
A CONSTRUÇÃO DE UM MODELO DIDÁTICO DE BASE SOCIORRETÓRICA PARA A CARTA DE RECLAMAÇÃO

Maria Ladjane dos Santos Pereira (UPE)
ladjane_pereira@hotmail.com

Antônia Maria Medeiros da Cruz (UPE)
medeiros_cruz@hotmail.com

Resumo: Este trabalho pretende apresentar uma proposta de modelo didático da carta de reclamação, com base sociorretórica. Para isso, a pesquisa sugere a articulação de duas correntes distintas, o Interacionismo Sociodiscursivo e os Estudos Retóricos de Gênero, apesar destes últimos não se voltarem diretamente a questões pedagógicas, entende-se aqui que seus estudos são essenciais na discussão em torno de gênero, ainda que em situação didática. A concepção de gênero defendida sustenta-se na perspectiva da ação social, apresentada por Miller. Assim, o primeiro elemento a ser destacado nesta proposta de um modelo didático parte do reconhecimento da ação social exercida pelo gênero. Para a criação deste modelo, mesmo que a partir da estrutura do ISD, considera-se, sobretudo, a organização retórica do gênero. Com isso, é produzido um esboço organizacional do gênero carta de reclamação a partir de suas unidades retóricas mais recorrentes, bem como pelas operações de linguagem típicas. Ancora-se, portanto, nas contribuições de De Pietro e Schneuwly (2003), Machado e Cristóvão (2006), Miranda (2014), bem como em Swales (1990) e nos desdobramentos do seu trabalho em Bezerra (2009). Por fim, a construção deste modelo aponta para a possibilidade de o professor poder desenvolver diferentes estratégias de ensino dos mais variados gêneros, articulando estratégias didáticas às práticas sociais autênticas do gênero, assim como serve como referência para a elaboração de outros modelos.

Palavras-chave: Modelo didático. Gênero carta de reclamação. Ação social.

1 Introdução

Na tentativa de difundir possibilidades para o ensino de gêneros, diversos estudiosos lançam-se a pesquisar estratégias que contribuam para a formação docente e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de suportes didáticos que facilitem o uso destes gêneros como ferramentas de ensino na sala de aula.

Sabe-se que há algumas discussões teóricas no sentido de compreender o ensino de gêneros na escola. Porém, ainda há uma lacuna considerável, ao levar essas questões para suas implicações no ensino. Corroborando com isso, surge, dentre outros questionamentos, o de *como possibilitar ao aluno a aprendizagem de um determinado gênero?*

Em busca de elucidar esse questionamento ou ainda sinalizar possibilidades para esse ensino, este trabalho pretende mostrar uma proposta de modelo didático da carta de

reclamação. Nesse sentido, as análises são empreendidas a partir da articulação de duas correntes, o Interacionismo Sociodiscursivo (doravante, ISD) e os Estudos Retóricos de Gênero (daqui em diante, ERG), apesar destes últimos não se voltarem diretamente a questões pedagógicas, entende-se aqui que seus estudos são essenciais na discussão em torno de gênero, ainda que em situação didática.

É comum encontrar trabalhos que explorem a carta de reclamação a partir dos seus aspectos estruturais, cuja relevância não se descarta, como encontra-se em Barbosa (2005), Melo (2009), Silva (2002), Silva e Leal (2007), dentre outros. Contudo, ainda parece não se ter analisado suas características através de um viés das suas práticas sociais, sobretudo, as unidades retóricas que constituem a reclamação.

A concepção de gênero defendida sustenta-se na perspectiva da ação social, apresentada por Miller. Assim, o primeiro elemento a ser destacado nesta proposta de um modelo didático parte do reconhecimento da ação social exercida pelo gênero, de modo que essa abordagem aparece descrita no primeiro tópico. Em seguida, apresentam-se as contribuições do ISD para o ensino de gêneros. Mais adiante, faz-se uma análise do *corpus* coletado no site “Reclame Aqui” a fim de explorar os elementos retóricos que constituem as reclamações, sobretudo, com base em Swales (1990). Por fim, apresenta-se uma proposta de modelo para o ensino da carta de reclamação.

2 Gênero enquanto ação social

De acordo com Bawarshi e Reiff (2013), pesquisadores como Black, Bitzer, Burke, Campbell, Giddens, Miller e outros, influenciaram o desenvolvimento da compreensão de gênero como ação social. Porém, foram as contribuições dos estudos desenvolvidos por Carolyn Miller que procederam em uma variedade de implicações teóricas dos ERG, corroborando com a concepção de gêneros como “formas de ação social” (BAWARSHI; REIFF, 2013, p. 80).

