos alunos em

práticas sociais e mobilizado para a participação apropriada em determinados grupos e situações (CASTANHEIRA, 2004). Sendo assim, a escola tem o papel de mediar o desenvolvimento coletivo e individual dos educandos centrado na questão da socialização do conhecimento.

Citando Giddens (1979; 83) no processo de construção de significados, o contexto não pode ser tratado meramente como o “ambiente” ou um “pano de fundo” para o uso da linguagem, uma vez que o contexto da interação é delineado e organizado de determinada maneira como parte integrante dessa interação (p.31).

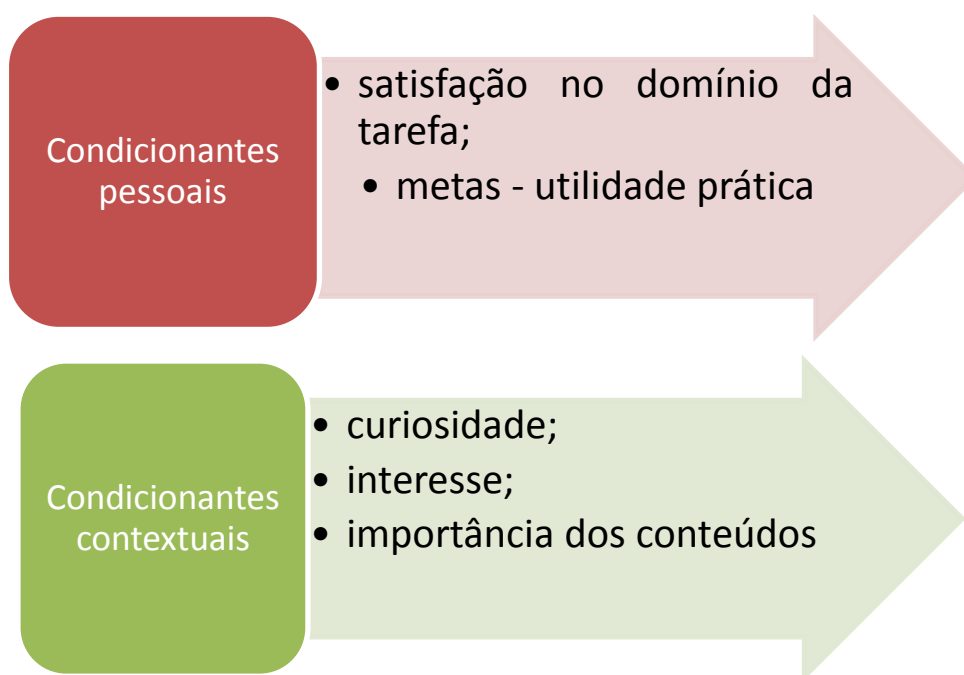
Relacionada à sala de aula, a construção de significados é dependente do contexto em que é realizada e requer grande esforço por parte dos participantes para a interpretação do que seria apropriado nesse espaço. Portanto, a necessidade de reconhecer o que deve ser dito ou demonstrado, no processo de ensino/aprendizagem, e das implicações disso no entendimento que os participantes têm do que deve ser aprendido. Daí a compreensão do papel do discurso em procedimentos de construção de conhecimento, indicando a necessidade de compreender como a vida em sala de aula é construída discursivamente pelos seus membros, por meio de suas interações, e a percepção de como essas construções influenciam as oportunidades dos alunos de ter acesso a informações e práticas diversas, bem como de produzir, e, portanto, aprender na escola (GREEN, DIXON, 1993 apud CASTANHEIRA, 2004).

No processo de aprendizagem da escrita, o discurso do professor se torna ainda mais necessário, tendo em vista que cada situação possui seu próprio contexto. Portanto, para desenvolver as habilidades de escrita com base no ensino a partir dos gêneros textuais, o contexto sociocomunicativo deve, além de ter bem delimitado como as coisas devem ser feitas, ditas ou demonstradas, a motivação tem papel central no desempenho dos alunos. Antes de tudo, é preciso entender que fatores são necessários para motivar um aluno a escrever e que estratégias de

ensino a partir dos gêneros colaboram para tornar o aluno agente através da escrita, tendo em vista que o nosso modo de escrever está intimamente ligado à importância que damos a essa modalidade de texto. E essa importância é o que nos motiva ou não a escrever.

Como apresentado por Bronckart (1999) a motivação é um aspecto pragmático imbricado no momento da escrita de um texto. Entretanto, Tapia & Fita (2003) definem *motivação* como o conjunto de variáveis psicológicas que ativam a conduta e a orientam em determinado sentido para poder alcançar um objetivo. Nesta dissertação entendemos a *motivação* como um elemento que envolve tanto aspectos individuais (psicológicos) quanto sociais (sociais), portanto envolve ambas as definições.

Ainda de acordo com Tapia e Fita (op.cit), há variáveis que abarcam tanto fatores pessoais, quanto contextuais que afetam o desenvolvimento das tarefas escolares. Podemos representar esse conjunto de fatores por meio do esquema 3, a seguir:



Esquema 3: Condicionantes pessoais e contextuais da motivação para escrever
Fonte: Adaptado de Tapia e Fita (2003)

O esquema 3 contribui para visualização dos tipos de condicionantes pessoais - as metas que se têm no momento de aprender, a satisfação e suas repercussões na aprendizagem -, e de condicionantes contextuais - desenvolvidos no decorrer da aula, ou seja, desde o início da aula, passando pela organização das atividades, pela interação do professor com seus alunos e culminando na avaliação do processo. Assim, todos esses elementos se tornam imprescindíveis na aprendizagem, no momento em que interage com as metas, expectativas e formas de enfrentar a tarefa. Trata-se de unir os aspectos pessoais aos contextuais que colaboram para motivação da aprendizagem.

Mostrar a importância do que os alunos irão aprender é um passo inicial para aguçar os condicionantes contextuais, tais como recomendam Tapia & Fita (2003):

- ✚ Curiosidade: novidade, complexidade, caráter inesperado, ambiguidade e variabilidade de que o professor pode utilizar para atrair a atenção dos alunos;
- ✚ Interesse: dirigir a atenção para um fenômeno novo, incerto, surpreendente, incongruente, seguido de uma atividade orientada para exploração dele, que facilite seu conhecimento e compreensão. Apresentar a informação com imagens concretas que permitam ao aluno estabelecer uma conexão com ele mesmo;
- ✚ Importância dos conteúdos: situar a tarefa no contexto do que já se sabe e do grau em que é capaz de determinar as implicações futuras de sua realização.

A partir dos fatores motivadores apresentados, podemos observar que os aspectos contextuais dependem, principalmente, do professor, uma vez que através da organização da aula é possível conduzir os alunos a visualizarem metas na

aprendizagem de determinado conteúdo. Para isso, deve-se mostrar a utilidade do que vão aprender, ou seja, dar um sentido para o aprendizado.

Para os autores, as atitudes a serem tomadas são relevantes para essa transformação. Despertar a curiosidade e interesse dos alunos – dirigir a atenção para um fenômeno novo, para variabilidade de que o professor pode utilizar para atrair a atenção do aluno -; Situar a atividade no contexto do que já se sabe, ajuda a determinar suas implicações futuras.

Esses condicionantes não só tornam a aula mais interessante, mas também trazem resultados satisfatórios para o processo de ensino/aprendizagem: os estudos mostram que, quando o aluno faz uma atividade pensando apenas em uma nota, há um envolvimento menor com a aprendizagem das habilidades necessárias para sua solução e uma concentração maior no resultado (MCGRAW, 1978; CONDRY E CHAMBERS, 1978 - apud TAPIA & FITA, 2003).

Sendo assim, atividades que conduzam os alunos a agirem socialmente, que os façam sentir motivados pelo agir poderão trazer resultados satisfatórios em relação à aprendizagem efetiva.

No capítulo a seguir descrevemos os aspectos metodológicos que permearam a a pesquisa.

CAPÍTULO II

ASPECTOS METODOLÓGICOS

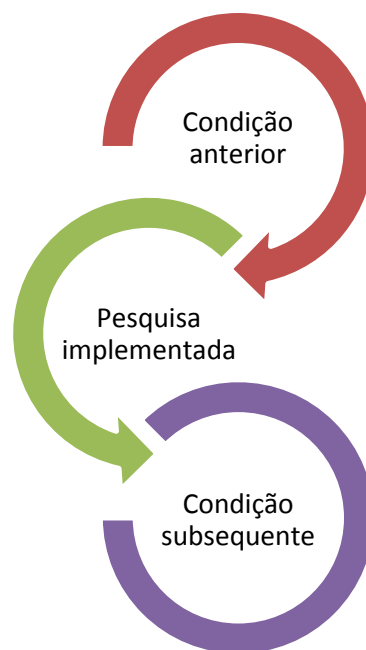
2.1 Natureza da pesquisa

Com o objetivo de fazer um estudo descritivo-analítico do *corpus* de pesquisa baseado nos fundamentos explicitados no capítulo I, analisaremos as vozes presentes nas atividades propostas aos alunos, em seguida, avaliaremos as produções com vistas a compreender os efeitos da metodologia utilizada para o processo de ensino/aprendizagem da escrita.

A metodologia de investigação utilizada é do tipo qualitativa, entendida como atividade situada que localiza o observador no mundo, por meio de um conjunto de práticas materiais e interpretativas. Nesse sentido, procuramos estudar a prática de escrita escolar em seu cenário natural, tentando entendê-la em termos dos significados a ela atribuídos pelos sujeitos pesquisados (DENZIN E LINCOLN, 2006, p. 17), à luz de conceitos oriundos dos estudos *sociorretóricos* e *Interacionistas sociodiscursivos de gênero*, associados aos estudos sobre aprendizagem contextualizada.

Por se tratar da análise de uma intervenção didática implementada pela pesquisadora na sala de aula, a pesquisa realizada é híbrida, reunindo a análise de documentos escritos e orais, gerados e coletados durante a pesquisa-ação, intervenção em pequena escala no mundo real, com exame dos seus efeitos (MOREIRA & CALEFFE, 2008). A pesquisa-ação envolve três momentos: a constatação de uma condição que deve ser modificada pela intervenção do pesquisador; a implementação da intervenção e, por fim, a análise dos efeitos da interferência na condição inicial.

A pesquisa-ação pode ser representada como no esquema que segue:



Esquema 4: Etapas da pesquisa-ação.
Fonte: Moreira e Caleffe (2008)

Com base nesse esquema, esta pesquisa contou com três etapas a diagnóstica, a aplicativa e a avaliativa. Após a descrição dos dados, apresentaremos como se processou cada uma dessas etapas.

2.2 Geração dos dados para análise

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual da cidade de Campina Grande – PB. Os dados foram gerados na sala de aula da professora pesquisadora, ao longo de dois semestres letivos, com alunos do 2º ano do Ensino Médio, com faixa etária entre 16 e 18 anos.

A motivação para a escolha desse nível de ensino se deu por se tratar da etapa final da educação básica, em que os alunos devem dominar habilidades de escrita necessárias não apenas para sua vida escolar, mas principalmente, para a prática de suas relações sociais na academia, na vida profissional e em todas as instâncias da sociedade da qual fizer parte, como fica explícito nas OCNEM (2006,

p.17)

Espera-se, portanto, dessa etapa de formação o desenvolvimento de capacidades que possibilitem ao estudante:

- (i) avançar em níveis mais complexos de estudos;
- (ii) integrar-se ao mundo do trabalho, com condições para prosseguir, com autonomia, no caminho de seu aprimoramento profissional;
- iii) atuar, de forma ética e responsável, na sociedade, tendo em vista as diferentes dimensões da prática social.

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa, o corpus para análise está composto de dados de três natureza com a seguinte codificação:

- i) atividades elaboradas pela professora (Ativ. Prof.), representadas pelos critérios de avaliação do gênero em foco; pelos comandos de orientação para produção da carta de reclamação 1 e 2; pela sequência didática centrada nesse gênero; e pelas atividades de análise dos exemplares do gênero estudado em classe 1, 2,3 e 4;
- ii) duas cartas de reclamação escritas pelos alunos (CR1 e CR2);
- iii) entrevista semiestruturada com os alunos-produtores, abrangendo questões sobre experiências anteriores com o gênero estudado, aspectos motivadores, visão dos sujeitos sobre a metodologia de ensino utilizada etc (Ent.).

Para a análise, selecionamos a produção de 3 alunos que representam as diferentes categorias de problemas encontrados na condição anterior a pesquisa. Os sujeitos selecionados para análise receberam nomes fictícios para melhor organização e compreensão da análise feita nesta dissertação. Os nomes foram escolhidos pelos próprios alunos como forma de fazê-los sentir, efetivamente, participantes da pesquisa.

Desta forma, temos a exame da produção 1 (antes da intervenção didática) e da produção 2 (após a intervenção), catalogadas como de *Bruno (CR1 e CR2)*, *Brenda (CR1 e CR2)* e *Davi (CR1 e CR2)*, assim como, das respostas dadas por

cada um deles à entrevista, codificadas como *Bruno (Ent.)*, *Brenda (Ent.)* e *Davi (Ent.)*.

