



III CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

A CARTA DE RECLAMAÇÃO COMO INSTRUMENTO DE AÇÃO SOCIAL: UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTO NO VIÉS DO LETRAMENTO

Jean Rodrigues de Oliveira (1); Carlos Alberto Dantas Silva (1); Maria de Fátima de S. Aquino (2)

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), E-mail: jeanro.1987@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba (UFPB), E-mail: carlosalbertodanss@gmail.com

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), E-mail: fatimaaquinouepb@yahoo.com.br

Resumo: O objetivo principal deste artigo é mostrar como uma proposta de produção do gênero carta de reclamação, baseada nas concepções de letramento e de gênero textual, foi importante para promover a aprendizagem da escrita de alunos da 8ª série EJA em uma escola do município de Remígio-PB. À luz da teoria de letramento de Rojo (2009), Soares (2004), Kleiman (2005), do estudo dos gêneros em Marcuschi (2008) e acerca do ensino de produção de texto em Antunes (2003), Geraldi (2012), pudemos elaborar e aplicar uma proposta de produção de texto em que os alunos assumiram a posição de atores sociais de sua aprendizagem, isto é, fizeram uso social e interacional da escrita, baseados em uma situação real de produção de texto.

Palavras-chave: Carta de reclamação; Letramento; Gêneros textuais.

Introdução

As maiores reclamações dos professores quanto à aprendizagem no ensino básico são de que os alunos não leem e, conseqüentemente, não sabem escrever. Sabe-se que a escrita não é um dom e que não existe fórmula pronta para escrever textos que cumpram sua função comunicativa, respeitando a coerência, coesão, a estrutura do gênero e etc.

No entanto, o que ainda persiste nas salas de aulas de muitas escolas brasileiras é aquele ensino de produção de texto em que o docente lança um tema, o aluno escreve algo e entrega para seu professor corrigir os erros de ortografia e, por fim, colocar uma nota que indica se o texto atingiu ou não as expectativas que o professor esperava.

Essa persistência nas aulas de língua portuguesa rema contra a correnteza de um ensino de produção de texto voltado para prática social, em que o aluno escreve com um objetivo, sabe que há um público leitor o esperando e que o seu dizer pode mobilizar as pessoas a aderir ou não a seu pensamento. Essa correnteza que deveria invadir as aulas de língua portuguesa denomina-se **letramento**, perspectiva que vê a linguagem como prática social.

Dessa forma, a partir das teorias do letramento e dos gêneros textuais o objetivo deste trabalho é mostrar como uma experiência de ensino de produção de texto na última série do



fundamental II da modalidade de ensino de jovens e adultos (EJA) foi satisfatória para a aprendizagem daqueles estudantes que, de um modo geral, estão tentando (re) encontrar seu espaço no mundo da educação escolarizada e conquistar outros “mundos” além da escola.

A relevância desta pesquisa está no fato de propor uma nova postura para professor de português no que diz respeito ao ensino-aprendizagem da escrita. Buscamos desenvolver uma proposta de ensino voltada para o letramento dos alunos, em outras palavras, um trabalho direcionado em sala de aula que promova a prática social de uso da escrita numa necessidade real de produção, em que os alunos não sejam meros espectadores do conhecimento, mas sim atores do seu saber.

Metodologia

Iremos analisar uma proposta e uma produção do gênero carta de reclamação. Refletiremos como o ensino baseado em contextos reais faz com que os alunos se tornem protagonistas de sua aprendizagem e passem a pensar sobre seu papel na sociedade.

Para nossa reflexão teórica acerca deste trabalho desenvolvido na EJA, utilizamos os estudos de Rojo (2009); (2012), Soares (2004), Kleiman (2005), sobre letramento, bem como Marcuschi (2008), Antunes (2003), Geraldi (2012) entres outros que abordam o ensino da produção de texto a partir da perspectiva dos gêneros textuais.