Trazer à discussão reflexões em torno dos gêneros, situando-os como “artefatos culturais” (MILLER, 2009) é partilhar da ideia de que não se pode limitar o conceito de gênero a uma categoria linguística, e sim percebê-lo enquanto forma de vida e de organização social. Nesse sentido, Bawarshi e Reiff (2013) ancorados na autora supracitada, apontam que os

gêneros não devem ser definidos apenas com base na junção de traços substanciais e formais que apresentam em situações recorrentes, mas pelas ações sociais que produzem. Além disso, não só oferecem formas tipificadas, mas são artefatos culturais capazes de mostrar os modos de agir de certas culturas.

A abordagem do gênero no sentido de ação social, defendida por Miller, está relacionada à recorrência e à ação retórica, o que a levaria a definir o gênero como ação retórica tipificada, de modo que se permite compreender o gênero como resposta aos fatos recorrentes que integram determinado contexto social.

Ao sustentar essa ideia, Miller (2009, p. 22) aponta que “uma definição retoricamente válida de gênero precisa ser centrada não na substância ou na forma de discurso, mas na ação que é usada para sua realização”, o que corrobora com o que postula Bazerman (2006), ao considerar que um gênero só existe quando os seus usuários o reconhecem e o diferenciam. Assim, podemos inferir que apenas os envolvidos nas situações podem interpretá-las e respondê-las e, através delas, podem perceber semelhanças recorrentes para dar origem a outros tipos.

Nessa perspectiva, Miller (2009) considera alguns elementos particulares da compreensão de gêneros. Inicialmente, considera o gênero como uma categoria convencional de discurso, fundamentada no alcance da ação retórica, de modo que a ação funciona como resposta ao sentido da situação e do contexto em que ocorre, além disso, aponta que o gênero pode ser interpretado por meio de regras numa relação hierárquica. Outro aspecto mencionado, e de tamanha importância, é considerar que o gênero é distinto da forma, e que ajuda a construir a substância da vida cultural. Por fim, trata o gênero como um meio retórico que medeia as interações privadas com as coletivas, o singular com o recorrente.

Retomando a discussão do conceito de gênero, Bazerman (2011) ratifica a função de atender às necessidades comunicativas dos seus usuários, ao atentar que “os gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a seus propósitos práticos” (p.32).

No sentido de compreender o gênero, convém esclarecer que, para os retóricos, cujas pesquisas estão voltadas ao ensino da escrita, em contraponto ao ensino de texto baseado em sequências tipológicas,

o gênero tem sido uma maneira de lidar com as características particulares da escrita situada – uma maneira de ir além do processo das particularidades da etnografia para atender à forma como é realmente percebido e utilizado em situações comunicativas, em vez de como é idealizado em abstrações sobre o que é correto e sobre os modos de organização de parágrafos (BAZERMAN, 2011, p. 63).

Desse modo, é necessário que se estabeleça uma relação conceitual que leve a perceber os gêneros textuais enquanto a realização de propósitos comunicativos em prol de uma ação a ser realizada em um dado momento, reiterando o que sugere Miller (2009), ao definir gêneros como padrões recorrentes do uso da língua. Para tanto, o reconhecimento de um gênero textual e da ação social que exerce parece estar articulado não somente à forma reconhecível que venha a ter, mas também aos seus propósitos.

Segundo Bawarshi e Reiff (2013), os ERG consideram o gênero um importante instrumento analítico para o estudo no âmbito acadêmico, profissional e público, contudo também se questionam sobre a possibilidade pedagógica na sala de aula, fora de seus contextos reais. Com isso, vários são os questionamentos, devido à complexidade em usar os conhecimentos de gêneros para servir de suporte, sobretudo, para o ensino da escrita.

A compreensão do conceito de gênero para alguns autores supera a dimensão social, estendendo-se a uma representação mais cognitiva. Ancorados em campos distintos, desenvolveu-se no âmbito da psicologia, nos Estados Unidos, a compreensão de gêneros como forma de cognição situada, ao considerar especialmente o seu caráter dinâmico, bem como, o fato de que para realizar ações, os gêneros precisam estar ligados à cognição, pois a forma como conhecemos o mundo e agimos nele são inter-relacionados.

Desse modo, compreender o conceito de gênero mediante o contexto da sociorretórica perpassa formas de pensar e perceber o gênero, como estabelecem Berkenkotter e Huckin (1995, p. 4), ao apontar que “os gêneros são formas retóricas dinâmicas que se desenvolvem a partir de respostas a situações recorrentes e servem para estabilizar a experiência e atribuir-lhe coerência e sentido”.

Na construção desse modelo, optamos pela mescla de teorias, já que é uma tendência na pesquisa brasileira. Em recente estudo, Bezerra (2016) aponta que ao abordar as pesquisas

em teoria de gêneros no Brasil, não há como defender a existência de uma macroteoria que encapsule as perspectivas teóricas adotadas no país, para o autor:

O mais provável é que dificilmente teremos uma “síntese brasileira”, e sim as mais variadas sínteses, abordagens ou perspectivas, fruto de diálogo não só entre as teorias de gênero *stricto sensu* mas também entre essas e outras teorias, especialmente teorias do texto e do discurso (BEZERRA, 2016, p. 488).