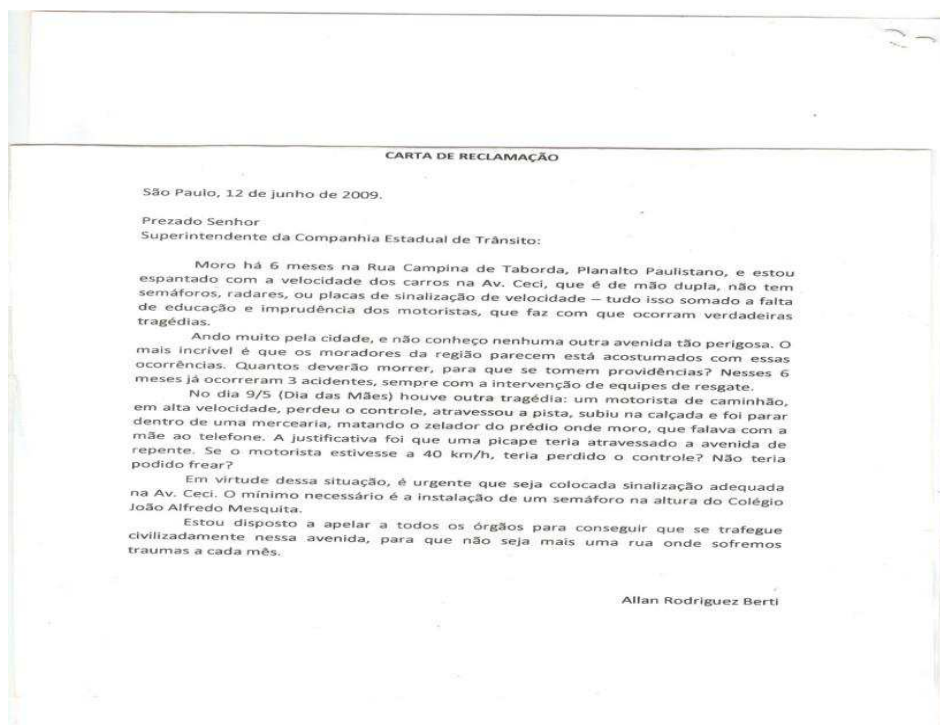
A escolha desses diferentes tipos de dados para composição do corpus de pesquisa se fez necessária para dar uma visão geral do processo da intervenção didática realizada, bem como dos significados conferidos a esse processo pela professora/pesquisadora e pelos pesquisados, permitindo melhor elucidação dos resultados.

Passemos agora para descrição analítica dos elementos que conduziram à intervenção didática.

2.3 Condição inicial: diagnóstico do desempenho dos alunos

Inicialmente procedemos à verificação de diferentes problemas de escrita presentes na primeira produção dos alunos. Os problemas encontrados estavam relacionados à adequação do texto ao contexto pragmático posto, à consistência dos argumentos e da organização retórica e do posicionamento enunciativo.

A primeira proposta de produção surgiu após o estudo do gênero *carta de reclamação*. No início deste estudo os alunos foram conduzidos a ler dois exemplares do gênero de cartas de reclamação e analisá-los quanto aos aspectos pragmáticos, textuais e linguístico-enunciativos. Vejamos os exemplares lidos em sala, que nos ajudarão a visualizar a apropriação ou simples repetição do texto estudado:



Carta de Reclamação

São Paulo, 12 de junho de 2009

Prezado Senhor

Superintendente da Companhia Estadual de trânsito

Moro há 6 meses na Rua Campina de Taborda, Planalto Paulistano, e estou espantado com a velocidade dos carros na Av. Ceci, que é de mão dupla, não tem semáforos, radares, ou placas de sinalização de velocidade – tudo isso somado a falta de educação e imprudência de motoristas, que faz com que ocorram verdadeiras tragédias.

Ando muito pela cidade, e não conheço nenhuma outra avenida tão perigosa. O mais incrível é que os moradores da região parecem está acostumados com essas ocorrências.

Quantos deverão morrer para que se tomem as providências? Nesses 6 meses já ocorreram 3 acidentes, sempre com a intervenção de equipes de resgate.

No dia 9/5 (Dia das Mães) hove outra tragédia: um motorista de caminhão, em alta velocidade, perdeu o controle, atravessou a pista, subiu na calçada e foi parar dentro de uma mercearia, matando o zelador do prédio onde moro, que falava com a mãe ao telefone. A justificativa foi que uma picape teria atravessado a avenida de repente. Se o motorista estivesse a 40 km/h, teria perdido o controle? Não teria podido frear?

Em virtude dessa situação, é urgente que seja colocada sinalização adequada na Av. Ceci. O mínimo necessário é a instalação de um semáforo na altura do colégio João Alfredo Mesquita.

Estou disposto a apelar a todos os órgãos para conseguir que se trafegue civilizadamente nessa avenida, para que não seja mais uma rua onde sofremos traumas a cada mês.

Allan Rodriguez Berti

Este exemplar está organizado em cinco parágrafos com quatro movimentos retóricos bem definidos: apresentação do problema, ilustração real e ilustração hipotética, sugestão e ameaça. Em relação aos aspectos pragmáticos, temos como interlocutores, um morador que reclama dos acidentes constantes em uma avenida próxima à sua residência e o Superintendente da Companhia Estadual de Trânsito. E como propósito comunicativo *conseguir sinalização adequada para avenida*, diminuindo assim, os acidentes. Em se tratando dos elementos enunciativos temos a presença marcante da 1ª pessoa do singular: *Moro; Ando; Estou;* as modalizações apreciativas: *espantado; falta de educação; imprudência; perigosa;* e as modalizações deônticas: *é urgente; necessário* etc.

O segundo exemplar apresenta três movimentos: apresentação do problema, detalhamento do problema e argumentação real. O detalhamento da reclamação, do lugar social representado pelo produtor do texto e a falta de sugestão demonstram uma forma diferente, do primeiro exemplo, de argumentar utilizando o mesmo gênero. Vejamos:

Eu, Bruno Rodrigues, sou Cliente desta empresa desde maio/2006. Foi instalado na minha moto o rastreador da Graber-Mobisat. Durante este curto período em que utilizei seus serviços foram feitas manutenções no equipamento e a última manutenção feita foi no dia 11/11/06 as 14:00 horas, pelo Técnico da empresa, Sr. Ricardo Oliveira. Ocorre, que poucas horas após a liberação do equipamento e minha moto pelo técnico da Graber, fui roubado a mão armada e minha moto foi levada.

Imediatamente liguei para vocês e pedi que fosse feito o rastreamento/bloqueio de minha moto, uma Kawazaki 750. Porém, até o momento, e já se passaram muitos dias, nenhuma notícia me foi dada sobre o bloqueio e rastreamento da minha moto. A Empresa não efetuou o rastreamento nem o bloqueio de minha moto. Até o momento vocês não me deram nenhum retorno sobre o ocorrido, falando somente que não houve o rastreamento nem o bloqueio da minha moto. Instalei o equipamento justamente para me assegurar em caso de roubo, fui roubado e a empresa não cumpriu sua função. Ora, a função da empresa é justamente rastrear e bloquear a minha moto. Não houve o rastreamento, nem o bloqueio e nem mesmo me deram qualquer satisfação a respeito. Fiz o contrato com vocês por ser reconhecida no mercado, porém quando precisei o serviço não foi efetuado. Paguei pelo serviço que não foi prestado e fiquei no prejuízo tanto da moto, como pelo serviço que paguei e não foi prestado.

Os aspectos pragmáticos desse segundo exemplar apresenta como interlocutores *cliente* e *empresa de rastreamento*, e o propósito comunicativo é *informar sobre a não prestação do serviço contratado*. Os elementos enunciativos que garantem a coerência argumentativa do texto e apontam o lugar social representado pelo locutor são marcados pela presença das vozes em primeira pessoa: *Eu; cliente; liguei; Fiz;* e as modalizações deônticas que marcam as obrigações sociais dos interlocutores: *liguei; pedi; assegurar; não efetuou*.

Para análise desses exemplares foi criada pela professora/pesquisadora uma ficha com critérios de avaliação do gênero, na qual os alunos em dupla deveriam assinalar SIM, NÃO, ou PARCIALMENTE, a presença dos elementos conforme descrito no quadro 1 - Critérios de avaliação do gênero *carta de reclamação*:

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?			

Quadro 1: Critérios de avaliação do gênero *carta de reclamação*.

O objetivo desta atividade era chamar a atenção dos alunos para aspectos pragmáticos (“A carta está adequada ao destinatário?”), textuais (“A carta apresenta elementos de textualidade?”), estruturais (“Contém local e data?”) e linguísticos (“A linguagem do texto está clara?”). Embora tenhamos a menção aos aspectos

pragmáticos, textuais e linguísticos, a atividade em si sugere que os alunos os identifiquem na carta, não sendo necessária uma justificativa ou análise mais detida do fenômeno, tornando o estudo reducionista e prejudicando o processo de ensino/aprendizagem. Durante toda a atividade os alunos pouco perguntaram e se contentaram em apontar nos exemplares os elementos pedidos, concluindo toda a atividade em menos de 15 minutos. A nosso ver, esse comportamento pode ser explicado ao caráter meramente formulaico da atividade proposta, na qual os alunos não foram conduzidos à uma reflexão mais profunda dos elementos linguísticos, textuais e enunciativos dos exemplares estudados, mas ao simples preenchimento de um formulário de avaliação categórico, centrado apenas na afirmação ou negação total ou parcial dos critérios em foco.

Em seguida, foi solicitada a produção 1, de natureza simulada, na qual os alunos deveriam imaginar uma situação em que se sentissem prejudicados pelo serviço prestado por alguma empresa, pública ou privada. Para isso, deveriam produzir uma carta de reclamação destinada ao responsável pela empresa, solicitando a resolução do problema. A sugestão de produção foi inspirada numa proposta apresentada pela Universidade federal de Minas Gerais no vestibular de 2010, e teve como objetivo verificar a aprendizagem das capacidades necessárias à escrita de um texto, dentre elas a adequação ao contexto de produção. Vejamos a proposta abaixo:

Exemplo 1: (Ativ. Prof.)

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 ou solicitação” para empresa reivindicando os seus direitos. Sua argumentação deve buscar convencer o leitor do texto, explicitar 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)

A situação retórica posta, por apresentar comandos do tipo *imagine-se* e *Suponha*, conduz o aluno a produzir um texto fictício, com papéis sociais e contexto imaginário, o que não lhe permite sentir-se agente através da escrita, ou seja, não admite que o mesmo participe efetivamente de uma situação social mediada pela linguagem, na qual ele possa intervir através do seu texto. Trata-se do cumprimento de uma tarefa escolar simulada, que tem como finalidade obter uma nota.

Como dito anteriormente, esse primeiro contexto posto ocasionou problemas de ordem pragmática, textual e enunciativa nas cartas escritas pelos alunos. Dos 25 alunos que produziram as cartas, 9 repetiram a organização retórica, as vozes e os tipos de modalizações presentes no primeiro exemplar; 12 basearam-se no segundo exemplar estudado em sala, utilizando aspectos enunciativos e pragmáticos praticamente idênticos ao modelo, 4 fizeram uma mescla entre os aspectos presentes em ambas. Vejamos os problemas apresentados no gráfico 1: *Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 1ª produção*, a seguir:

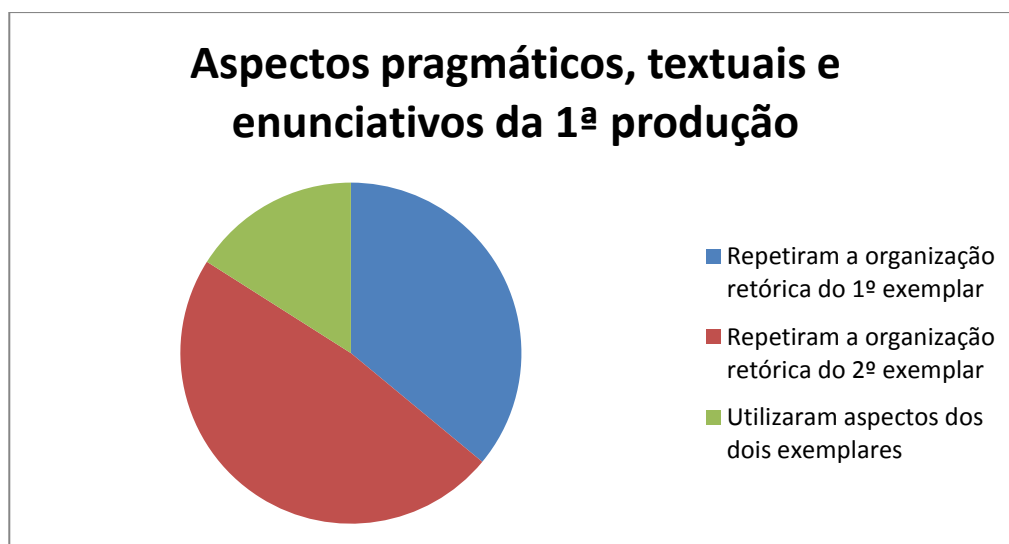
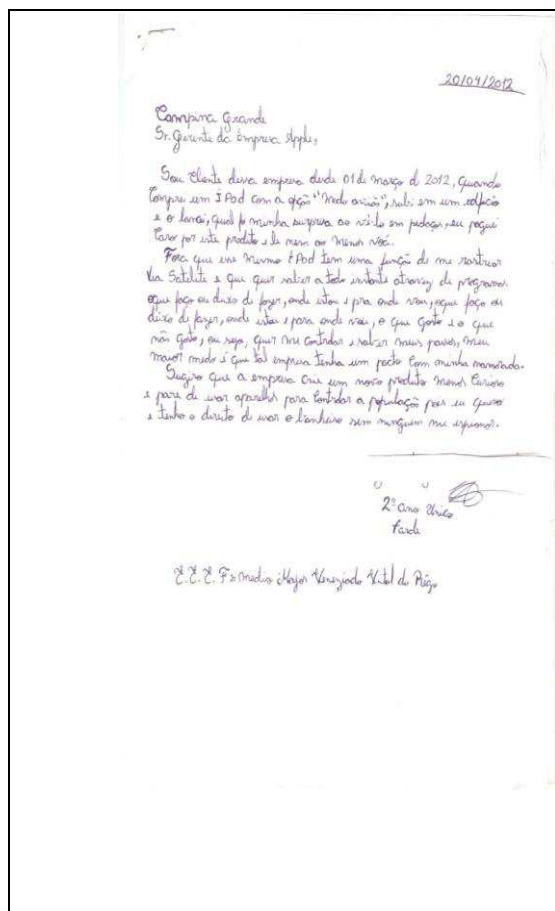


Gráfico1: *Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 1ª produção*

A simples repetição dos aspectos presentes nos exemplares estudados em sala demonstra a não apropriação do gênero, deixando claro que os alunos não se sentiram

participantes da ação de linguagem. Ao apoiarem-se nos exemplos, os alunos demonstram que não compreenderam os aspectos imbricados na produção de um texto, sendo portanto necessário, encaixar suas palavras nas estruturas presentes em outros textos tidos como modelo. Para melhor visualizar os problemas expostos na primeira produção dos sujeitos da pesquisa passemos à análise da produção 1 de *Davi*:

Exemplo 2: *Davi* (CR1)



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.

Fora que esse mesmo I pod tem uma função de me rastrear via satélite e que quer saber a todo instante através de programas o que faço ou deixo de fazer, onde estou e pra onde vou, o que gosto e o que não gosto, ou seja, quer me controlar e saber meus passos, meu maior medo é que tal empresa tenha um pacto com a minha namorada.