Letramento: conceitos e concepções

A sociedade contemporânea exige que sejamos sujeitos dinâmicos e saibamos nos adaptar de forma fácil e rápida às diversas situações sociais do dia a dia. Portanto, em sociedades de cultura escrita como a nossa precisamos estar atentos a essas exigências. É papel da escola adotar uma postura quanto a isso e formar cidadãos que tanto saibam codificar e decodificar a linguagem, quanto fazer usos desses conhecimentos linguageiros em sua prática social cotidiana.

Partindo desse pressuposto, a escola precisa abraçar a concepção de letramento, a qual é mais ampla em termos de construção de conhecimentos para a vida prática do que a alfabetização. No tocante a isso, é importante ressaltar quais conceitos de alfabetismo e letramento foram tomados aqui. Alfabetismo é a aprendizagem do sistema grafofônico e ortográfico de uma língua. Nas palavras de Soares (2004, p. 11) “processo de aquisição do sistema convencional de uma escrita alfabética e ortográfica”. De modo mais complementar Xavier (2005, p. 1) diz que



Alfabetizado seria aquele sujeito que adquiriu a tecnologia de escrita, sabe decodificar os sinais gráficos do seu idioma, mas ainda não se apropriou completamente das habilidades de leitura e de escrita, isto é, aquele indivíduo que, mesmo tendo passado pela escola, ainda lê com dificuldade, de modo muito superficial e escreve com pouca frequência e, quando escreve, produz textos considerados simples (bilhetes, listas de compras, preenchimento de proposta de emprego e coisas do gênero). (XAVIER, 2005, p.1)

Porém, Rojo (2009, p.74) diz que conceituar alfabetismo é muito complexo, uma vez que abarca um conjunto de saberes sobre leitura e escrita, em que esses saberes podem flutuar do nível rudimentar de alfabetização ao nível pleno. Por isso, fala-se em níveis de alfabetismo.

Soares (2004) sugere uma reinvenção da alfabetização, isto é, ela recomenda uma interação entre a alfabetização tanto no conceito como no método tradicional com as concepções do letramento. A autora afirma que alfabetização e letramento são interdependentes, indissociáveis, ressaltando as especificidades metodológicas de cada uma. O problema está em querer separar os dois, quando o mais viável seria aproveitar e unir aquilo que as duas teorias teriam de melhor para aprendizagem dos alunos.

Soares (2004) ainda mostra que o termo “letramento” em muitos países desenvolvidos economicamente já existia com o significado que sabemos hoje: aprendizagem da leitura e da escrita para a vida em prática social. Nesses países, a educação dos estudantes é medida e estudada levando-se em consideração o nível de letramento dos mesmos, porque lá alfabetismo e letramento são tratados de forma diferentes, levando-se em consideração as especificidades de cada um, mas sempre as colocando em interação.

Segundo Kleiman (2005, p.21), “letramento é um conjunto de práticas de uso da leitura e da escrita, mais amplos do que as práticas escolares, porém incluindo-as também”. É o saber fazer uso da leitura e da escrita em contextos reais de uso. Não se restringe apenas ao conhecimento construído na escola, mas leva em consideração todo o conhecimento cultural e vivências de mundo que o sujeito já possui / possuiu.

O letramento manifesta-se em práticas sociais de leitura e escrita. É quando o sujeito/aluno precisa colocar em teste todo o conhecimento que aprendeu ou deveria ter aprendido na escola. Preencher um formulário de inscrição; elaborar uma lista de compras no supermercado; defender um ponto de vista numa rádio; manusear um caixa eletrônico; enviar um email e etc., são situações do cotidiano que exigem o saber fazer da leitura e da escrita.



Haja vista essa heterogeneidade de situações que envolvem diversos conhecimentos dos sujeitos e também a multimodalidade de textos e mídias, já se fala em letramento(s) ou múltiplos letramentos, trazendo a palavra para o plural, com o objetivo de abarcar toda a gama de conhecimentos envolvidos, linguagens e culturas (ROJO, 2012).