Assim, a opção pela mistura entre duas teorias distintas, os ERG e o ISD parece ser um percurso comum em pesquisas nacionais, já que o diálogo entre as diferentes correntes pode contribuir substancialmente para a análise de gênero e, sobretudo na elaboração desse modelo, cujas bases surgem dos ERG, mas que diante de uma aplicação didática, busca respaldo no ISD.

3 O Interacionismo sociodiscursivo (ISD) e suas contribuições para o ensino de gêneros

O Interacionismo Sociodiscursivo surgiu em 1980 juntamente com a constituição do grupo de pesquisadores de Genebra, coordenado por Jean-Paul Bronckart, cujos desdobramentos teóricos aparecem explicitamente em seu trabalho de 1999, intitulado *Atividades de linguagem, textos e discursos*. No Brasil, tem sido crescente a utilização dessas abordagens no âmbito da pesquisa, assim como, sua extensão para o ensino básico.

Esse grupo tem como fonte de referência as contribuições de Vygotsky, no que se refere ao desenvolvimento e, Bakhtin, no campo da linguagem. Com o objetivo de ganhar maior desenvolvimento nas pesquisas, o grupo de pesquisadores começou a considerar uma abordagem transdisciplinar para possibilitar compreender o agir humano por meio da análise de textos e também pelo seu contexto (Bronckart, 2009).

Segundo Bronckart (2009) os pressupostos teóricos do ISD se dividem em três grandes grupos temáticos: o primeiro constituído por aqueles sobre o agir humano bem como as suas relações com a linguagem, isto é, todos os conhecimentos construídos são sempre produtos de um agir que se realiza em um determinado quadro social; o segundo, sobre a organização do trabalho na sociedade contemporânea e a ideologia que o atravessa e influencia o trabalho educacional; e, sobre o papel da linguagem nas e sobre as situações de trabalho.

O autor supracitado afirma que as ações humanas podem ser apreendidas por meio de interpretações produzidas principalmente pela linguagem representada nos textos, na qual observarmos a referência a uma atividade social determinada e as ações que nela estão envolvidas. Nesse contexto, os textos também podem refletir as representações, interpretações, avaliações sobre essa atividade e também sobre as ações envolvidas.

A postura pedagógica de um professor é construída paulatinamente por conta de seus estudos, de sua formação, das suas crenças e das experiências de ensino que se constituem como pressupostos de sua ação docente. O ISD parece ser uma proposta que vem ao encontro das necessidades atuais, uma vez que dá espaços e condições para que a interação professor e aluno seja o centro dos processos de ensinar e aprender de forma mais ética, significativa e eficaz.

Nesse contexto, essa teoria, inicialmente, abandona a noção de “tipo de texto” e adota a noção de “gêneros de texto e tipos de discurso” como formas comunicativas. Esses discursos, denominados também de “sequências”, são formas linguísticas que compõem o texto e traduzem o efeito de sentido. Portanto, não é o texto pelo texto que está em questão, nem seus aspectos linguísticos apenas, mas o texto como portador de sentido, isto é, como algo materializado pensado e sócio-historicamente construído

Nesse sentido, Dolz e Schneuwly (2004) defendem a ideia de que o gênero deva ser utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares. Ou seja, o gênero é um objeto de ensino-aprendizagem e não apenas um instrumento de comunicação. Assim, para os autores a introdução de um gênero na escola é resultante de uma decisão didática com o objetivo preciso da aprendizagem. Contudo, faz-se necessário “dominar” o gênero para melhorar o uso da língua por meio dos gêneros; e ainda, considerar que o trabalho com gêneros deve partir da utilização de textos de circulação social, o que resulta utilizar um texto que pertence a um domínio diferente do educacional e, por sua vez, alcance uma transformação.

Ao traçar as características próprias do ISD busca-se possibilitar aos professores uma reflexão que contribua para o ensino de gêneros, instrumentalizando-os de possíveis perspectivas de trabalho balizados pelos objetivos de formação que buscam alcançar, uma vez que se trata de uma teoria que projeta um aluno ativo, um aprendiz que dispõe de informações que ele mesmo tem condições de acessar.

Por fim, essa teoria sugere uma proposta de ensino que possibilita ao professor enxergar o contexto do aluno, permitindo-lhe criar, a partir das situações enunciativas, novos horizontes para a aprendizagem, além de possibilitar, por meio de produções de linguagem, formas de agir por meio de ações de linguagem.