Sugiro que a empresa crie um novo produto menos curioso e pare de usar aparelhos para controlar a população, pois eu quero e tenho o direito de usar o banheiro sem ninguém me espiar.

2º ano único
Tarde

A produção de *Davi*, acima transcrita, chama a atenção para o grau de criatividade desse aluno. Entretanto, ao observarmos inicialmente a adequação da produção 1 de *Davi* ao contexto pragmático posto, verificamos que o papel social atribuído ao seu interlocutor é o de *Gerente da empresa Apple*, que embora exista de fato, assume uma existência ficcional. O papel social do produtor do texto

também é explicitado no momento em que ele se coloca (no primeiro parágrafo) como *cliente da empresa*, mas também em uma situação irreal. Podemos verificar que a contextualização apresentada por *Davi* parece repetir a organização retórica presente no 2º exemplar *Eu, Bruno Rodrigues, sou Cliente desta empresa desde maio/2006*, com papéis sociais e propósito comunicativo bem parecidos.

O propósito comunicativo da carta de *Davi* também é hipotético (a reclamação do mau funcionamento do produto). Esse quadro artificialmente contextualizado explica, a presença da construção inverossímil resultante da falta de conhecimento do aluno/produtor do objeto de que estava tratando (*Ipod com “modo avião” que lhe permite voar e que tem a função de rastrear e querer saber o que faço, para onde vou [...]*).

Todavia, é necessário perceber que embora o aluno tenha consciência de que o modo avião de um Ipod não lhe permite voar, a presença da palavra *imagine-se* e *suponha* na proposta de produção textual permite ao aluno criar situações que não condizem com a realidade.

Embora inventar situações inverossímeis seja aceitável, e a carta de *Davi* seja um exemplo de o quanto os alunos podem ser criativos em propostas imaginárias, a organização retórica da carta e a consistência dos argumentos são indispensáveis para preservar a coerência do texto como um todo.

O primeiro texto de *Davi* apresenta em três parágrafos dois movimentos retóricos: apresentação do problema e sugestão, uma mistura dos movimentos presentes nas duas cartas exemplos. Entretanto, em ambos os movimentos temos a presença ínfima de argumentos, como podemos verificar nos trechos abaixo:

Exemplo 3: *Davi* (CR1)

(...) *eu paguei caro por este produto (Ipod) e ele nem ao menos voa*

Exemplo 4: *Davi* (CR1)

(...) meu maior medo é que tal empresa tenha um pacto com a minha namorada

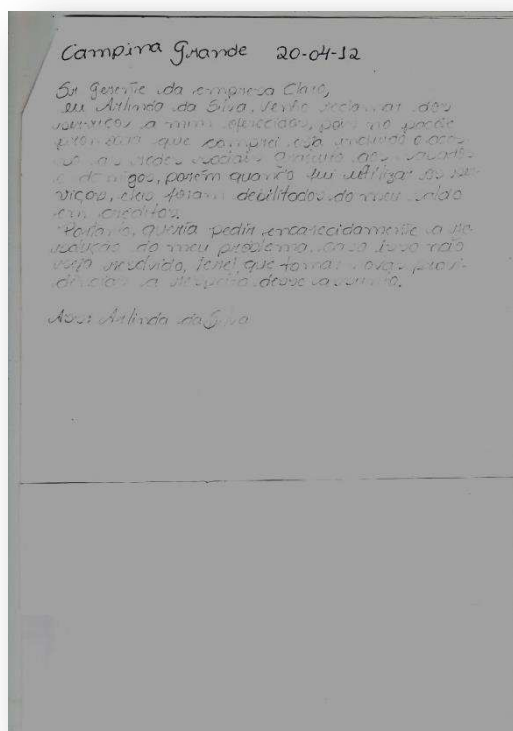
Estes dois trechos aparecem no momento da descrição do problema, como forma de convencer o interlocutor de que está sendo prejudicado pelo “mal” funcionamento do produto. Embora tenhamos nestes trechos dois tipos de argumentos reconhecíveis, uma ilustração real e uma ilustração hipotética, respectivamente, do ponto de vista pragmático, estes argumentos não se sustentam, uma vez que não é possível, em nossa sociedade atual, existir um Ipod que voa, nem muito menos uma empresa tecnológica que tenha a necessidade de rastrear a vida de seus clientes.

No último movimento, a sugestão, o argumento utilizado é ainda mais inadequado à situação, pois recomenda a criação de um novo produto, descrevendo características (*curioso*) do aparelho e da empresa (*usa aparelhos para controlar a população*) que são incabíveis. Vejamos no trecho a seguir:

Exemplo 5: *Davi* (CR1)

Sugiro que a empresa crie um novo produto menos curioso e pare de usar aparelhos para controlar a população, pois eu quero e tenho direito de usar o banheiro sem ninguém me espionar.

É possível perceber que os movimentos retóricos e a estrutura dos argumentos apresentados por *Davi*, nesta primeira produção, se assemelham muito à apresentada na carta analisada em sala (descrição minuciosa do problema e argumentos de mesmo tipo), o que demonstra a não apropriação do gênero, mas a tentativa de expor um texto que se aproximasse ao máximo do modelo estudado, o que também pode ser verificado na produção 1 de *Brenda*. Vejamos a seguir:

Exemplo 6: *Brenda* (CR1)

Campina Grande 20-04-12
Sr. Gerente da empresa Claro,
Eu _____, venho reclamar dos serviços a mim oferecidos, pois no pacote promoção que comprei está incluído o acesso as redes sociais gratuito aos sábados e domingos, porém quando fui utilizar os serviços, eles foram debitados do meu saldo em créditos.
Portanto, queria pedir encarecidamente a resolução do meu problema, caso isso não seja resolvido, terei que tomar novas providências a respeito desse assunto.
Ass: _____

Nesta produção é possível perceber dois movimentos retóricos – reclamação e pedido + ameaça – que muito se aproximam do 1^a exemplar estudado em sala. O texto de *Brenda* também chama a atenção pela ausência de vozes e modalizações que evidenciem o lugar social representado por ela no momento da escrita, comprometendo assim, o seu posicionamento enunciativo. O uso dos pronomes e verbos na primeira pessoa marcam apenas a pessoa do discurso, quem fala, mas não deixa claro o lugar social que o produtor do texto cumpre no momento da escrita.

Esse problema de não marcação dos interlocutores é ainda mais evidente na primeira produção apresentada por *Bruno*, e pode estar relacionado ao fato de não termos estes elementos presentes no segundo exemplar estudado em sala. No decorrer de toda carta o produtor não deixa evidente, através das vozes, os papéis sociais exercidos nem pelo locutor, nem pelo interlocutor do texto. O local e a data

da produção, apesar de ter sido objeto de análise no exemplo estudado e no quadro de critérios de avaliação da carta (ver quadro 1), também não são apresentados, o que compromete tanto a coerência pragmática quanto enunciativa da carta e comprova a tese de que não houve o reconhecimento do gênero, como podemos comprovar na produção 1 de *Bruno*, abaixo.

Exemplo 7: *Bruno* (CR1)

<p style="text-align: center;">→ Carta de Reclamação ←</p> <p>O motivo, a qual, eu vos escrevo, é reclamar, é a irresponsabilidade de quem administra ou trabalha em pró da energia elétrica pública. Onde, se dão o trabalho de fazer a manutenção/ troca da fiação elétrica pública, mas, não estabelece uma altura fixa, que são comprometida um um automóvel de maior estatura frange sem arrancar as fiações muito baixas. Podendo, até então, por fim na vida de um pedestre ou o curto-circuito de aparelhos eletrônicos em estabelecimento comerciais e propriedades familiares (casas).</p>	<p style="text-align: center;">Carta de Reclamação</p> <p>O motivo, o qual, eu vos escrevo, à reclamar, é a irresponsabilidade de quem administra ou trabalha em pró da energia elétrica pública. Onde, se dão o trabalho de fazer a manutenção/ troca de fiação elétrica pública, mas, não estabelece uma altura fixa, que não comprometa um automóvel de maior estatura trafegue sem arrancar as fiações muito baixas. Podendo, até então, por fim na fim de um pedestre ou o curto-circuito de aparelhos eletrônicos em estabelecimento comerciais e propriedades familiares (casas).</p>
--	--

Embora a carta de *Bruno* exponha argumentos consistentes – *Podendo, até então, por fim na vida de um pedestre ou o curto-circuito de aparelhos (...)* -, do tipo ilustração hipotética, a falta de elementos pragmáticos e enunciativos (falta de indicação dos papéis sociais do emissor e do destinatário; do local e da data da carta) confirma a não apropriação do gênero estudado.

Das 3 produções analisadas, a carta de *Davi* é um exemplo que representa a dificuldade dos alunos, neste primeiro contexto de produção, de adequar seu texto aos aspectos pragmáticos da carta de reclamação - propósito comunicativo, papéis sociais do locutor e do interlocutor. A de *Brenda* expõe o problema da

tentativa de alguns alunos de aproximarem seu texto da organização apresentada no texto-exemplo, E, por fim, a escrita da carta de *Bruno* evidencia a dificuldade de alguns alunos de assumirem a posição social, na escrita de um texto, que o contexto pragmático sugere.

Esses problemas apresentados nas primeiras produções de *Davi*, *Brenda* e *Bruno* demonstraram que os alunos não se sentiram agentes através da escrita, pois foram conduzidos a imaginar uma situação possível de acontecer, dificultando assim, a visualização do propósito comunicativo do gênero e, por conseguinte, os elementos pragmáticos, textuais e enunciativos necessários à produção do mesmo. Sendo assim, todos esses problemas foram levados em consideração na construção da intervenção didática, para que as dificuldades dos alunos fossem sanadas.

O elemento deflagrador da 2ª produção textual foi a ocorrência, no dia 23 de agosto de 2012, de um evento na escola, para a discussão do Orçamento Democrático (OD) 2012, o qual contou com a presença da representante da Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, regional de Campina Grande.

“Trata-se de um instrumento de gestão democrática da educação pública em que as comunidades escolar e local são convidadas a participar das decisões sobre a melhor forma de utilização dos recursos que são transferidos diretamente às escolas.(...) “O objetivo do OD Escolar 2012 é ampliar a participação das comunidades escolar e local na gestão administrativa, financeira e pedagógica das escolas públicas, como estímulo à prática do controle social, com vistas à melhoria da qualidade da educação”, destacou o secretário de Estado da Educação, Harrison Targino.”

<http://www.paraiba.pb.gov.br/>

A preparação para esse evento se deu entre os meses de abril e agosto do mesmo ano, período em que os alunos foram orientados sobre o conceito de OD e conduzidos a organizarem apresentações, textos e discursos para serem divulgados no evento.

A turma do 2º ano do turno tarde apresentou, em sala de aula, várias reclamações, dentre elas a falta de máquina de xerografar, falta de pagamento de alguns professores, falta de uma quadra poliesportiva, melhorias no laboratório de informática etc.

Nesse contexto das necessidades da escola, decidimos por uma produção endereçada à secretária regional de Educação, solicitando a resolução dos problemas acima elencados. O gênero escolhido foi a *carta de reclamação*, por atender as intenções comunicativas de que esse evento social necessitava. Entretanto, diante dos problemas apresentados na produção 1, foi necessário elaborar uma sequência didática que contribuísse para sanar as dificuldades de escrita dos alunos. Para isso, implementamos a ação docente, segunda etapa da nossa pesquisa ação.

2.4 Implementação da ação docente: a voz da professora pesquisadora

Uma vez diagnosticados os problemas pragmáticos, textuais e enunciativos descritos no item anterior, cabia à professora/pesquisadora implementar uma ação docente, que munida da noção de gênero como ação social propôs uma sequência didática e atividades que pudessem favorecer a condição de agentes nos alunos através da escrita de uma carta de reclamação em um contexto real da comunidade escolar em que estavam inseridos.

A sequência construída buscou priorizar os aspectos pragmáticos do gênero com vistas a relacioná-los aos textuais e linguístico-enunciativos. Como podemos constatar a seguir (Anexo A):

Exemplo 8: (Ativ. Prof.)

Sequência didática

Tema: Gênero “carta de reclamação”

Conteúdo: Aspectos estruturais, linguísticos e pragmáticos do gênero.

Duração: 10 hs/aula (2 semanas)

Objetivos: Compreender, a partir da leitura de textos variados do mesmo gênero, os aspectos composicionais, textuais e pragmáticos da carta de reclamação e solicitação;

Produzir uma carta de reclamação com o objetivo de resolver os problemas estruturais, pessoais e profissionais da escola, que será entregue em uma cerimônia a Secretária de Educação em exercício.

Metodologia: Apresentação de slides com uma sequência de exemplos de “carta de reclamação”;

Observar semelhanças e diferenças entre as cartas no que diz respeito aos aspectos textuais, linguísticos e pragmáticos, a partir das questões presentes nas orientações em anexo;

Análise dos efeitos ilocucionários e perlocucionários pretendidos em cada carta.

Análise das sequências tipológicas mais presentes nas cartas;

Análise dos argumentos apresentados no texto com base nas seguintes questões: Qual o ponto de vista apresentado na carta? Quais expressões aparecem no ponto de vista? O que está sendo defendido pelo autor? Quais as sugestões, conclusões e pedidos apresentados?

Propostas de produção textual

Como vocês mesmos colocaram em 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 a Secretária de Educação do Estado em Campina Grande, reivindicando a solução de um destes problemas. Lembre-se que esta carta será verdadeiramente entregue ao destinatário. Portanto, apresente argumentos que a convençam da importância da solução do problema apresentado. (04/05/12)

A duração da sequência foi de duas semanas, o que equivale a 8 horas/aula, distribuídas da seguinte forma: 1ª semana - leitura e análise das semelhanças e diferenças entre os exemplares analisados na condição inicial (item

2.3); análise dos aspectos pragmáticos de ambas as cartas (papel social do locutor e do interlocutor, efeitos ilocucionário e perlocucionário) explicados e exemplificados com base nas cartas modelo; 2ª semana – análise dos elementos textuais e linguísticos do gênero, a partir da observação das sequências tipológicas e dos argumentos presentes.