O papel da escola e do professor nisso tudo é também político. Cabe a ambos tomar posição da necessidade de se trabalhar nessa perspectiva social e de se planejar com o intuito de levar para a sala de aula abordagens mais próximas de seus alunos, buscando um olhar direcionado a situações reais do universo dos educandos, conforme Rojo (2009) nos orienta:

No entanto, entre os muitos “ensináveis”, tenho de escolher alguns. E essa escolha poderá ser regida pelo princípio das necessidades de ensino, que respondem à pergunta: para esses alunos, dessa escola, dessa comunidade que práticas, visando formar um cidadão com tais características, que gêneros e esferas escolher dentre os ensináveis? [...] Mas nada em educação nunca é neutro e nossa tarefa é justamente a de fazer escolhas e encaminhamentos conscientes. (ROJO, 2009, p. 121)

Os gêneros textuais e o ensino de produção de texto

Falar, escrever, digitar, gesticular e etc. são ações com o propósito da interação. O homem é um ser interacional por natureza. Essa busca por interagir com o outro é mediada por um gênero textual. Por isso, segundo Bakhtin (1992, p. 301-302), “todos nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo”. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Nessa mesma premissa Marcuschi (2008, p. 155) diz que os gêneros textuais “são formas textuais escritas ou orais bastante estáveis, histórica e socialmente situadas”.

Assim, compreendemos os gêneros como resultado de trabalho coletivo que contribuem para comandar e consolidar as atividades do dia a dia. São entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontáveis em qualquer situação comunicativa. Os gêneros textuais não são fechados, ou seja, são textos maleáveis, dinâmicos, podem mudar de acordo com a necessidade social.

No que diz respeito ao ensino de gêneros textuais, é importante o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Consoante Marcuschi (2003), o professor de língua portuguesa deve trabalhar com variados gêneros.

No ensino de uma maneira geral, e em sala de aula de modo particular, pode-se tratar dos gêneros na perspectiva aqui analisada e levar os alunos a produzirem ou



analisarem eventos linguísticos os mais diversos, tanto escritos como orais, e identificarem as características de gênero em cada um. É um exercício que, além de instrutivo, também permite praticar a produção textual. (MARCUSCHI, 2003, p. 35)

A produção textual: produto ou processo?

Espera-se que o ensino de língua portuguesa leve em conta que para cada texto produzido há sempre uma finalidade, uma intenção. É a construção de um dizer em um dado momento, para um determinado público e de uma maneira específica no trato com a linguagem.

O trabalho escolar com gêneros textuais envolve a construção dos textos, o reconhecimento dos recursos linguísticos próprios a cada modo de organização do discurso, a observação do funcionamento dos elementos de coesão, coerência, situacionalidade, informatividade, aceitabilidade, intertextualidade, aspectos esses importantes dos gêneros textuais que o professor deve levar em conta com seus alunos.

No entanto, o que se percebe ainda nas salas de aulas brasileiras é o ensino de produção de texto desvinculado de um contexto de produção, cujo único objetivo é a obtenção de nota para o aluno. Reinaldo (2001, p. 88) chama esse equívoco de produção de texto como produto. Em seu artigo, ela discorre sobre a perspectiva do texto como *produto* e o texto como *processo*.

O texto como produto, também chamado nas escolas como redação, tem como objetivo servir apenas como um produto ou objeto, cuja finalidade é a correção da gramática, sem abordar demais aspectos constituintes do texto. Em geral a redação está desvinculada de qualquer necessidade real de interação. Partilhando desta visão, Antunes (2003) diz que a redação escolar é:

A prática de uma escrita sem função, visto que aparece praticamente destituída de qualquer valor interacional, sem autoria e sem recepção (apenas para “exercitar”), uma vez que, por ela, não se estabelece a relação pretendida entre a linguagem e o mundo, entre o autor e o leitor do texto. (ANTUNES 2003, p. 26)

O que diferencia a redação escolar da produção de texto é que nesta existe uma necessidade real de comprometimento e reflexão por parte do aluno que precisa atender a uma exigência autêntica. Já naquela, o aluno tão somente cumpre uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de manifestação pessoal livre. A produção de texto e a redação correspondem, respectivamente, à produção feita na escola e a produção feita para a escola (ANTUNES, 2003).