4 Encaminhamentos metodológicos

Este estudo está inserido no interior de uma pesquisa com 50 exemplares de textos de reclamação, coletados do site *Reclame Aqui*, que criado em 2001, corresponde, hoje, a uma ferramenta que objetiva resolver os problemas de consumidores. Nele, as pessoas podem registrar suas reclamações – que serão objetos de análise nesta pesquisa - além de poder consultar as recomendações de certas empresas. A partir dessa análise, através das unidades retóricas recorrentes nas reclamações, somada às contribuições do ISD, é construído um modelo didático para o ensino da carta de reclamação.

É importante apontar alguns aspectos ao tratar essa ideia de modelo, uma vez que, a sua denominação pode sugerir a noção de algo a ser seguido, sem restrições. No entanto, defende-se, neste trabalho, uma definição de modelo que não configura um manual de instruções para a escrita de uma carta de reclamação. É, antes, uma proposta que apresenta algumas regularidades na escrita a partir de análises de textos colhidos em um ambiente autêntico de circulação do gênero, ou seja nos desdobramentos de suas práticas sociais.

Sobre a apresentação de um modelo didático para ensino do gênero, Machado e Cristóvão (2006) esclarecem que a ideia desse modelo encontra, quando vista por uma linha teórica, algumas falhas, todavia, deixa claro que a finalidade maior está na suas possibilidades de uso didático, pedagógico. Nas palavras delas

(...) podemos dizer que os modelos didáticos podem apresentar falhas ou lacunas, quando vistos do ponto de vista de uma teoria de texto ou discurso qualquer. Mas, na verdade, os pesquisadores que se envolvem na sua construção não estão preocupados em esperar a construção científica ideal, pois têm uma preocupação social imediata, que é a de trazer subsídios para o trabalho docente e para a aprendizagem (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

Analogamente, Swales (2009), fixado em Pennycook (1997), afirma que

(...) os modelos não são universalmente aprovados nos círculos acadêmicos, por causa de seu uso disseminado, mas não fundamentado em pesquisa (...). Os modelos também tendem a ficar desconfortáveis entre aqueles que adotam abordagens processuais à escrita, entre os que privilegiam a expressão individual e a criatividade e entre os que acreditam que modelos são inerentemente conservadores e restritivos, diminuindo, portanto, as oportunidades que alunos e professores têm de desconstruir os sistemas hierárquicos de que fazem parte (PENNYCOOK, 1997, apud SWALES, 2009, p. 36).

Na tentativa de fugir desse perfil apontado por Swales, nesta pesquisa, busca-se sustentação nas investigações feitas com base no ISD e nos ERG. Assim, parte desse trabalho se pauta em pesquisas de cunho bibliográfico, bem como, de análises advindas da observação desses fenômenos, por meio do método dedutivo, através de textos coletados aleatoriamente do site de reclamação.

Não há, neste trabalho, o propósito de apresentar um modelo “perfeito” ou ainda, um modelo finalizado, pois, espera-se que através dessa proposta, novos modelos possam surgir, assim como, podem variar os elementos, conforme as possibilidades didáticas que venham a surgir. Desse modo, nos tópicos que seguem, será feita uma exploração das concepções de modelo a partir do ISD e dos ERG.

5 O modelo didático de gênero à luz do ISD

Segundo os pesquisadores do Grupo de Genebra, para alcançar os objetivos de ensino de gêneros, as atividades de produção precisam ser orientadas pelo que denominam *modelo didático do gênero* a ser ensinado, que em seus termos, corresponde a “um objeto descritivo e operacional, construído para apreender o fenômeno complexo da aprendizagem de um gênero” (DE PIETRO *et al.*, 1996/1997, p. 108). A elaboração desse modelo didático de gênero possibilita vislumbrar a constituição do gênero, bem como, orientar as atividades em torno da elaboração de textos desse gênero.

De Pietro e Schneuwly (2003) apontam que a teoria dos modelos didáticos orienta para a elaboração desses modelos. Para Miranda (2006) pautada nas pesquisas de De Pietro e Schneuwly, na definição de um modelo didático do gênero, é preciso percebê-lo como um objeto triplo, em seus termos: “1) é um produto que tem uma determinada estrutura; 2) é o resultado de uma construção e 3) é uma ferramenta de orientação para criar sequências para o ensino do gênero” (MIRANDA, 2006, p. 276).

Miranda (2006) acrescenta a perspectiva de um modelo, embasada na produção de linguagem, dentro do quadro teórico do ISD, concebido como *produto*, que se estrutura em cinco elementos que partem da definição do gênero, dos parâmetros do contexto de comunicação, dos conteúdos específicos, da estrutura global do texto e das operações de linguagem e suas marcas linguísticas.