A sequência didática para o estudo do gênero *carta de reclamação* foi inspirada em estudos interacionistas sociodiscursivos, em particular, o trabalho de Damianovic (2007, p. 121-127), que orienta a preparação de sequências didáticas com atividades sociais. Neste material a autora auxilia os professores para a elaboração de uma sequência didática a partir de um gênero, delimitando a discussão das características de atividades sociais e sua relação com o mesmo. Ao mesmo tempo em que, inspirada nas contribuições de Bronckart (1999), trabalha a relação entre os diferentes folheados do gênero que a autora denomina *Carta de reivindicação*. Segundo Damianovic (op.cit., 122), os pressupostos orientadores desta proposta são: o trabalho com foco na linguagem como prática social; o tratamento das necessidades e dos interesses da comunidade; desenvolvimento do agir cidadão – postura crítica para participação em diversas atividades.

Com essa visão, foram propostas três atividades que visavam à análise do gênero em seus aspectos pragmáticos, textuais e linguístico-enunciativos.

O caráter pragmático do gênero *carta de reclamação* foi abordado, principalmente, na Atividade 1, em que os alunos foram conduzidos a analisar as condições de produção do texto lido. Vejamos a seguir:

Exemplo 9:(Ativ. Prof.2)

ATIVIDADE 1 (aspectos pragmáticos do gênero)
<p>1- Leia o texto em anexo e responda:</p> <p>a) Qual o papel social do produtor e do receptor do texto? Explique a importância da presença desta informação para este texto?</p> <p>b) Qual o propósito comunicativo do texto em estudo?</p> <p>c) Qual o gênero do texto? Que elementos comprovam isso?</p> <p>d) Qual a temática tratada? Qual a relação entre o tema e o gênero que o veicula?</p>

Podemos verificar que a ATIVIDADE 1 conduz o sujeito a refletir sobre as condições de produção do texto em análise. Na letra “a)” o aluno, além de perceber a função social dos interlocutores do texto, é conduzido a refletir sobre a relação entre essa informação e o texto em análise. Em seguida, na letra “b)” o aluno é conduzido a perceber o propósito comunicativo do texto, para na questão seguinte (“c”), chegar à conclusão do gênero que está sendo estudado e, por fim, compreender a natureza do tema nele veiculado.

As vozes presentes nesta primeira atividade permitem aos alunos compreender o que de fato se quer que ele apreenda, ao utilizar expressões como *papel social*, *propósito comunicativo* temos a referência as vozes sociais dos estudos *Interacionistas sociodiscursivos* que não apenas marcam a teoria base da atividade, mas delimita o caminho para análise do texto, e uma vez unidas as vozes do produtor do texto (a professora/pesquisadora) – *Explique; Que elementos comprovam isso?; Qual a relação entre o tema e o gênero que o veicula* - facilitam a compreensão dos elementos necessários à produção textual e determinam o como e o que analisar.

Os aspectos pragmáticos do texto (denominados em sala de aspectos “sociais”) demandaram uma maior explicação que tivesse como ponto de partida o

conhecimento prévio dos alunos. Portanto, iniciamos a aula a partir das seguintes indagações:

Que função você exerce em sua casa, de pai, de mãe, de filho ou outra? E na sua igreja? Na escola? Quais seus direitos e deveres nessas diferentes instituições?

Quando você elabora um texto, oral ou escrito, tem sempre o mesmo objetivo? Você o adequa a pessoa a quem se dirige ou usa a mesma forma de falar com todos?

Essa adequação da linguagem da atividade proposta ao mundo dos educandos colabora não apenas para compreensão da tarefa solicitada, mas principalmente para que os alunos possam fazer relações, pensar, refletir e assim ampliar e aprimorar um conhecimento que já detinham.

Assim o reconhecimento do entorno social que suscitou a produção do texto é a principal preocupação da ATIVIDADE 1. Esse grupo de questões conduziu o aluno a mobilizar conhecimentos a respeito das condições de produção, o que colabora com o desenvolvimento da sua *capacidade de ação*.

A ATIVIDADE 2 visou à análise dos aspectos estruturais do gênero, conduzindo o aluno a perceber os elementos da organização textual que pertencem ao gênero *carta de reclamação*. Observemos:

Exemplo 10: (Ativ. Prof. 3)

ATIVIDADE 2
(aspectos textuais)

- 1- Observe a estrutura da Carta de reclamação em anexo e responda:
- a) Qual o local e a data de produção deste texto? Qual a função destes elementos neste texto?
 - b) Há contextualização? Se sim, o que é descrita nela?
 - c) Qual o tipo textual mais presente no texto? Explique porque isso ocorre?
 - d) Apresenta um ponto de vista? Se sim, qual?
 - e) Há algum pedido? Qual a relação dele com o propósito comunicativo do gênero?
 - f) Há argumentos e justificativas para o pedido feito? Descreva os trechos em que isso ocorre.

Ao analisar os aspectos estruturais (local e data, contextualização, tipologia textual predominante, argumentos, justificativa etc), o aluno é conduzido a perceber como se materializam no texto as condições sociocomunicativas postas para a ação de linguagem traduzida na *carta de reclamação*. Assim, para responder às questões propostas na ATIVIDADE 2, há a mobilização de conhecimentos que visam compreender a relação entre infraestrutura textual e propósito comunicativo do gênero, conduzindo, o desenvolvimento da *capacidade discursiva* do sujeito-produtor, através da sobreposição de vozes dos estudiosos da abordagem de gênero e da professora/pesquisadora e conduzindo-os a verificar que a estrutura do texto é organizada com vistas adequá-lo ao contexto social.

A ATIVIDADE 3 buscou trabalhar os aspectos linguístico-enunciativos do gênero em análise. Nessa atividade foi analisada a relação entre as classes de palavras predominantes, as escolhas lexicais e a função enunciativa destes elementos na *carta de reclamação*. Vejamos:

Exemplo 11: (Ativ. Prof. 4)

ATIVIDADE 3 (aspectos linguístico-enunciativos)
1) Quais os pronomes pessoais predominantes na carta e o que este fato indicia? 2) Quais tempos verbais são utilizados para apresentação do ponto de vista? Por que isso ocorre? 3) Quais palavras indiciam o ponto de vista do produtor do texto? A que classe de palavras elas pertencem? 4) O autor apresenta exemplos do fato narrado em seu texto. Qual a função deles no texto?

Nessa atividade o aluno pode compreender as diversas classes de palavras com vistas a ação de linguagem, ou seja, dá sentido aos estudos gramaticais, pois nela estão unidas as vozes dos gramáticos e dos estudiosos funcionalistas.

As 3 atividades propostas a partir da intervenção didática trataram dos principais aspectos necessários à produção escrita e a discussão tanto em dupla quanto com a professora e as outras duplas proporcionaram a possibilidade de trocar informações, fazer indagações, pensar, refletir.

Após a leitura e análise dos exemplares selecionados e resolução das atividades propostas, os alunos foram conduzidos a escrever a produção 2, que tinha o seguinte comando:

Exemplo 12: (Ativ. Prof.)

Como vocês mesmos colocaram em 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 alguns professores; 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 Secretária Regional de Educação do Estado em Campina Grande, reivindicando a solução de um destes problemas.

Lembre-se que esta carta será verdadeiramente entregue ao destinatário. Portanto, apresente argumentos que a convençam da importância da solução do problema apresentado.

Neste comando temos a retomada de diferentes vozes: dos alunos (*Como vocês mesmos colocaram em nas aulas anteriores*) e da professora/pesquisadora, orientada pelas contribuições do Interacionismo Sociodiscursivo (*eleja um desses problemas, ou outro que achar mais importante, e escreva uma “Carta de reclamação” endereçada à Secretária*). Essas vozes guiam e retomam aspectos já abordados nas aulas ministradas, situando assim o aluno no tempo e no espaço desejados, sem tirar dele o direito de organizar seu texto da maneira que achar melhor (*Se sentir necessidade, eleja um desses problemas, ou outro que achar mais importante*).

É necessário salientar que essa segunda produção não foi obrigatória, tendo em vista que para que haja *agência* deve haver a intenção de se manifestar. Sendo assim, dos 26 alunos que participaram da 1ª produção apenas 17 se comprometeram a produzir a 2ª carta endereçada à Secretária de Educação.

Os resultados dessa intervenção, a condição subsequente, são analisados no capítulo seguinte. Nele descrevemos e interpretamos as capacidades de linguagem desenvolvidas ou não pelos três alunos selecionados em relação às habilidades necessárias à produção de texto.

CAPÍTULO III

AGÊNCIA NA ESCRITA DOS ALUNOS: DO SOCIAL À MATERIALIDADE TEXTUAL E ENUNCIATIVA

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

(NASCIMENTO E ZIRONDI, 2009.)

Este capítulo visa verificar que contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da escrita são trazidas, na ação docente desenvolvida, pela combinação das abordagens de *Gênero como ação social* e como *Interação sociodiscursiva*, e que aspectos da situação retórica e da materialidade textual e enunciativa das produções dos alunos demonstram agenciamento através da escrita.

Para isso, analisamos os dados referentes à condição subsequente a ação implementada na sala de aula. Enfocamos, primeiramente, os aspectos pragmáticos da situação retórica vivenciada, na etapa de implementação da ação didática, para produção do gênero “Carta de reclamação”. Esses aspectos são os seguintes: contexto de produção e recepção do texto, papel social do sujeito produtor, papel social do interlocutor, relação de poder entre autor e leitor e os condicionantes pessoais e contextuais da motivação e suas implicações para o processo de ensino/ aprendizagem da escrita. Em seguida, analisamos os aspectos textuais e enunciativos, manifestados a partir das vozes e modalizações presentes na produção dos alunos. Em ambos os momentos procuramos estabelecer uma relação entre os aspectos mencionados e o agenciamento dos sujeitos produtores.

Vejam os resultados obtidos no Gráfico 2: *Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 2ª produção*, a seguir:

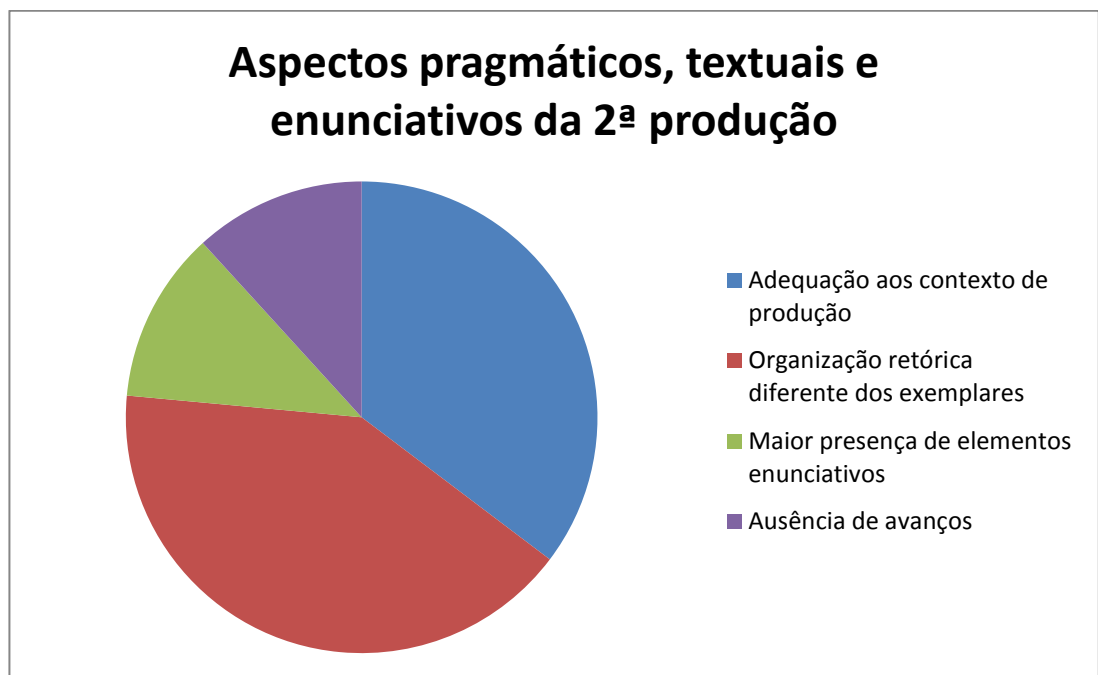


Gráfico 2: *Aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos da 2ª produção*

Podemos verificar no gráfico 2 que das 17 produções a grande maioria apresentou avanços em relação aos aspectos analisados em sala – pragmáticos, textuais e enunciativos. Deste total, 6 demonstraram uma maior adequação ao contexto de produção, levando em consideração o propósito comunicativo do gênero e os papéis sociais dos interlocutores; 7 apresentaram organização retórica diversa da apresentada nos exemplares, sem fugir da estrutura prototípica do gênero; 2 apresentaram uma maior e mais consistente presença de elementos enunciativos, como vozes e modalizações, do que as apresentadas na 1ª produção, e por fim, 2 não apresentaram avanços consideráveis, ou mesmo, cometeram erros que não haviam cometido na 1ª produção.

Neste sentido, a organização deste capítulo analisa a relação entre uma ação docente orientada pela concepção de Gênero como ação social e seu efeito no processo de aprendizagem de produção textual escrita, no qual os elementos

sociais guiam a materialidade textual e enunciativa.

3.1 Contexto pragmático

Considerando os princípios defendidos pela abordagem de Gênero como ação social, que apontam para os aspectos pragmáticos como caracterizadores dos gêneros, as noções de propósito e contexto são de extrema importância para análise textual. Para isso, é necessário observar quem escreve, para quem, com que intuito, a que convenções obedece e quais despreza, o que avalia e como faz (Carvalho, 2005, p. 139).

Nessa dimensão do gênero, consideramos o evento deflagrador da produção do texto, os papéis sociais desempenhados pelos sujeitos produtores e por seus interlocutores, o grau de poder que têm e a relação entre ambos. Para isso, analisamos as falas de 7 alunos em uma entrevista semiestruturada, realizada em sala de aula, após a implementação da intervenção didática. O critério para a escolha dos alunos entrevistados foi o problema reclamado na carta, pois havíamos organizado as 17 cartas em conjuntos de acordo com a solicitação feita por cada grupo de educandos e obtivemos 7 grupos – pagamento dos professores; construção de uma quadra; máquina para xerografar; laboratório multimídia; laboratório de Física, Química e Biologia; laboratório de informática; diversos pedidos.