Já o texto como processo consiste em um planejamento, pesquisa de informações e, por fim, da revisão. Há uma situação de produção clara, real. O aluno tem em sua mente um público leitor além do professor. O gênero textual escolhido é trabalhado. Mostra-se ao aluno sua função, estrutura, domínio discursivo, suporte, etc.

Além disso, Garcez (2004) mostra que na produção do texto tem-se a sua reescrita final. Esta exige releituras e atenção. Observa-se a ortografia, gramaticalidade, pontuação, linguagem e a estrutura do gênero. Como diria Pereira (2010, p. 181) “a escrita deve ser vista como um processo, uma prática constituída de varias ações: planejamento, textualização, revisão e reescrita”. É necessário ressaltar que essas etapas não são momentos lineares, mas recursivos, que permitem toda a produção.

No texto como processo, existe uma necessidade real de comprometimento e reflexão por parte do aluno que precisa atender à exigência do contexto de produção. Já na redação escolar, o aluno tem somente que cumprir uma tarefa solicitada pelo professor, sem muitas possibilidades de ser sujeito-autor do seu texto. No ponto de vista de Geraldi (2012, p. 128) “Ao descaracterizar o aluno como sujeito, impossibilita-se-lhe o uso da linguagem. Na redação, não há um sujeito que diz, mas um aluno que devolve ao professor a palavra que lhe foi dita pela escola.”.

Resultados e Discussão

Trabalho com o gênero carta de reclamação na 8ª série EJA

A proposta que será mostrada e analisada aqui foi o resultado de uma sequência didática elaborada e aplicada na E.E.E.F. Dr. Cunha Lima, em Remígio-PB, no decorrer de 8 aulas de 35 minutos, com alunos da 8ª série do fundamental, modalidade EJA, turno noite, sob a orientação e participação do professor da disciplina “Língua Portuguesa”.

A turma é composta por vinte alunos, das mais variadas faixas etárias. Na maioria, são alunos que trabalham durante o dia e estudam à noite. Apresentam dificuldades expressivas e resistência ao escrever, apesar de assumirem essas dificuldades e possuírem o desejo de dominar a escrita.

Portanto, levando-se em consideração esse público, procuramos trabalhar nessa turma um tema que os envolvessem diretamente e que, de alguma forma, eles pudessem tomar alguma atitude em relação ao assunto. Refletimos sobre o tema: “Cidadania: meus direitos e deveres”.



De início, discutimos o texto “Cidadania” disponível no blog <http://profclaugeohist.blogspot.com.br/>. É um texto multimodal porque faz uso da linguagem escrita e visual. Traz uma contextualização da cidadania na Grécia antiga; aborda a concepção de cidadania que há na nossa Constituição Federal; nesse mesmo texto ainda há um poema que aborda a cidadania; há imagens em que os direitos do cidadão estão sendo desrespeitados; há uma tirinha, cruzadinha e caça-palavras nesse mesmo texto, portanto possibilitou debates e atividades para muitas aulas.

Assistimos a alguns vídeos curtos de notícias em que direitos básicos dos cidadãos foram descumpridos, tais como caos na saúde pública, educação e segurança. Após toda essa contextualização do tema, solicitamos aos alunos que observassem a realidade da nossa escola e procurassem um caso ou mais de um em que seus direitos a uma educação de qualidade estavam sendo desrespeitados e escrevessem cartas de reclamação destinadas ao secretário de educação do estado da Paraíba, expondo os problemas detectados e pedindo providências.

Antes da produção inicial, foi estudado o gênero carta de reclamação. Fizemos a leitura de alguns exemplos desse gênero. Mostramos a função desse texto, sua estrutura, linguagem típica, como preencher um envelope e como postar a carta no correio, para que ela cumpra sua função social. Os alunos produziram a primeira versão. Pudemos observar as maiores dificuldades dos alunos ao escrever. Reescrevemos algumas cartas de modo coletivo para que todos pudessem sanar suas dúvidas sobre a estrutura do gênero e acerca dos principais problemas de coesão, coerência, gramáticos e ortográficos. Por fim, os estudantes fizeram a reescrita final de suas cartas, preencheram os envelopes com seus dados e os dados do destinatário. Colocamos todas as cartas em um único pacote e uma aluna disponibilizou-se de postar no correio no dia seguinte.