Neste trabalho, portanto, parte-se dessa definição de modelo, porém buscam-se aportes nas contribuições de Swales (1990, 2004, 2009) para preencher algumas lacunas. De modo que o modelo que será proposto, mais adiante, possui uma mescla dessas perspectivas teóricas. Essa possibilidade de mistura teórica já aparece no trabalho de Machado e Cristóvão (2006), ao esclarecer que, nessa construção, se abrem possibilidades de referências teóricas diversas, bem como de referências obtidas por meio da observação e da análise de práticas sociais.

O modelo didático de gêneros concebido por Schneuwly e Dolz (2004, p. 152) norteia-se sob três princípios, a saber: o princípio de **legitimidade**, considerando os saberes teóricos dos especialistas; de **pertinência**, respeitando as capacidades dos alunos e objetivos da escola; e de **solidarização**, a coerência entre os saberes a partir dos objetivos visados. Contudo, para que um modelo didático seja possível, precisa que o objetivo prático seja apresentado de forma clara, oriente as intervenções dos professores, e ainda, que indique a base necessária para a formulação de sequências didáticas.

A partir do modelo didático, o professor pode especificar os elementos ensináveis de um determinado gênero a fim de proporcionar a apreensão deste por parte de seus alunos, permitindo-lhes que falem ou escrevam de forma adequada a uma determinada situação de comunicação.

Ao ampliar essa noção, Machado e Cristóvão (2006), sugerem que para a elaboração de um modelo didático deve-se considerar os seguintes elementos:

- a) as características da situação de produção (quem é o emissor, em que papel social se encontra, a quem se dirige, em que papel se encontra o receptor, em que local é produzido, em qual instituição social se produz e circula, em que momento, em qual suporte, com qual objetivo, em que tipo de linguagem, qual é a atividade não verbal a que se relaciona, qual o valor social que lhe é atribuído etc.);
- b) os conteúdos típicos do gênero;
- c) as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos;
- d) a construção composicional característica do gênero, ou seja, o plano global mais comum que organiza seus conteúdos;

e) o seu estilo particular, ou, em outras palavras: - as configurações específicas de unidades de linguagem que se constituem como traços da posição enunciativa do enunciador (...) (MACHADO E CRISTÓVÃO, 2006, p. 557).

As autoras sugerem um modelo que atenda à constituição do gênero desde as situações de produção, até os traços formais de linguagem que lhe sejam inerentes. Assim, apesar de se tomar como base esse modelo, no tópico que segue, será ampliada essa ideia, ao tomar o gênero a partir da definição de Swales, e da importância do reconhecimento de gênero a partir de seus propósitos comunicativos, algo que não parece muito evidente no quadro do ISD.

6 Entendendo o modelo CARS e seus desdobramentos para possibilidades didáticas

Antes de adentrar diretamente na análise que levou ao modelo CARS (create-a-research-space)²⁴, convém apresentar o conceito de gênero de Swales (1990, p. 58), para ele “Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham um conjunto de propósitos comunicativos (...)”. Assim, ao partir dessa definição, refletir sobre as cartas de reclamação pode remeter à compreensão do seu propósito comunicativo. Nesse sentido, é preciso ir além de uma definição estrutural para esse gênero, necessitando perceber de que maneira o texto é construído a fim de atingir os seus propósitos.

No sentido de compreender os propósitos comunicativos de um determinado gênero, vale salientar o que apontam Biasi-Rodrigues e Bezerra (2012), ao defenderem o entendimento de que os propósitos vão além da intenção do autor, já que

O propósito comunicativo, portanto, não será algo simplesmente imanente no texto como tal, visto que se trata sempre de um processo de construção social desse propósito ou propósitos, nem será uma realidade meramente psicológica, definível como “intenção do autor”, pois seria imperativo questionar essa onipotência do autor sobre o texto e sua recepção na sociedade (BIASI-RODRIGUES; BEZERRA, 2012, p. 236).

Assim, percebe-se que a compreensão dos propósitos comunicativos de um gênero não se limita à intenção do autor ou à intenção, de fato, os propósitos demonstram o

²⁴ Criar um espaço de pesquisa.

funcionamento do gênero, atrelada a maneira de agir socialmente. Vale mencionar ainda que reconhecimento dos propósitos de um determinado texto poderá contribuir significativamente para uma utilização eficaz desses gêneros.

Neste trabalho, portanto, convém relacionar os propósitos comunicativos inerentes à carta de reclamação, sobretudo, de cartas recolhidas de seu ambiente retórico, um *site* em que as pessoas enviam reclamações a empresas, instituições sobre a má realização de serviços. Feito isso, será traçado o “perfil retórico do gênero” com ênfase aos propósitos comunicativos.