As perguntas da entrevista estavam relacionadas à metodologia utilizada pela professora/pesquisadora, ao desempenho dos alunos nas produções, às dificuldades encontradas etc. Entretanto, é preciso deixar claro que essa entrevista foi feita com base em uma pesquisa maior que verificava o desempenho dos educandos não apenas no gênero *Carta de reclamação*, mas em outros 2 gêneros estudados e produzidos em sala de aula com base na mesma metodologia de

ensino e que não foram objeto de análise nesta dissertação, dada a delimitação do objeto de pesquisa – ensino da carta de reclamação.

A observação das respostas dadas pelo conjunto de alunos que fizeram diferentes solicitações à Secretária mostra a compreensão da noção de adequação ao contexto pragmático, por parte dos alunos, demonstrando que eles se apropriaram dos aspectos pragmáticos do gênero, constatando a necessidade de analisá-lo no momento da produção e organização do texto, com vistas a garantir a coerência. Nesse sentido, a metodologia utilizada em sala de aula trouxe para os educandos a visão da escrita com foco na ação social, devendo, portanto, estar adequada à situação retórica posta. Essa compreensão se torna evidente na resposta de *Davi* à indagação sobre sua percepção quanto à metodologia utilizada pela professora:

Exemplo 13: *Davi* (Ent.)

eu acho que eu aprendi muito mais coisas sobre falar melhor...o que devia falar...como falar

As expressões utilizadas por esse aluno produtor do texto (“falar melhor”, “o que devia falar” e “como falar”) evidenciam a apropriação da noção de adequação aos aspectos pragmáticos do texto.

O elemento deflagrador da produção textual, como exposto no capítulo II, foi o Orçamento Democrático (OD) 2012 ocorrido no dia 23 de agosto do mesmo ano. Neste evento os alunos deveriam apresentar uma carta de solicitação reivindicando a solução de problemas estruturais e pedagógicos da escola endereçada à Secretária regional de Educação do Estado. Essa situação retórica criou um contexto e um propósito comunicativo (resolver os problemas estruturais e pedagógicos da escola) bem definidos, com papéis sociais determinados (aluno – representante da instituição escolar e Secretária de Educação – representante do Governo), associada a uma ação de linguagem real, o que possibilitou ao alunado vivenciar práticas de escritas autênticas, mesmo estando dentro da sala de aula.

Nesta situação retórica, o aluno deixa de ser sujeito passivo para dar voz aos seus anseios e sente-se agente através da escrita de seus textos, assumindo o papel social de representante da instituição escolar a que pertence.

Esse fato demonstra uma forma de agenciamento do produtor do texto, que compreende a sua responsabilidade diante da situação posta, e demonstra, através do lugar social que ocupa no momento da produção, que conhece de perto o problema a ser tratado no texto, com argumentos efetivos para defender seu ponto de vista. Todavia, a escrita de um texto não é apenas desenvolvida com base na visão que o produtor tem de si próprio, mas, principalmente, na leitura que tem do seu interlocutor. No caso da Carta de reclamação proposta aos alunos, o par responsivo tinha como função social a gerência da Secretaria de Educação do Estado na cidade de Campina Grande – PB, cargo de maior hierarquia na Educação em se tratando de região. Este fato interferiu de forma expressiva em como o aluno enfrentou esta tarefa. Vejamos as respostas dadas à pergunta *Qual o gênero que você sentiu mais dificuldade para escrever.*

Exemplo 14: *Davi* (Ent.)

foi o que a gente tinha que falar sobre os problemas da escola...a carta de reclamação...porque foi direcionado a uma pessoa superior...aí tinha ...não devíamos cometer alguns erros

Exemplo 15 *Bruno* (Ent.)

porque::busca mais... você tem que ter mais o conhecimento da escrita, como tem que se expressar por:: pela carta está referente a algum::... um superior e que vai lhe dá algo portanto cabe:: a importância da escrita no que vai ser::...reclamado no que vai ser pronunciado para que venha obter resultados

Exemplo 16: *Brenda* (Ent.)

a carta de reclamação...porque...a gente tava escrevendo para uma pessoa de mais autoridade...aí tinha que ter mais cuidado

Este papel desempenhado pelo interlocutor (a secretária de educação) trouxe maior responsabilidade para produção desse gênero textual pelos alunos, por se tratar de uma autoridade que podia de fato ouvir os apelos feitos por cada um dos agentes produtores.

A motivação é um dos aspectos pragmáticos imbricados no processo de produção textual. Segundo Carvalho (2005, p. 133), na situação retórica é preciso perceber não apenas características do contexto, mas também a motivação dos participantes do discurso e os efeitos por eles pretendidos.

A comprovação de que o aluno estava consciente da relação da escrita com a resolução de problemas da comunidade escolar pode ser atestada na resposta de *Davi, Bruno e Brenda* à motivação para produção da carta de reclamação:

Exemplo 17: *Davi* (Ent.)

sobre os problemas na escola...é um problema que a gente convive todos os dias...e que teve coisas que levaram a isso...como a gente queria fazer as provas só que não tinha máquina de xerox na escola...problemas que a gente vê toda vez que a gente entra na escola mesmo...aí por isso que a gente resolveu fazer esta carta de reclamação

Exemplo 18: *Bruno* (Ent.)

sim...a de reclamação... era para que pudéssemos ter algo significativo () como foi o caso do professor que ficou muitos meses sem receber... néh?...o que era devido do trabalho dele...embora pouco...mas era com esse pouco que ele sustentava a família dele e tavam aí enrolando...enrolando...até que:...eu tenho pra mim que foi resolvido

Exemplo 19: *Brenda* (Ent.)

com coisas diferentes a gente se sente motivado a estudar.....por exemplo... a carta de reclamação enviou para uma pessoa que tinha autoridade de mandar uma resposta pra gente...foi diferente

Percebemos nestes trechos que um problema de infraestrutura enfrentado na instituição escolar foi apontado por *Davi, Bruno e Brenda* como sendo o ponto de partida da escrita do texto. Trata-se de uma forma de agência, uma vez que a produção do texto era opcional e a ação de linguagem dependia, principalmente, do

desejo do aluno de intervir nos problemas pedagógicos e estruturais da escola, que afetavam a sua aprendizagem.

A linguagem, neste caso, se tornou ação, uma vez que ofereceu recursos de empoderamento para que os alunos/produtores, na condição de “subordinados” à secretária de educação, pudessem ser ouvidos, e influenciar as ações de sua interlocutora para melhoria do ambiente escolar.

Essa condição oferecida fez com que a produção de texto deixasse de ser mero trabalho escolar, para ser de fato uma ação social através da linguagem. A escrita desse gênero trouxe aos alunos a possibilidade de planejar, organizar e produzir um texto que não serviria apenas para ser julgado pelo professor no momento da correção, mas que traria benefícios para toda comunidade escolar. Os efeitos da condição oferecida sobre o processo de ensino/aprendizagem são evidenciados na fala de *Davi*:

Exemplo 20: *Davi* (Ent.)

sim...porque a gente sabe que não é um assunto só da escola...que a gente vive no dia-a-dia

A condição oferecida para escrita da carta trouxe não apenas a motivação para o uso efetivo da língua dentro na sala de aula, mas também transportou o aluno para outra instância social, delegando-lhe o poder de interagir através da escrita com um representante dessa instância.

Vejamos no item a seguir o resultado desta condição oferecida para materialidade textual.

3.2 Análise dos textos: organização retórica, consistência dos argumentos e posicionamento enunciativo

A organização retórica dos textos não é feita aleatoriamente, pois a partir dela é possível perceber os movimentos realizados pelo produtor para o alcance do seu objetivo. Em um gênero argumentativo essa organização se torna ainda mais importante, uma vez que visa convencer seu interlocutor de suas ideias. No caso da *Carta de reclamação*, a acomodação do fato narrado e dos argumentos utilizados demonstra não só uma tese defendida, mas a tentativa de agenciar o seu interlocutor, ou seja, influenciar suas ações.

O levantamento dos textos dos alunos aponta para a variação nos tipos de argumentos e na organização geral destes, o que demonstra o não engessamento do texto e a apropriação do gênero estudado. A predominância da sequência argumentativa e a organização distinta dos textos dos alunos demonstram um reconhecimento e o uso dos aspectos pragmáticos do gênero e não a repetição dos modelos estudados em sala.

Na 2ª produção de *Bruno*, podemos visualizar uma organização retórica que em nada lembra a sua primeira produção (ver item 2.3, produção 1 de *Bruno*), pois apresenta coerência pragmática, com argumentos consistentes em relação ao contexto social por ele vivenciado. Vejamos a carta 2 de *Bruno*:

Exemplo 21: *Bruno* (CR2)

Campina Grande, 04 de Maio de 2012

Senhora Secretária de Educação

Eu Thiago da S Souza aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental, Médio Major Veneziano Vital do Rêgo, Informo, que alguns professores estão sem receber os seus "miseráveis" salários, e por este motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passado para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Como exemplo, está o professor de Física-Química que passa por uma estreita situação financeira. Por conta dos não pagamentos de seu salário, "pode" até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Física-Química).

Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola; e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar.

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

Eu _____aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio major Veneziano Vital do Rêgo. Informo, que alguns professores estão sem receber os seus "miseráveis" salários, e por este motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passado para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino médio.

Como exemplo, está o professor de Físico-Química que passa por uma estreita situação financeira. Por conta dos não pagamentos do seu salário, "pode" até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Físico-Química).

Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar.

Observando estruturalmente, a carta acima apresenta elementos que condizem com o gênero *Carta de reclamação*, como local, data, saudação e assinatura, os quais não constavam na primeira carta de reclamação por ele redigida (cf. p.49).

Para uma análise detida dos aspectos textuais da carta foi necessário verificar como o texto esta organizado retoricamente, tendo em vista que os elementos estruturais sozinhos não traduzem uma situação sociocomunicativa. Analisemos o quadro 1 abaixo "Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de Bruno":

Exemplo 22: *Bruno* (CR2)

Organização textual	Contextualização	Justificativa	Tipo de argumento	Conclusão
Movimentos retóricos	Informação	Causa e consequência	Ilustração real	Pedido
	“Eu xxxxxxxxxxxxxx aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio xxxxxxxxxxxxxxxx. Informo, que alguns professores estão sem receber os seus ‘miseráveis salários’”.	“por esse motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passado para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio”.	“Como exemplo, está o professor de Físico-Química que passa por uma estreita situação financeira. Por conta dos não pagamentos do seu salário, pode até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Físico-Química)”.	“Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar”.

Quadro 2: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na CR2 de *Bruno*

A carta escrita por *Bruno* apresenta quatro elementos bem definidos: contextualização, justificativa, argumentação de exemplificação e conclusão, que ora se aproximam, ora se distanciam do plano elaborado por *Brenda* e por *Davi*, conforme será detalhado adiante.

A partir da observação dos movimentos constitutivos da organização retórica da carta de *Bruno*, é possível perceber que cada uma dessas unidades informacionais é construída com base nos propósitos comunicativos desse aluno frente à sua interlocutora real - a Secretária de Educação. Apresentando elementos essenciais tanto para compreensão quanto para a persuasão do sujeito-leitor, *Bruno* demonstra o reconhecimento dos aspectos pragmáticos do gênero em foco.

Sensível ao contexto pragmático, o sujeito-produtor inicia o seu texto com uma sequência narrativa com o objetivo de situar a sua interlocutora no contexto em que surgiu o evento. *Bruno* utiliza um narrar que implica não apenas as coordenadas de tempo e espaço físico da produção textual, mas principalmente, do contexto sociocomunicativo da produção, informando a Secretária sobre a situação problema presente na escola:

Exemplo 23: *Bruno* (CR2)

Eu xxxxxxxxxxxxxx aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio xxxxxxxxxxxxxxxx. Informo, que alguns professores estão sem receber os seus "miseráveis" salários.

No mesmo parágrafo, temos um segundo movimento que visa apresentar as causas e as consequências do problema e dos prejuízos trazidos pelo fato aos alunos. Esse movimento demonstra uma tentativa do produtor de convencer a leitora preferencial do seu texto da importância da resolução do problema apresentado:

Exemplo 24: *Bruno* (CR2)

por esse motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passado para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Subsequentemente, temos o terceiro movimento, que desta vez tem como função trazer um exemplo real do fato, com o objetivo de confirmar e dar veracidade à sua informação. Trata-se de um argumento bastante consistente por apresentar dados reais sobre o assunto, demonstrando o conhecimento, não apenas do gênero, mas principalmente, da situação sociocomunicativa que fez surgir a escrita da carta de reclamação:

Exemplo 25: *Bruno* (CR2)

Como exemplo, está o professor de Físico-Química que passa por uma estreita situação financeira. Por conta dos não pagamentos do seu salário, pode até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Físico-Química)

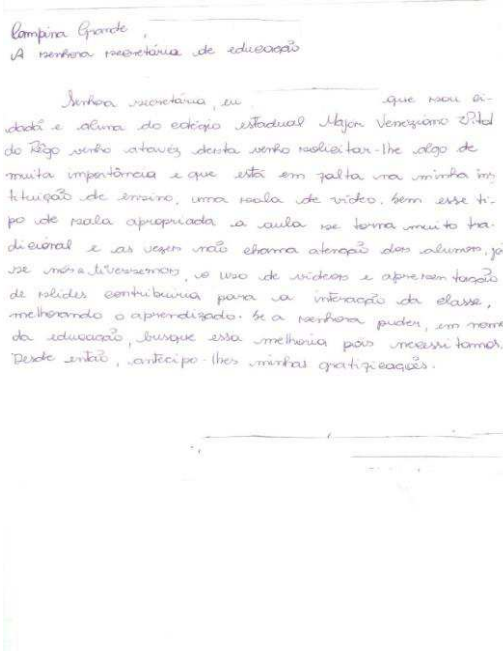
O último movimento presente no texto, o pedido, visa retomar o tema da carta e apelar, apresentando mais uma vez um argumento do tipo ilustração real ratificando as qualidades do professor como forma de comprovar o seu merecimento e retomando o conteúdo da carta, tornando o texto um todo coerente:

Exemplo 26: *Bruno* (CR2)

Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar

A carta de *Brenda* apresenta os mesmos elementos (contextualização, justificativa, argumentação e conclusão) utilizados por *Bruno* em sua carta, mas com movimentos retóricos distintos. Vejamos a carta 2 de *Brenda*:

Exemplo 27: *Brenda* (CR2)

 <p>Campina Grande A Senhora Secretária de educação</p> <p>Senhora Secretária, eu _____ que sou cidadã e aluna do colégio estadual Major Veneziano Vital do Rêgo venho através desta solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo. Sem esse tipo de sala apropriada a aula se torna muito tradicional e as vezes não chama atenção dos alunos, já se nós a tivéssemos, o uso de vídeos e apresentação de slides contribuiria para a interação da classe, melhorando o aprendizado. Se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria pois necessitamos. Desde então, antecipo-lhes minhas gratificações.</p>	<p>Campina Grande A Senhora Secretária de educação</p> <p>Senhora Secretária, eu _____, que sou cidadã e aluna do colégio estadual Major Veneziano Vital do Rêgo venho através desta venho solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino. Uma sala de vídeo. Sem esse tipo de sala apropriada a aula se torna muito tradicional e as vezes não chama atenção dos alunos, já se nós a tivéssemos, o uso de vídeos e apresentação de slides contribuiria para a interação da classe, melhorando o aprendizado. Se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria pois necessitamos.</p> <p>Desde então, antecipo-lhes minhas gratificações.</p>
---	--

Podemos verificar que a *Brenda* organiza sua carta em um único parágrafo, o que poderia representar uma falta de organização do texto. Entretanto, ao analisarmos retoricamente a produção deste sujeito, verificamos movimentos bem definidos e que caracterizam um indivíduo consciente do papel social que seu texto representa. Observemos o quadro 2: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de *Brenda*, a seguir:

Exemplo 28: *Brenda* (CR2)

Organização textual	Contextualização	Justificativa	Tipo de argumento	Conclusão
Movimentos retóricos	Solicitação	Explicação	Ilustração hipotética	Pedido e saudação
	“Eu que sou cidadã e aluna do colégio estadual xxxxx venho através desta <i>venho</i> solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo,”	“sem esse tipo de sala apropriada a aula se torna muito tradicional e as vezes não chama atenção dos alunos,”	“já se nós a tivéssemos, o uso de vídeos e apresentação de slides contribuiria para a interação da classe, melhorando o aprendizado”	“se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria, pois necessitamos. “Desde então, antecipo-lhe minhas gratificações”

Quadro 3: “Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de *Brenda*”

A carta de reclamação de *Brenda* está organizada em cinco tópicos: contextualização, justificativa, Ilustração hipotética, conclusão e saudação. Essa organização demonstra o caminho percorrido pelo sujeito/produtor para o alcance do seu objetivo - conseguir melhorias para sua instituição de ensino - como também demonstra uma apropriação do gênero estudado, uma vez que na primeira produção (ver p. 48) a falta de contextualização e de argumentos consistentes comprometeu a coerência da carta.

No primeiro movimento (solicitação), no qual temos uma sequência narrativa, *Brenda* põe sua interlocutora no contexto pragmático da carta – papel social do produtor e intenção sociocomunicativa da carta, respectivamente ilustrados nos exemplos a seguir:

Exemplo 29: *Brenda* (CR2)

Eu que sou cidadã e aluna

Exemplo 30: *Brenda* (CR2)

solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo

Esse movimento é de extrema importância nesse gênero, pois dele depende a compreensão do entorno textual, e conseqüentemente, das outras sequências presentes no texto.

Em seguida, para demonstrar a necessidade do assunto a ser tratado, *Brenda* apresenta a justificativa, feita a partir de uma sequência argumentativa do tipo explicativa:

Exemplo 31: *Brenda* (CR2)

sem esse tipo de sala apropriada a aula se torna muito tradicional e as vezes não chama atenção dos aluno.

Os argumentos que visam respaldar a solicitação feita são estruturados a partir de uma *ilustração hipotética*, que objetiva reportar o interlocutor do texto para o contexto social de surgimento da carta, mostrando os benefícios possíveis, caso o problema seja resolvido.

Para finalizar, a produtora do texto optou por uma conclusão, também estruturada a partir de uma sequência argumentativa, que visa reforçar o pedido feito inicialmente:

Exemplo 32: *Brenda* (CR2)

se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria, pois necessitamos

A presença da conjunção “se” no início da sequência demonstra uma coerência argumentativa no texto, pois desde o início a carta propõe-se, como podemos constatar através dos verbos apresentados, solicitar/pedir a resolução do problema. Portanto, a presença do modo subjuntivo confirma o todo argumentativo do texto, tendo a resolução do problema como algo possível de ser feito por sua interlocutora, e não uma obrigatoriedade desta.

O fechamento da carta com uma saudação demonstra o conhecimento internalizado por parte de *Brenda* de que o gênero carta deve apresentar esse movimento de cordialidade e respeito em relação ao seu interlocutor ao final do texto. Esse conhecimento também fica claro na expressão *venho através desta*, bastante presente em modelos de cartas de solicitação.

Uma organização bem distinta, com movimentos retóricos bem subjetivos foi apresentada na carta produzida por *Davi*, fato este que demonstra uma apropriação do gênero, o que não havia acontecido na primeira produção apresentada por ele (ver item 2.3, Carta 1 de Davi). Vejamos:

Exemplo 33: *Davi* (CR2)

<p>04/05/2012</p> <p>Campina Grande, 04 de maio de 2012 Senhora Secretária de Educação</p> <p>Eu 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, filmes, os alunos aprenderiam melhor, é como dizem "uma imagem vale mais que mil palavras".</p> <p>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 expostos aos raios solares.</p> <p>Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos, cumpro meus deveres, mas afinal onde estão meus direitos? Pra onde vai a educação? Que valor os alunos da escola major Veneziano estão recebendo?</p>	<p>Campina Grande, 04 de maio de 2012 Senhora Secretária de Educação</p> <p>Eu _____ 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 ou um filme, os alunos aprenderiam melhor, é como dizem "uma imagem vale mais que mil palavras".</p> <p>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 expostos aos raios solares.</p> <p>Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos, cumpro meus deveres, mas afinal onde estão meus direitos? Pra onde vai a educação? Que valor os alunos da escola major Veneziano estão recebendo?</p>
---	---

A carta 2 de *Davi* apresenta elementos estruturais bastante condizentes com o gênero, uma vez que apresenta os movimentos retóricos e a adequação dos argumentos ao contexto pragmático da carta, que deixa claros os avanços na compreensão da escrita como ação social. Constatemos este fato analisando o quadro 4: Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de *Davi*:

Exemplo 34: *Davi* (CR2)

Organização textual	Contextualização	Justificativa	Tipos de argumentos		Conclusão
Movimentos retóricos	Reclamação	Enumeração de problemas	Ilustração real	Ilustração hipotética	Perguntas retóricas
	“Eu xxxxxxxxxxx da Escola Estadual xxxxxxxxxxx quero reclamar de alguns problemas que encontrei no local <i>sitado</i> .”	“Primeiramente, a falta de máquinas para xerografar provas e atividades, também a falta de uma sala de multimídia para melhor entendimento dos assuntos”. “Também sinto falta de um laboratório para experiências de Física, Química e Biologia.”	Há também a falta de uma área de esportes, pois os alunos tem suas aulas de Educação física em um terreno rochoso, com poeira e expostos aos raios solares ”	“os alunos aprenderiam melhor, é como falam ‘uma imagem vale mais que mil palavras”	“Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres, mas afinal onde estão meus direitos? Pra onde vai à educação? Que valor os alunos da escola xxxxxx estão recebendo?”

Quadro 4: “Organização retórica e tipos de argumentos presentes na carta 2 de *Davi*”

Na carta produzida por *Davi* é possível perceber cinco movimentos que colaboram para compreensão do fato descrito e evidenciam a apropriação do gênero. No primeiro (reclamação), o autor diferentemente do procedimento adotado na primeira carta (cf. exposto no item 2.3 da metodologia) apresenta-se como sujeito do discurso e como representante da instituição sobre a qual fala, como forma de validar o seu discurso.

Em seguida, temos um segundo movimento (enumeração de problemas), no qual o autor do texto lista uma série de problemas presentes na escola em 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 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). Argumentos esses que, diferentemente da primeira carta de *Davi*, condizem com a situação sociocomunicativa posta, portanto, são consistentes, colaborando assim, para uma coerência argumentativa no texto.

Para finalizar, o último movimento (perguntas retóricas) apresenta argumentos fundamentados em perguntas retóricas - *Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres, mas afinal onde estão meus direitos? Pra onde vai a educação? Que valor os alunos da escola xxxxxx estão recebendo* -, os quais demonstram que o autor está ciente de seus direitos e deveres enquanto aluno, e deixam claro a apropriação dos aspectos sócio-discursivos do gênero e que sua voz está perpassada pelas vozes da sociedade da qual faz parte. Esse fato deixa evidente que *Davi* entendeu a escrita do seu texto como uma ação social para resolver um problema coletivo, e não meramente uma atividade escolar.

Como podemos observar nos quadros analisados, as cartas escritas por *Brenda, Davi e Bruno* apresentam a predominância de sequências argumentativas, mas com tipos de argumentos bem distintos, o que demonstra o reconhecimento do gênero. Trata-se de uma forma de agência do sujeito-produtor, uma vez que o seu texto se encontra organizado retoricamente com base na ação de linguagem realizada.

Vejamos o posicionamento enunciativo apresentado nas cartas, através da análise das vozes e modalizações utilizadas.

3.2.1 Posicionamento Enunciativo

A análise do posicionamento enunciativo, mais precisamente das vozes e das modalizações presentes nos textos, nos ajuda a compreender os recursos linguísticos e enunciativos responsáveis pela coerência pragmática do texto e pela representação da subjetividade no texto.

Como apresentado no capítulo da metodologia (ver item 2.3), os alunos/produtores tinham dificuldade de se posicionarem em seus textos, demonstrando que não se sentiam agentes através da escrita. Entretanto, na segunda produção podemos observar uma significativa evolução neste quesito.

3.2.1.2 Vozes

No texto de *Bruno*, de *Brenda* e de *Davi* o uso do pronome “Eu”, no início do texto (exemplo 1), marcador de identidade, demonstra um posicionamento do agente na situação retórica posta, como uma voz social que faz parte de uma instituição, tendo em vista que este pronome vem sempre acompanhado do referente *aluno* e do nome da instituição que esta representando, como podemos verificar nos exemplos abaixo:

Exemplo 35: *Bruno* (CR2)

“Eu xxxxxxxxxxxx aluno(a) da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio xxxxxxxxxxxx.”

Exemplo 36: *Brenda* (CR2)

“ Eu que sou cidadã e aluna do colégio xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx”

Exemplo 37: *Davi*(CR2)

“Eu xxxxxxxxx da Escola Estadual xxxxxxxxx”

No exemplo de *Bruno* e de *Brenda*, o referente “aluno” também demonstra uma voz presente no texto, pois marca um lugar social bem definido que atesta sua preocupação com os problemas da instituição de ensino a que pertence. Neste momento, o sujeito produtor apresenta-se como sujeito do discurso e refere-se à instituição que está representando como forma de validar este discurso.

Ao utilizar a expressão em primeira pessoa “Informo que” para apresentar o problema, *Bruno* demonstra uma tentativa de assumir seu discurso, atribuindo para si a responsabilidade do que vai ser enunciado – *que alguns professores estão sem receber seus “miseráveis” salários*. O mesmo pode ser constatado também no texto de *Brenda* ao utilizar o verbo em 1ª pessoa *venho* e o pronome possessivo *minha*, e na carta de *Davi*, com o uso do verbo *quero* e *encontrei*. Vejamos nos exemplos abaixo:

Exemplo 37: *Bruno* (CR2)

“*Informo, que alguns professores estão sem receber os seus ‘miseráveis salários’.*”

Exemplo 38: *Brenda* (CR2)

“*venho solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo,(...)*”

Exemplo 39: *Davi* (CR2)

“(...) quero reclamar de alguns problemas que encontrei no local citado.”

Vemos nestes trechos que o uso dos verbos na primeira pessoa expressa através das vozes neles presentes o modo como está organizada a posição do sujeito produtor em relação à instituição de ensino a que pertence. Temos assim, não as vozes dos sujeitos *Bruno*, *Brenda* e *Davi*, mas uma voz sobredeterminada pela formação societal de cada um deles (ver MEY, 2001).

Ao concluir seu texto com o uso do segmento “Eu e muitos outros alunos”, *Bruno* demonstra, mais uma vez, a atribuição da responsabilidade do que será dito

não apenas a ele, mas à comunidade social pela qual responde no momento da escrita, fato comprovado, também, nas falas de *Brenda* e *Davi*, como podemos constatar nos exemplos 40, 41 e 42:

Exemplo 40: *Bruno* (CR2)

“Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar”.

Exemplo 41: *Brenda* (CR2)

“Se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria, pois necessitamos”.

Exemplo 42: *Davi* (CR2)

“Estudei quase sempre em escolas públicas e nunca fui reprovado, pago meus impostos e cumpro meus deveres, mas afinal onde estão os meus direitos? Pra onde vai a educação? Que valor os alunos da escola xxxxxxxxxxxx estão recebendo?”

Ao utilizar a expressão *em nome da educação*, *Brenda* demonstra a incorporação da voz da sociedade de pertença utilizando-se da “autoridade” que lhe é dada ao fazer parte da instituição de ensino a que se refere. *Davi*, por sua vez, também demonstra falar pela instituição ao utilizar a expressão *os alunos da escola xxxxxxxxxxxx*.

O predomínio da primeira pessoa do singular nos verbos e pronomes nas cartas demonstra uma forma de agenciamento dos sujeitos através da escrita, pois é um indício da capacidade de elaborar discursivamente as suas ações sociais mediadas pela linguagem, colocando-se como agente da situação comunicativa e como um ser socialmente determinado. Vejamos como esta condição pode ser observado nos uso das modalizações nos textos dos alunos.

3.2.1.2 Modalizações

A predominância de modalizações apreciativas (adjetivos) e modalizações deônticas (verbos) também demonstra a tendência de *Bruno*, de *Brenda* e de *Davi* se colocarem no texto, de assumirem a responsabilidade do que é dito, sempre deixando evidente o lugar social que ocupam no momento da produção textual.