Análise da proposta na perspectiva do letramento e dos gêneros textuais

Como é notório nesse relato de experiência, propusemos um trabalho de produção de texto voltado para a concepção do letramento. Partimos de um problema concreto de nossa realidade para se chegar à escrita de um texto que tem um direcionamento crítico-social, tendo em vista que possui um destinatário autêntico além do professor. Esse plano de fundo criado a partir do tema é o que Kleiman (2005, p. 25) chama de prática situada. Nas palavras da autora:

Há uma tendência humana para contextualizar a ação, e as atividades em que se usa a escrita não fogem dessa tendência. Por isso, dizemos que as práticas de letramento são práticas situadas, o que significa que os objetivos, os modos de



realizar as atividades, os recursos mobilizados pelos participantes, os materiais utilizados, serão diferentes segundo as características da situação.
(KLEIMAN 2005, p. 25)

Além disso, antes de se solicitar a produção de texto, os alunos foram levados a refletir seu papel de cidadãos. A partir dessa reflexão foi mostrada uma maneira de como eles poderiam agir socialmente, como podem ser protagonistas a partir da escrita para promover seus descontentamentos com a injustiça social de ter seus direitos desrespeitados. O fato de esse nosso trabalho ter conduzido os estudantes a terem um olhar crítico da sua realidade e agir sobre ela, significa que fomos além de uma simples prática letrada. Rojo (2012) chama isso de letramento crítico, isto é, levamos o aluno à condição de um “analista crítico”.

Tudo isso se dá a partir de um enquadramento dos letramentos críticos que buscam interpretar os contextos sociais e culturais de circulação e produção desses designs e enunciados. Tudo isso visando, como instância última, à produção de uma prática transformadora, seja de recepção ou de produção/distribuição (redesign).
(ROJO 2012, p. 30)

Já no trato com a produção textual, antes de tudo nosso trabalho se deu por meio da perspectiva de se estudar uma gama variada de gêneros textuais (poema, tirinha, imagens, vídeos) para focalizar na produção mais específica que foi a carta de reclamação. Ademais, criamos toda uma contextualização para que o aluno tivesse um direcionamento discursivo do seu dizer. Havia nas mentes dos alunos um destinatário vivo, real, com quem poderiam interagir e expor os seus anseios. Segundo Antunes (2003, p. 45) “atividade de escrita é, então, uma atividade interativa de expressão, (ex-, “para fora”), de manifestação verbal das ideias [...] queremos partilhar com alguém para de algum modo, interagir com ele.”. Portanto, partiremos agora para uma breve análise de uma carta produzida por aluno, como fruto da proposta trabalhada:

Remígio, 09 de setembro de 2015.

*Ao Senhor Secretário de Educação do Estado da Paraíba
Aléssio Trintade de Barros*

Eu, A. C. A. S, aluno da 8ª série EJA da E.E.E.F. Dr. Cunha Lima, por meio desta carta venho pedir providências a vossa senhoria, pois nessa escola todos os alunos estão sem “lanche” e eventualmente sem água. Também temos uma sala de informática, mas os computadores estão com defeitos e muitos não funcionam, prejudicando todos os alunos e também os professores que querem aplicar aulas diferenciadas. Com tudo isso, nós alunos, professores e a sociedade saímos perdendo.

*Atenciosamente,
A. C. A. S*



Na produção textual do aluno A.C.A.S vê-se que foi respeitada a estrutura do gênero carta de reclamação: local e data, vocativo acompanhado de pronome de tratamento, o texto em si, a despedida e a assinatura. Em Marcuschi (2008, p.219), o autor mostra que a carta de reclamação faz parte do grupo dos gêneros da ordem do argumentar conforme classificação de (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004). Silva (2007, p. 1) também aponta para a tese de que a carta de reclamação é de caráter argumentativo quando diz que “Realmente, para se reclamar de algo, é preciso ter posições distintas a respeito de um determinado tema e lançar mão de elementos argumentativos para convencer o outro de que a reclamação feita faz sentido.”.