O modelo CARS tem sido bastante referenciado em pesquisas para além do contexto acadêmico e profissional, como foi inicialmente proposto, não somente em termos descritivos, como também nos seus usos pedagógicos. De acordo com Swales (2009) esse êxito se deu por algumas razões: “(...) por ser relativamente simples, funcional, apoiado em *corpora, sui generis* para o gênero a que se aplica e por, pelo menos no estágio inicial, oferecer um esquema que até o momento não estava amplamente disponível”.

Esse modelo foi elaborado a partir da análise da introdução de artigos de pesquisas decorrentes de diferentes áreas. Apresenta dois elementos essenciais: os movimentos e os passos. Aqueles, por sua vez, segundo definição de Swales e Feak (1994, p. 35) apud Bawarshi e Reiff (2013, p. 68-69) são vistos como um “ato comunicativo delimitado que tem a função de atingir um objetivo comunicativo principal”. Nesse modelo, aparecem três movimentos, que correspondem a “estabelecer um território” (movimento 1); “estabelecer um nicho” (movimento 2) e “ocupar o nicho” (movimento 3) (SWALES, 1990, p. 141). No interior desses movimentos, aparecem os passos que são comuns que os autores utilizem, por exemplo, “alegar centralidade”, “indicar uma lacuna”, explora também, além dos padrões textuais, os elementos léxico-gramaticais (p. 150).

Algumas pesquisas realizadas no Brasil, a partir desse modelo ganharam notoriedade no cenário acadêmico, são os trabalhos de Motta-Roth (1995), Araújo (1996) e Bezerra (2009), no entanto, são os desdobramentos do CARS em Bezerra que serão mencionados mais diretamente. Em Bezerra (2009), encontra-se a análise da organização retórica de resenhas acadêmicas, que compreende os movimentos como “unidades retóricas” e os passos como “subunidades”. De modo que parece mais didático apresentar esses traços a partir das denominações que aparecem em seu trabalho.

Retornando-se à ideia de modelo, convém ressaltar algumas questões levantadas em Swales (2009, p. 38) “1) O que faz um modelo ser ‘bom’? 2) Quais são as relações preferidas entre modelos e os discursos associados a eles? 3) O que podemos aprender das questões acima sobre o papel dos modelos na análise (aplicada) do discurso?”. Mais adiante, sugere alguns traços importantes na definição de um modelo. Dentre os quais destaca:

Um traço que aparentemente predispõe à aceitação de modelos estruturais é certa simplicidade. (...) É como se a simplicidade tornasse os modelos memoráveis, e isso por sua vez tornasse possível o uso, sua citação e seu ensino (em algum sentido a ser discutido)” (...). “A segunda característica (...) é que seus elementos são retratados em termos de categorias pragmáticas ou retóricas, e não em categorias linguísticas ou formais. O terceiro traço importante é que, (...) os elementos escolhidos foram rotulados de acordo com as exigências de tipos discursivos ou gêneros específicos. O quarto traço seria que todos os modelos estão muito bem fundamentados em diversos *corpora* de dados do mundo real (...)” (SWALES, 2009, p. 38).

Assim, espera-se que um modelo seja, antes de tudo, simples. Pois é através da simplicidade que poderá haver maiores possibilidades de aplicação didática. Além disso, não pode se ater a elementos formais, sem esquecer de que suas bases devem estar situadas em textos extraídos da realidade. A partir disso, será proposto um modelo de base sociorretórica para a carta de reclamação, articulado com a ênfase didática posta nos modelos apresentados no quadro do ISD.

7 Organização retórica das reclamações e a proposta de um modelo

Retomando-se o que se espera de um modelo, tem-se como base para este tópico o quarto traço swalesiano, que se refere à origem dos textos tomados para análise. De modo que, para isso, foi elencado um *corpus* de 50 textos extraídos do *site Reclame Aqui*. Dentre os quais, há reclamações de diversas ordens, seja de telefonia celular, marcas de sapatos, mau atendimento ao cliente, dentre outras situações.

Neste tópico, será destacada a organização retórica recorrente nessas reclamações, vistas como regularidades nesse gênero, que também devem aparecer nas cartas de reclamação. Essa proposta de construção de um modelo didático sugere o que defende Swales (2009, p. 39) “(...) os ‘bons’ modelos de estrutura do discurso seriam os que oferecem ordem onde não se esperaria ordem, ou onde esta ainda não tivesse sido relatada”.

A partir dos 50 textos coletados, foi elaborado um quadro com os principais movimentos retóricos, dentre os quais aparecem a Unidade 1²⁵ com a descrição da compra ou a maneira como adquiriu o produto, como Unidade 2, a crítica ao serviço recebido, e ainda, a Unidade 3 que apresenta o pedido de solução para o problema.