No exemplo 2, na carta de *Bruno* temos a presença marcante do adjetivo “miseráveis”, utilizado pra avaliar a qualidade dos salários recebidos pelo professor citado na carta. Vejamos:

Exemplo 43: *Bruno* (CR2)

“Informo, que alguns professores estão sem receber os seus ‘miseráveis salários’.”

O uso das aspas também revela um posicionamento do produtor do texto em relação aos baixos salários pagos aos seus professores. Entretanto, é necessário esclarecer que o uso desse adjetivo revela uma opinião não apenas individual, tendo em vista que é construída a partir de um senso comum de que os profissionais da educação são mal remunerados.

O adjetivo “mínima”, no exemplo 3, evidencia uma avaliação de *Bruno* em relação à vontade do professor de deixar a sua profissão.

Exemplo 44: *Bruno* (CR2)

“Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejam a situação do professor que mora muito perto da escola, e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar”.

O mesmo ocorre com o uso dos adjetivos “excelente” e “considerado” na carta do mesmo produtor, que são utilizados para qualificar o desempenho

profissional e a relação entre eles e seus alunos, e na locução adjetiva acompanhada de um pronome intensificador *de muita importância* e do adjetivo *apropriada*, empregados por *Brenda*, com o objetivo de qualificar a sua solicitação. *Davi* optou pelo adjetivo *melhor* como forma de avaliar o resultado da resolução do problema por ele apresentado para o desenvolvimento dos educandos. Isso pode ser constatado nos exemplos 45, 46 e 47:

Exemplo 45: *Bruno* (CR2)

“Por conta dos não pagamentos do seu salário, pode até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola.”

Exemplo 46: *Brenda* (CR2)

“(...) venho através desta solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo. Sem esse tipo de sala apropriada (...)”

Exemplo 47: *Davi* (CR2)

“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 sliders, músicas ou um filme, os alunos aprenderiam melhor (...)”

As modalizações deônticas presentes nas cartas dos sujeitos da pesquisa representam uma forma de deixar claras as obrigações sociais do ensino, atribuindo a um agente responsável, as razões ou causas da ação. O uso das locuções conjuntivas explicativas *“Por esse motivo”* e *“Por conta dos”* nos exemplos 4 (acima) e 5 (abaixo), da carta de *Bruno*, esboçam a opinião do produtor do texto em relação às consequências do não pagamento do professor para comunidade escolar. O mesmo ocorre na utilização do verbo no modo subjuntivo *Se nós a tivéssemos* no exemplo 5 da carta de *Brenda*, a qual demonstra, através desta modalização, domínio do contexto pragmático do qual emergiu a escrita do texto. Vejamos :

Exemplo 48: *Bruno* (CR2)

“por esse motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos ‘esteja’ sem os conteúdos que devem ser ‘passado’ para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio”.

Exemplo 49: *Brenda* (CR2)

“ Se nós a tivéssemos, o uso de vídeos e apresentação de slides contribuiria para a interação da classe, melhorando o aprendizado”

As modalizações deônticas também demonstram, nas cartas, a responsabilidade dos agentes sociais envolvidos na ação. O uso da locução verbal *devem ser*, no exemplo 5, revela a opinião do produtor em relação aos conteúdos que estão deixando de ser passados para os alunos da instituição citada na carta. O mesmo acontece com a forma verbal “tem vontade” que evidencia o desejo do professor de passar para os alunos seus conhecimentos, no exemplo 50 abaixo:

Exemplo 50: *Bruno* (CR2)

“E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Físico-Química)”.

Diante do exposto, fica evidente que o uso das modalizações nos textos analisados traduz linguisticamente, as avaliações e o posicionamento enunciativo do produtor em relação ao fato social. O uso das modalizações apreciativas, deônticas e pragmáticas, como também das vozes presentes nas cartas e da organização retórica dos textos analisados, evidenciam a compreensão, dos sujeitos da pesquisa, da relação que devem ser estabelecidas entre as dimensões linguísticas, textuais e pragmáticas para que a escrita deixe de ser meramente uma atividade escolar para tornar-se, de fato, uma ação social, uma vez que resulta do uso efetivo de um gênero textual.

4 Conclusões

Nesta dissertação, objetivamos analisar o que os alunos aprendem quando estudam o gênero, a partir de uma metodologia de ensino orientada pelas contribuições da teoria de *gênero como ação social e como Interação sociodiscursiva*. Consideramos que as etapas percorridas durante a pesquisa-ação permitiram-nos cumprir com o objetivo geral desta investigação, pois através da análise feita podemos responder às perguntas de pesquisa formuladas: (1) Que contribuições, teóricas e metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem da escrita, são trazidas pela combinação das abordagens de *gênero como Ação social e como Interação sociodiscursiva*? (2) Quais aspectos da situação retórica e da materialidade textual e enunciativa das produções dos alunos evidenciam a aprendizagem da escrita e, por conseguinte, o agenciamento do sujeito através dessa prática?

A sequência didática influenciada pelo trabalho de Damionovic (2007) e as vozes da professora/pesquisadora permeada pelo Interacionismo Sociodiscursivo presentes nas 3 atividades da implementação didática foram essenciais para a construção de uma metodologia de ensino/aprendizagem da escrita que colaborou para a aquisição das capacidades de linguagem (a de ação, discursiva e linguístico-discursiva). Além disso, a abordagem de *Gênero como ação social* trouxe as noções de escrita como uma atividade social mediada pela linguagem sendo necessário, portanto, a vivência com a situação retórica para que os alunos compreendam o caminho que devem seguir para conseguir a agência através da escrita.

A descrição da condição anterior foi essencial para visualizarmos os problemas de escrita cometidos pelos alunos, que evidenciavam lacunas em relação as capacidades de linguagem necessárias à apropriação da escrita e, por

consequente, as abordagens de gênero necessárias para o preenchimento das lacunas detectadas.

Na primeira produção dos alunos foi possível perceber elementos enunciativos, todavia, na carta 2 as vozes e modalizações ficaram mais evidentes e demonstraram a apropriação do gênero. O mesmo ocorreu com a organização retórica e com a consistência dos argumentos.

A metodologia que privilegiou, ancorada nos estudos sociorretóricos, os aspectos pragmáticos da ação de linguagem, também colaborou para visualização de uma situação no ambiente escolar que colaboraria para o processo de ensino/aprendizagem da escrita e para a agência dos educandos.

Ao analisarmos o contexto pragmático, através do exame das respostas dadas a entrevista feita com os sujeitos da pesquisa, verificamos a ampliação da consciência da escrita como modo de agir socialmente. Consciência esta que é possível de desenvolver graças à função social desenvolvida pelos gêneros textuais nas esferas de atuação que lhe são próprias.

A análise dos textos, mais precisamente, da organização retórica, em termos de constituição dos argumentos e dos posicionamentos enunciativos nas duas produções de cada um dos três sujeitos selecionados, nos permitiu fazer o balanceamento entre o que a condição anterior evidenciava, em termos de aprendizagem, e o que a implementação da ação docente possibilitou ampliar.

Ao organizar retoricamente suas cartas na produção 2 com vistas ao propósito comunicativo do gênero, com movimentos distintos e argumentação bem fundamentada (exemplos reais, hipóteses e perguntas retóricas), diferentemente do que havia sido apresentado na primeira produção (a ausência desses movimentos e argumentos), *Bruno*, *Brenda* e *Davi* evidenciaram a apropriação dos aspectos textuais do gênero carta de reclamação, a qual se evidenciou essencialmente na

estruturação dos argumentos para garantir o alcance dos objetivos pretendidos frente à interlocutora real, a secretária de Educação.

A evidência do posicionamento enunciativo dos sujeitos ficou marcada no uso das modalizações e vozes presentes na produção 2. Os sujeitos deixaram claro o grupo social de pertença, determinando o papel social vivenciado por eles no momento da escrita, como também do seu interlocutor, marcando o grau de poder exercido por cada um deles. Esse dado ratifica a compreensão, por parte dos alunos pesquisados, da escrita de um texto como algo além do domínio da língua, mas principalmente, do contexto pragmático da situação posta.

As contribuições teóricas e metodológicas da abordagem de gênero como ação social - sociais: agência, situação retórica e psicológicas: motivação -, e da abordagem interacionista sociodiscursiva – aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos -, colaboraram, não apenas para visualização dos avanços alcançados em relação à apropriação da escrita, mas também para o fornecimento ferramentas pedagógicas para a aprendizagem efetiva da escrita.

Essa contribuição se deu pela possibilidade de analisar os textos, em sua materialidade textual (*Interacionismo sociodiscursivo*), com vistas à ação social através da escrita (*Gênero como ação social*).

Os aspectos pragmáticos, textuais e enunciativos apreendidos pelos sujeitos da pesquisa foram expandidos pela situação retórica posta, que os fizeram enxergarem-se enquanto agentes sociais, capazes de interferir no mundo a sua volta através da escrita.

É necessário enfatizar, por fim que intervenções pedagógicas que colaborem para o agenciamento dos educandos colaborarão não apenas para melhoria do seu desempenho cognitivo, mas sobretudo, para motivação e, conseqüentemente, para torná-los cidadãos conscientes e engajados socialmente, que vêm na escrita uma forma de fazer ecoar sua voz socialmente determinada,

nas diversas situações sociodiscursivas vivenciadas. Nesse sentido, a pesquisa revelou a professora uma alternativa de trabalho em sala de aula, para construção de possibilidades de aprendizagem contextualizada que partam do princípio da inclusão, do reconhecimento e da valorização da diversidade linguística e cultural dos alunos com vistas ao desenvolvimento de práticas de letramento.

Entretanto, é necessário salientar que algumas lacunas foram deixadas pela professora/pesquisadora, uma vez que em na sequência didática construída a ortografia não foi trabalhada nem a reescrita da carta endereçada a Secretária de Educação, fazendo com que erros ortográficos estivessem presentes em todas as cartas, comprometendo assim, a linguagem formal própria do gênero.

Este fato, como outros não citados nessa pesquisa, pode ser objeto de estudo de outros trabalhos acadêmicos que busquem analisar e refletir metodologias de ensino de escrita.

5 REFERÊNCIAS

AUSTIN, John L. **Quando dizer é fazer.** - Trad. Danilo Marcondes de Souza Filho. Porto Alegre: Editora: Artes Médica, 1990.

BAZERMAN, Charles. A vida do gênero, a vida na sala de aula. In: _____. **Gênero, Agência e Escrita.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. P. 23 – 34.

_____. Atos de fala, gêneros textuais e sistemas de atividades: como os textos organizam atividades e pessoas. In: _____. **Gêneros textuais, Tipificação e Interação.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19 -48.

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.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete; ARAÚJO, Júlio César; SOUSA, Socorro Cláudia T. de (orgs). **Gêneros Textuais e Comunidades Discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

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.

_____. **O agir nos discursos:** das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

CARVALHO, Gisele. *Gênero como ação social em Miller e Bazerman:* o conceito, uma sugestão metodológica e um exemplo de aplicação. In: MEURER, J. L.; BONINI, Adair.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia. **Aprendizagem contextualizada:** discurso e inclusão na sala de aula. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2004.

DAMIANOVIC, Maria Cristina (org.). **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté, SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007.

DEVITT, Amy J. **Writing genres**. Carbondale: Southern Illinois University, 2004.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

GARCIA, Othon M. Argumentação. In: **Comunicação em prosa moderna**. Rio de Janeiro: Ed. Da Fundação Getúlio Vargas, 1978. P. 370 -381.

GIDDENS, Anthony. A constituição da sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

HOFFNAGEL, Judith Chambliss. Agência na perspectiva da teoria do gênero. In: _____. **Temas em Antropologia e Linguística**. Recife: Bagaço, 2010. p. 285 – 293.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning: legitimate peripheral participation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MEY, Jacob L. **As vozes da sociedade: seminários de pragmática**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001. P. 79 – 160.

MILLER, Carolyn R. Gênero como ação social. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (orgs.). **Gênero textual, Agência e Tecnologia**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

MOTTA-ROTH, Désirée (org.). **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. P. 130-149.

NASCIMENTO, Elvira Lopes; ZIRONDI, Maria Ilza. Gêneros Textuais e Práticas de Letramento. In: _____. **Gêneros textuais – da didática das línguas ao objeto de ensino**. São Carlos: Claraluz, 2009.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L.G. **Metodologia de pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Linguagens, Códigos e Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. p. 37-39.

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**. 2012 (inédito).

SILVA, Leila Nascimento da; LEAL, Telma Ferraz. **Caracterizando o gênero Carta de Reclamação**. CEEL (Centro de estudos em Educação e Linguagem), UFPE, 2008.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____ (Org.) **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SWALES, John. **Research genre: exploration and applications**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

TAPIA, Jesús Alonso. ; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 2003.

TAPIA, Jesús Alonso. ; GARCIA-CELAY. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, César; PALACIOS, Jesús; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 161- 175.

ANEXOS

Anexo A - Sequência didática e atividades propostas

Sequência didática

Tema: Gênero “carta de reclamação”

Conteúdo: Aspectos estruturais, linguísticos e pragmáticos do gênero.

Duração: 10 hs/aula (2 semanas)

Objetivos: Compreender, a partir da leitura de textos variados do mesmo gênero, os aspectos composicionais, textuais e pragmáticos da carta de reclamação e solicitação;

Produzir uma carta de reclamação com o objetivo de resolver os problemas estruturais, pessoais e profissionais da escola, que será entregue em uma cerimônia a Secretária de Educação em exercício.

Metodologia: Apresentação de slides com uma sequência de exemplos de “carta de reclamação”;

Análise das sequências tipológicas mais presentes nas cartas;

Observar semelhanças e diferenças entre as cartas no que diz respeito aos aspectos estruturais e pragmáticos, a partir das questões presentes nas orientações em anexo;

Análise dos argumentos apresentados no texto com base nas seguintes questões: Qual o ponto de vista apresentado na carta? Quais expressões aparecem no ponto de vista? O que está sendo defendido pelo autor? Quais as sugestões, conclusões e pedidos apresentados?

Análise dos efeitos ilocucionários e perlocucionários pretendidos em cada carta.