[...] nessa escola todos os alunos estão sem “lanche” e eventualmente sem água. Também temos uma sala de informática, mas os computadores estão com defeitos [...] (A. C. A. S)

A reclamação do aluno é composta por três problemas identificados por ele mesmo: o fato de sua escola está sem merenda e sem água e que a sala de computação está inoperante. O aluno usou clareza e objetividade para mostrar que o seu direito à merenda escolar, constitucionalmente garantido, estava sendo desrespeitado. A escola não dispunha de água para as necessidades básicas, além do mais o direito à inclusão digital também estava sendo-lhe negado. Portanto, conduzir os alunos a essa reflexão crítica e saber agir em busca de seus direitos através da escrita, configura-se em uma atitude concreta de letramento.

Como foi posto acima, a carta de reclamação configura-se do campo da argumentação. A partir do momento que se mostra um descontentamento com algum problema, já se tomou um posicionamento quanto a isso. Na carta do aluno acima, há a argumentação de que grande parte da comunidade escolar é prejudicada por causa dos problemas mostrados:

[...] prejudicando todos os alunos e também os professores que querem aplicar aulas diferenciadas [...] (A. C. A. S)

Um ponto interessante desse argumento acima é quando o aluno diz que os professores querem aplicar aulas diferenciadas, mas não podem por conta que os computadores estão quebrados. Isso indica que ele foi na alma de uma das maiores barreiras das teorias educacionais quando sugerem o uso das TIC em sala de aula, tais como em (ROJO 2013), (MORAN, 2006) entre tantos outros. Esses autores sugerem que o professor precisa dinamizar suas aulas, já que seu



público do século XXI é caracterizado como “nativos digitais¹”, em que as novas tecnologias fazem parte plenamente de suas vidas. Então a escola deve aderir a essa inovação. Mas todas essas sugestões muitas vezes esbarram nas más administrações públicas as quais não oferecem o suporte necessário para que o professor inove na sua metodologia. O importante é que este aluno, mesmo não conhecendo essas teorias, teve toda essa consciência quando escreveu “e também os professores que querem aplicar aulas diferenciadas”.

[...] *Com tudo isso, nós alunos, professores e a sociedade saímos perdendo.* (A. C. A. S)

Nessas últimas palavras do aluno, ele conclui sua carta afirmando que esses problemas não prejudicam meramente a ele, mas a sociedade como um todo. Percebe-se a consciência de cidadania que esse discente possui. Mostra que realmente toda a contextualização feita antes da proposta de texto teve um papel fundamental na construção de sua concepção de cidadão enquanto portador de direitos e deveres. De uma forma implícita, o aluno argumentou que a escola enquanto instituição pública é patrimônio de todos. Logo, quando há um problema nela, conseqüentemente, afeta a toda sociedade.

Já a nossa avaliação das cartas produzidas pelos alunos se deu de forma colaborativa e processual, assim como sugeri Antunes (2003, p. 162):

A avaliação deve realizar-se como exercício de aprendizagem. Nesse sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado, e na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de reconstrução de seu dizer. (ANTUNES, 2003 p. 162)

Houve a atividade de escrita e reescrita dos textos sempre que necessário. A reescrita não foi um simples “passar a limpo”, mas direcionamos os alunos a terem o senso crítico e autoavaliarem seus textos. Houve diversas vezes a comparação entre a primeira versão e a atual, para vermos o que melhorou e o que precisava ser valorizado como “correto”. Reescrevemos alguns textos na lousa e junto com a turma fazíamos a correção, mostrando onde havia inadequações textuais, linguísticas e ortográficas. A partir disso, a turma tentava observar se aquelas inadequações poderiam estar em suas cartas ou não.