Além das unidades retóricas recorrentes, o quadro apresenta alguns passos que compõem as subunidades, que são frequentes e, dentre eles estão desde a descrição do produto, até a solicitação de um posicionamento da empresa. Conforme se pode perceber no quadro que segue:

Tabela 1: Frequência das unidades e subunidades retóricas nas reclamações

Movimentos e passos	Qtd.	%
Un 1 – Descrição da compra/aquisição de produto	50	100
Sub 1 - Dados do produto	49	98
Sub 2 – Identificação da empresa onde adquiriu	28	56
Sub 3 - Data da aquisição	28	56
Un 2 – Crítica ao serviço recebido	50	100
Sub 4 – Descrição da reclamação	43	86
Sub 5 – Como ocorreu o problema	28	56
Sub 6 - Tentativas para solucionar o problema	30	60
Sub 7 - Apresentação de protocolo	06	12
Un 3 – Solicitação de posicionamento da empresa/órgão	35	70
Sub 8 – Sugestão de providência	35	70
Sub 9 - Citação de lei para punição à empresa	06	12

Fonte: Elaborada pelas autoras.

Sobre a carta de reclamação é interessante apontar o que diz Bazerman,

uma carta que reclama de um produto e busca reembolso também, deve cumprir alguns protocolos padrão para alcançar seus fins: identificar o produto, o lugar e a data de compra, o defeito, as condições da garantia, o endereço e identidade do escritor, o conserto específico necessário. Além disso, a carta de reclamação tem mais probabilidade de êxito se seguir um formato padrão de cartas comerciais (BAZERMAN, 2015, p. 47).

Outros movimentos aparecem muito timidamente, o que denota uma variação, como apresentação e saudação final, de modo que não apresentaram recorrência e, por isso

²⁵ Assim como Bezerra (2009), optou-se por utilizar as designações Unidade (movimentos) e Subunidade (passos).

não integram os movimentos no contexto do *site*. Uma hipótese é que para fazer a reclamação, o reclamante faz um *login* que já o identifica, o que pode contribuir para isso. No entanto, ao fazer a reclamação por meio de cartas, faz-se necessário o acréscimo de alguns elementos que não aparecem.

Vale mencionar o fato de que, nos textos, os movimentos não aparecem necessariamente nesta ordem. Nesse sentido, a utilização dessas unidades e subunidades retóricas podem estar implicadas no êxito da reclamação, pois quanto mais informações o reclamante puder acrescentar, poderá ser mais claramente entendido pelo reclamado.

Assim, pode-se depreender que a estrutura típica correspondente ao gênero contribui para atender os seus objetivos. De modo que para que a reclamação seja entendida como relevante, é necessário que se atendam a alguns critérios, que se iniciam no papel social do reclamante, na linguagem que este utiliza e, por ventura, nos elementos linguísticos que seleciona a fim de produzir o seu texto. Somado a isso, vem a organização retórica da reclamação que, conforme foi percebido através das análises, também objetiva desenvolver, no texto, uma reclamação consistente.

Como já foi dito, essa base sociorretórica será um ponto de partida para a elaboração do modelo didático para a carta de reclamação. De modo que, nessa construção precisam ser considerados:

- a) Os elementos formais da carta de reclamação, dentre os quais: saudação inicial, identificação do destinatário, a reclamação em si, saudação final;
- b) No corpo do texto, a reclamação pode ser construída a partir da recorrência dos movimentos e passos: como descrição detalhada da compra, apresentando os dados do produto, a empresa onde adquiriu, o período da aquisição;
- c) Motivação para a reclamação: Crítica ao serviço recebido, descrição dessa crítica, como ocorreu o problema, o que já fez para tentar solucioná-lo, apresentar protocolos;
- d) Solicitar empenho da empresa em resolver o problema, sugerir que atitudes a empresa pode tomar, argumentar as sanções legais para o não cumprimento.

Tabela 2: Proposta de modelo didático para a carta de reclamação

Situação de produção	<ul style="list-style-type: none"> - A quem se dirige o texto? (que papel social tem o receptor?) - Qual a linguagem mais adequada para redigir o texto? - Qual a motivação para a reclamação?
Abertura do texto	- Saudação inicial
Organização retórica da reclamação	<ul style="list-style-type: none"> - Un 1 – Descrição da compra/aquisição de produto; - Sub 1: Dados do produto - Sub 2: Identificação da empresa onde adquiriu - Sub 3: Data da aquisição - Un 2 – Crítica ao serviço recebido - Sub 4: Descrição da reclamação - Sub 5: Como ocorreu o problema - Sub 6: Tentativas para solucionar o problema - Sub 7: Apresentação de protocolo - Un 3 – Solicitação de posicionamento da empresa/órgão - Sub 8: Sugestão de providência - Sub 9: Citação de lei para punição à empresa
Finalizando o texto	- Saudação final

Fonte: Elaborado pelas autoras.