Propostas de produção textual

Como vocês mesmos colocaram em 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 a Secretária de Educação do Estado em Campina Grande, reivindicando a solução de um destes problemas. Lembre-se que esta carta será verdadeiramente entregue ao destinatário. Portanto, apresente argumentos que a convençam da importância da solução do problema apresentado. (04/05/12)

Anexo B - Carta de reclamação (1 e 2) produzida pelos sujeitos da pesquisa**Produção 1 de Bruno**

→ Carta de Reclamação ←

O motivo, a qual, eu vos escrevo, é reclamar, a a ~~in~~responsabilidade de quem administra ou trabalha em pró da energia elétrica pública. Onde, se dão o trabalho de fazer a manutenção/taça da fiação elétrica pública, mas, não estabeleça uma altura fixa, que não comprometa ~~um~~ um altômetro de maior estatura propague sem anarcar as fiações muito baixas. Sendo, até então, por fim na vida de um pedestre ou o curto-circuito de aparelhos eletrônicos em estabelecimentos comerciais e propriedades familiares (casas).

Produção 2 de Bruno

Compinha Grande, 04 de Maio de 2012

Senhora Secretária de Educação

Eu Thiago da S. Souza aluno(a) da Escola Estadual do Ensino Fundamental Médio Major Veneziano Vital do Rêgo. Informo, que alguns professores estão sem receber os seus "miseráveis" salários, e por este motivo não estão dando aulas, fazendo com que os alunos esteja sem os conteúdos que devem ser passados para o ano letivo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

Como exemplo, está o professor de Física-Química que passa por uma estrita situação financeira. Por conta ~~de~~ não pagamentos de seu salário, "pode" até deixar de dar aulas, sendo ele um excelente professor considerado por todos na escola. E que tem vontade de passar os seus conhecimentos da sua área (Física-Química).

Eu e muitos outros alunos pedimos, por favor, que vejamos a situação do professor que mora muito perto da escola; e não tem a mínima vontade de deixar de ensinar.

Thiago da S. Souza.

Produção 1 de Brenda

Campina Grande 20-04-12

Sr. Gerente da empresa Claro,
eu, Airlinda da Silva, venho declarar dos
serviços a mim prestados, pelo que não posso
perceber que comprei esta unidade e assa-
lho em redes sociais quanto aos serviços
e amigos, porém quando fui utilizar os ser-
viços, eles foram debilitados do meu saldo
em créditos.

Portanto, queria pedir encarecidamente a re-
solução do meu problema, caso não seja
resolvido, terei que tomar novas providências
a respeito desse assunto.

Atenciosamente,
Airlinda da Silva

Produção 2 de Brenda

Campina Grande,
A senhora secretária de educação

Senhora secretária, eu que sou eiddada e aluna do colégio estadual Major Veneziano ZPital do Rêgo venho através desta venho solicitar-lhe algo de muita importância e que está em falta na minha instituição de ensino, uma sala de vídeo. Sem esse tipo de sala apropriada a aula se torna muito tradicional e as vezes não chama atenção dos alunos, já se nós a tivéssemos, o uso de vídeos e apresentação de slides contribuiria para a interação da classe, melhorando o aprendizado. Se a senhora puder, em nome da educação, busque essa melhoria pois necessitamos. Desde então, antecipo-lhes minhas gratificações.

Produção 1 de *Davi*

20/04/2012

Campina Grande
Sr. Gerente da Empresa Apple,

Sou Cliente desta empresa desde 01 de março de 2012, quando comprei um iPod com a opção "Modo anônimo", subi em um edifício e o lancei, qual foi minha surpresa ao vê-lo em pedaços, eu paguei caro por este produto e de mais ao menos você.

Fica que esse mesmo iPod tem uma função de me rastrear via Satélite e que quer saber a todo instante através de programas que faço ou deixo de fazer, onde estou e pra onde vou, quem faço ou deixo de fazer, onde estou e para onde vou, o que gosto e o que não gosto, ou seja, quer me controlar e saber meus passos, meu maior medo é que tal empresa tenha um pacto com minha mamorada.

Sugiro que a empresa crie um novo produto menos curioso e pare de usar aparelhos para controlar a população pois eu quero e tenho o direito de usar o ambiente sem ninguém me espiando.

2º Anos Unidos
Farda

E. E. E. F. s. Medico Major Renegado Vital do Rêgo

Produção 2 de *Davi*

20/04/2012

Campina Grande
Sr. Gerente da Empresa Apple,

Sou Cliente desta empresa desde 01 de março de 2012, quando comprei um iPod com a opção "Modo anônimo", subi em um edifício e o lancei, qual foi minha surpresa ao vê-lo em pedaços, eu paguei caro por este produto e de mais ao menos você.

Fera que esse mesmo iPod tem uma função de me rastrear via Satélite e que quer saber a todo instante através de programas que faço ou deixo de fazer, onde estou e pra onde vou, quem faço ou deixo de fazer, onde estou e para onde vou, o que gosto e o que não gosto, ou seja, quer me controlar e saber meus passos, meu maior medo é que tal empresa tenha um pacto com minha mamorada.

Sugiro que a empresa crie um novo produto menos curioso e pare de usar aparelhos para controlar a população pois eu quero e tenho o direito de usar o ambiente sem ninguém me espiando.

2º Anos Unidos
Farda

E. E. E. F. s. Medico Major Renziado Vital do Rêgo

04/05/2012

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

Eu, _____ da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Major Venâncio Vital do Rêgo 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, Slides, músicas ou um filme, os alunos aprenderiam melhor, é como falar "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 esportes, pois os alunos tem suas aulas de Educação física em um terreno rochoso, com poeira e ^{os raios} Solares.

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

0

0

Anexo C - Entrevistas

Os textos que seguem são constituídos de Entrevistas entre pesquisador e alunos/produtores sujeitos da pesquisa.

Duração: 5 minutos

Tema: A produção dos gêneros “carta de reclamação”, “entrevista” e “campanha comunitária”, dificuldades e motivação na escrita dos textos.

Informante: Bruno. Homem, 18 anos, solteiro, aluno do 3º ano do Ensino Médio.

Pesq. você lembra quais foram os gêneros que a gente trabalhou em sala?

Bruno. sim. foram...a reclamação... o outro foi:: a entrevista... e também... o anúncio comunitário(...) éh::... a campanha comunitária.

Pesq. você já tinha:: éh... trabalhado esses gêneros ou escrito esses gêneros alguma vez?

Bruno. não, não.

Pesq. só na escola?

Bruno. só.

Pesq. você sabia para que serviam esses gêneros? antes das aulas?

Bruno. um pouco... mas tive ma/melhor éh::... depois que passei a estudar nas aulas, cada um.

Pesq. qual desses gêneros você sentiu mais dificuldade de escrever?

Bruno. ... a de reclamação.

Pesq. a carta de reclamação? por quê? ((tossiu))

Bruno. porque::busca mais... você tem que ter mais o conhecimento da escrita, como tem que se expressar por:: pela carta está referente a algum::... um superior e que vai lhe dá algo portanto cabe:: a importância da escrita no que vai ser::...reclamado no que vai ser pronunciado para que venha obter resultados

Pesq. qual você se sentiu mais motivado a escrever? por quê?

Bruno. ...a campanha comunitária...porque ele...eu bem gosto de:: incentivar as pessoas né? e quando uma campanha comunitária dessa é pronunciada principalmente contra a violência contra a mulher que é uma:: um índice:: de violência:: muito extenso... tem vindo se propagando a cada tempo... a cada período...é algo que muito preocupa né? Por conta de que na minha família e nós vemos muito acontecer... isso não é um caso...éh...isolado de outros...mas na maioria das vezes as famílias onde...envolve bebidas ou o homem por ser agressivo demais...sempre violento à mulher em qualquer aspecto?

Pesq. você acha que você se saiu melhor na escrita de qual dos três gêneros?

Bruno. ... na campanha comunitária

Pesq. por quê?

Bruno. sim...por ter mais um:: consentimento...porque a campanha comunitária já induz eu... por o que eu tenho por conhecimento... né?...enquanto a entrevista:: tem que manobrar as palavras pra obter resultados dada a personalidade das pessoas...éh::...a carta de reclamação também tem mas o melhor foi a campanha comunitária eu pude expressar o que era meu...enquanto:: a reclamação...eu tive que escrever segundo o meu olhar...no que tava acontecendo com outras pessoas...foi o

caso dos professores

Pesq. então a campanha foi sobre algo que acontecia com a sua família?

Bruno. sim...e isso ajudou muito

Pesq. você lembra o que nos levou a escrever os três gêneros?

Bruno. bem:...não...acho que foi para exercer aquilo que nós aprendemos

Pesq. mas o contexto social que fez com que a gente escrevesse?

Bruno. sim...a de reclamação... era para que pudéssemos ter algo significativo () como foi o caso do professor que ficou muitos meses sem receber... néh?...o que era devido do trabalho dele...embora pouco...mas era com esse pouco que ele sustentava a família dele e tavam aí enrolando...enrolando...até que:...eu tenho pra mim que foi resolvido...a entrevista foi sobre o homossexualismo né?...foi para gente entender melhor esse:...não vou dizer problema...essa:: opção deles...passar a conhecer a própria visão do homossexual né? que é diferente...e não só porque é diferente... a gente vai excluir...a gente vai respeitar...porque são pessoas normais de todo jeito... e da campanha... pra conscientizar

Duração: 4:02 minutos

Tema: A produção dos gêneros “carta de reclamação”, “entrevista” e “campanha comunitária”, dificuldades e motivação na escrita dos textos.

Informante: Davi. Homem, 17 anos, solteiro, aluno do 3º ano do Ensino Médio.

Pesq.: Você lembra quais os gêneros estudados em sala de aula?

Davi: acho que eu me lembro...teve um que foi...sobre os problemas que haviam na escola...que a gente teve que reivindicar

Pesq.: Como é o nome?

Davi: carta de reclamação- - teve um que foi sobre a violência contra a mulher

Pesq.: chamada de?

Davi: campanha comunitária- - sim...a entrevista com os homossexuais

Pesq.: você lembra como surgiu a escrita de cada um dos gêneros? Por que a gente resolveu escrevê-los?

Davi: sobre os problemas na escola...é um problema que a gente convive todos os dias...e que teve coisas que levaram a isso...como a gente queria fazer as provas só que não tinha máquina de xerox na escola...problemas que a gente vê toda vez que a gente entra na escola mesmo...aí por isso que a gente resolveu fazer esta carta de reclamação- - o da violência contra a mulher...a campanha comunitária foi...porque estava havendo muitos casos de violência contra a mulher nesse ano...passando na tv...sendo comunicado e o outro do homossexualismo...acho que é uma coisa comum em nossas vidas e que também e que também tá tendo muita polêmica...tem até um na nossa sala...é uma coisa bem comum

Pesq.: qual dos gêneros você se sentiu mais a vontade para escrever? Por quê?

Davi: o da violência contra a mulher...a campanha comunitária...porque teve alguns casos na minha família...é um assunto que como está sendo muito discutido - - eu até pesquisei um pouco e me senti mais a vontade para escrever

Pesq.: e qual o gênero que você sentiu mais dificuldade para escrever?

Davi: foi o que a gente tinha que falar sobre os problemas da escola...a carta de reclamação...porque foi direcionado a uma pessoa superior...aí tinha ...não devíamos cometer alguns erros

Pesq.: em qual dos gêneros você acha que se saiu melhor?

Davi: eu acho que no da violência contra a mulher

Pesq.: por quê?

Davi: porque eu pesquisei mais...estava mais a parte do assunto

Pesq.: o que você achou de diferente no ensino de escrita das outras séries que você estudou para esses dois últimos anos?

Davi: eu acho que eu aprendi muito mais coisas sobre falar melhor o que devia falar...como falar

Pesq.: você considera importante trabalhar a escrita na escola utilizando os gêneros para sua função social real?

Davi: sim...porque a gente sabe que não é um assunto só da escola...que a gente vive no dia-a-dia

Duração: 3: 38 minutos

Tema: A produção dos gêneros “carta de reclamação”, “entrevista” e “campanha comunitária”, dificuldades e motivação na escrita dos textos.

Informante: Brenda. Mulher, 16 anos, solteira, aluno do 3º ano do Ensino Médio.

Pesq.: você lembra quais foram os gêneros produzidos por nós em sala de aula?

Brenda: foi...a carta de reclamação e também...a campanha comunitária

Pesq.: e o outro?

Brenda: ah...foi a entrevista

Pesq.: você já tinha escrito algum desses gêneros fora da sala de aula?

Brenda: não

Pesq.: mas sabia qual a finalidade social de cada um deles?

Brenda: tinha uma ideia...mas não sabia bem ao certo

Pesq.: você se lembra como surgiu a escrita de cada um deles?

Brenda: a campanha comunitária que a gente fez...é porque tava tendo muitos casos de violência contra a mulher...a entrevista foi pra gente ter uma nova visão do homossexualismo...e a carta de reclamação foi para a gente conseguir alguma melhora para o colégio

Pesq.: qual desses gêneros você se sentiu mais dificuldade para escrever? por quê?

Brenda: a carta de reclamação...porque...a gente tava escrevendo para uma pessoa de mais autoridade...aí tinha que ter mais cuidado

Pesq.: qual você se sentiu mais motivada para escrever e por quê?

Brenda: eu achei a campanha comunitária...porque...assim...tá acontecendo muito e já faz muito tempo que a mulher fica nessa situação

Pesq.: na produção de qual delas você acha que se saiu melhor? Por quê?

Brenda: acho que foi...na campanha comunitária...porque assim...teria que ser algo

que interessasse...algo não muito grande...e assim...como eu vejo muitas propagandas...alguma coisa assim...aí eu já tinha uma ideia

Pesq.: qual desses gêneros se aproximou mais do contexto real e que vocês conseguiram mais resultado?

Brenda: acho que foi a carta de reclamação...porque a gente conseguiu a melhoria pro colégio...a sala de informática...foi um resultado bem legal

Pesq.: o que você achou de importante...ou não...e de diferente do ensino de escrita dos outros professores para essa professora agora?

Brenda: porque os outros professores trabalhavam tudo muito monótono...do mesmo jeito...com coisas mais diferentes a gente se sente mais motivado a estudar

Pesq.: e qual eram as coisas diferentes?

Brenda: justamente essas...por exemplo a carta de reclamação enviou para uma pessoa que tinha autoridade de mandar uma resposta pra gente...foi diferente