¹ O termo “nativos digitais” foi adotado por Palfrey e Gasser no livro *Nascidos na era digital*. Refere-se àqueles nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais. Eles se relacionam com as pessoas através das novas mídias, por meio de blogs, redes sociais, e nelas se surpreendem com as novas possibilidades que encontram e são possibilitadas pelas novas tecnologias. (PESCADOR, 2010).



Conclusões

Através da análise da proposta aplicada a uma turma da 8ª série EJA e de uma produção de texto, observamos o ensino da língua portuguesa voltado para o uso prático em contextos específicos socioculturalmente, ou seja, foi uma possibilidade de educação em que o aluno pode encontrar um sentido nas aulas de produção de texto. Essa proposta conduziu a turma a escrever por meio de um evento legítimo de manifestação da linguagem.

Percebe-se, nesta proposta, a concepção de ensino voltada para o letramento dos alunos. Em outras palavras, promoveu-se uma prática social de uso da escrita num contexto situado, em que os alunos não foram meros espectadores do conhecimento, mas sim atores do seu saber. Eles puderam atribuir sentido, resignificar, interagir e tentar modificar socialmente a sua realidade por meio da palavra escrita.

Já o gênero textual carta de reclamação mostrou-se efetivo no propósito de cumprir sua função comunicativa, muito mais do que o mero ensino de sua estrutura e marcas linguísticas, pois a produção da carta se deu em forma de processo, com direito a todas as suas etapas de produção. Para os alunos da EJA, com toda sua bagagem cultural e letrada adquirida no dia a dia, o uso prático deste gênero foi fundamental no momento em que organizou o dizer dos discentes em forma de ação social.

Enfim, acreditamos que o letramento não é uma prática, não é um método e nem uma habilidade a ser trabalhada em sala de aula, todavia é uma tomada de posição por parte do professor. Trata-se de uma concepção assumida pelo docente de tentar diligenciar condições em que os alunos tenham oportunidades de vivenciar situações reais que envolvam a leitura e a escrita, já que vivemos inseridos em uma cultura altamente grafocêntrica.

Referências

ANTUNES, I. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GARCEZ, L. H. C. **Técnica de redação: o que é preciso saber para bem escrever**. 2 ed. São Paulo - SP: Martins Fontes, 2004.



GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? Campinas: MEC, 2005. (Disponível em: http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pf) Acessado em: 10 de março de 2016.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Org.s.). In: **Gêneros textuais & ensino**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

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

MORAN, J. M. **Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas**. In: _____ (et al.). **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**. 10 ed. Campinas: Papyrus, 2006.

PEREIRA, R. C. M. **Prática de escrita e reescrita na sala de aula: desafios para alunos e professores**. In: _____. **Ações de linguagem: da formação continuada à sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

PESCADORI, C. M. **Tecnologias digitais e ações de aprendizagem dos nativos digitais**. Congresso Internacional de Filosofia e Educação - V CINFE. Caxias do Sul, 2010.

REINALDO, M. A. G. M. **A orientação para a produção de texto**. In: **O livro didático de português: múltiplos olhares**. DIONÍSIO; BEZERRA. Rio de Janeiro: Lucena, 2001.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola**. In: ROJO, R.H.R., MOURA, E. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

_____. **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. e NOVERRAZ, M. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: **Gêneros orais e escritos na escola** / Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de letras, 2004.

SILVA, L. N. e LEAL, T. F. **Caracterizando o gênero carta de reclamação**. CEEL: UFPE, 2007. (Disponível em: <http://docplayer.com.br/5023198-Characterizando-o-genero-carta-de-reclamacao.html>) Acessado em: 23 de maio de 2016.

SOARES, M. **Letramento e alfabetização: as muitas facetas**. Revista Brasileira Educação. Ano XVIII, nº25, Rio de Janeiro-RJ, 2004.

XAVIER, A. C. S. **Letramento digital e ensino**. In: SANTOS, C. F. e MENDONÇA, M. (Org.). **Alfabetização e Letramento: conceitos e relações**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.