Diante do exposto, pode-se depreender que, ao propor a produção de uma carta de reclamação na escola, não basta apresentar sua estrutura formal, antes, poderão ser apresentados os movimentos e passos que podem/devem integrar o conteúdo desta carta, já que constituem uma regularidade nas reclamações extraídas de ambiente autêntico. Dessa maneira, não se está propondo um manual da boa escrita, mas apresentando possibilidades de êxito diante de uma situação de reclamação real, que pode ir além dos objetivos escolares.

8 Considerações finais

As implicações pedagógicas de um modelo para o ensino de gêneros pode superar as lacunas da crítica teórica, já que deve representar uma tentativa de colaborar com o ensino-

aprendizagem, cujos estudantes, muitas vezes, têm um contato limitado com determinados gêneros. Nesse caso, sendo papel da escola ofertá-lo.

O processo de produção da carta de reclamação perpassa desde os conceitos de gênero, – vistos neste trabalho por um viés social – as implicações desse conceito para o ensino, bem como as regularidades para a sua construção.

Espera-se com este trabalho ter colaborado para a reflexão em torno de se ensinar gêneros a partir de sua realização social. Não basta dizer ao estudante que a carta é da forma que é, simplesmente por percebê-la dessa forma, mas como ela se organiza em contextos autênticos. Isso deve ser ofertado a partir das próprias condições de produção. Com isso, esta pesquisa sinaliza para uma reflexão em torno dos gêneros que não pode estar reduzida aos manuais da boa escrita, ou ao que reza o livro didático, mas às informações coletadas a partir do gênero em sua ação social.

O modelo construído é simples, uma vez que o foco está na sua aplicação didática, porém não é coerente apresentar um modelo complexo que não corresponde às implicações reais do gênero. Assim, os alunos podem se beneficiar com um ensino/aprendizagem dos gêneros textuais em contextos reais de circulação em busca do desenvolvimento educacional e individual. O aluno precisa ser autor de sua história através do adequado uso das palavras em diferentes situações comunicativas.

Referências

BAZERMAN, Charles. BAZERMAN, Charles. **Gênero, agência e escrita**. HOFFNAGEL, Judit Chambliss e DIONÍSIO, Angela Paiva (Org.). São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Formas sociais como habitats para ação. In: _____. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Retórica da ação letrada**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

BAWARSHI, Anis S. REIFF, Mary Jo. **Gênero: história, teoria, pesquisa, ensino**. São Paulo: Parábola, 2013.

BERKENKOTTER, Carol; HUCKIN, Thomas. **Genre knowledge in disciplinary communication: cognition, culture, power**. Hillsdale, New Jersey: LEA Lawrence Erlbaum associates, publishers, 1995.

BEZERRA, Benedito Gomes. **Leitura e escrita na interação virtual**. Recife: EDUPE, 2011.

BEZERRA, Benedito Gomes. **A propósito da “síntese brasileira” nos estudos de gêneros.** In Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 24, n. 2, p. 465-491, 2016.

BIASI-RODRIGUES, Bernadete. BEZERRA, Benedito Gomes. Propósito comunicativo em análise de gêneros. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, SC, v. 12, n. 1, p. 231-249, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ld/v12n1/v12n1a1>> Acesso em: 04 jan. 2016.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos:** por um interacionismo sociodiscursivo. 2.ed. São Paulo: EDUC, 2009.

DE PIETRO, J. F.; SCHNEUWLY, B. Le modele didactique du genre: um concept de l'ingénierie didactique. In: **Les cahiers Théodile**, 3, 2003, p. 27-52.

MACHADO, A. R.; CRISTÓVÃO, V. A construção de modelos didáticos de gêneros: aportes e questionamentos para o ensino de gêneros. In: **Linguagem em (Dis)curso**, v. 6, n.3, 2006, p. 547-573.

MILLER, Carolyn. Gênero como ação social. In: _____. **Gênero textual, agência e tecnologia.** Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009. p. 21-44.

MIRANDA, Florência. Contribuições para um modelo didático do gênero 'resumo de comunicação'. In: PEREIRA, Regina Celis Mendes. **Ateliê de gêneros acadêmicos.** João Pessoa: Ideia, 2014. p. 273-314.

SWALES, John M. **Genre Analysis:** English in academic and research settings. Cambridge. Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research Genres** Explorations and Applications. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

_____. Sobre modelos de análise do discurso. In: BIASI-RODRIGUES, Bernadete (et ali) (Orgs). **Gêneros textuais e comunidades discursivas:** um diálogo com John Swales. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard. DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Leila Nascimento da. LEAL, Telma Ferraz. Caracterizando o gênero carta de reclamação. **CEEL** (Centro de estudos em Educação e Linguagem), UFPE, 2007. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_antteriores/anais16/sem10pdf/sm10ss12_07.pdf> Acesso em: 24 out. 2015.