

MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO: O QUE PODE SER ENSINADO E APRENDIDO
NO TRABALHO COM CARTAS DE LEITORES¹

DIDACTICAL GENRE MODEL: WHAT CAN BE TAUGHT AND LEARNED ON
WORK WITH READERS' LETTERS

LEAL, Telma Ferraz

Universidade Federal de Pernambuco

tfleal@terra.com.br

SILVA, Elaine Cristina Nascimento da

Secretaria de Educação Estadual de Pernambuco

elainecris_17@yahoo.com.br

RESUMO O artigo aborda o processo de transposição dos gêneros textuais dos seus contextos reais de uso para a escola, mobilizando, nas análises dos dados, o conceito de “modelização didática” desenvolvido por Dolz e Schneuwly (2004). Buscou-se, com base nessa abordagem, identificar quais características do gênero carta do leitor duas docentes enfocaram em aulas em que buscaram ensinar as crianças a ler e produzir textos. Os dados evidenciaram que o modelo didático do gênero construído pelas docentes privilegiou os aspectos sociodiscursivos das cartas dos leitores, assim como a sua dimensão composicional. Entretanto, os recursos linguísticos utilizados pelos autores foram tomados como objeto de reflexão em poucos momentos. Duas hipóteses explicativas a respeito desse dado são discutidas, tais como: (1) o trabalho com os aspectos linguísticos representaria, para as docentes, um retorno às práticas tradicionais, (2) as docentes tinham dificuldade de reconhecer as características estilísticas do gênero e, por isso, não os abordaram nas aulas.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Ensino. Leitura. Produção de textos.

ABSTRACT The article focus on transposition process of textual genres from their real contexts of usage to schools, mobilizing, in the data analyses, the concept of “didactical modelizing” developed by Dolz e Schneuwly (2004). We have tried, based on this approach, identify what characteristics of readers' letter genre two teachers focused on classes that they tried to teach children to read and produce texts. The data have showed that the didactical model of the genre produced by the teachers favored the socio-discursive features of readers' letters, as well as their

¹ Apoio: CNPq / FACEPE.

compositional dimension. Nevertheless, the linguistic resources used by the authors were taken as object of reflection few moments. Two explicative hypotheses related to this detail were discussed: (1) the work with linguistic features would mean, to the teachers, a return to traditional practices, (2) the teachers had difficulties to recognize the genre stylistic features and, thus, did not approached them in classroom.

Keywords: Textual genres. Teaching. Reading. Text production.

Ao abordarmos o currículo do componente Língua Portuguesa, buscamos, no contexto atual, defender, via de regra, uma concepção de língua mais enunciativa, mais interativa, do que o que se fazia há algum tempo atrás. O foco do ensino, que antes era na teorização gramatical, passa a ser na ação pelo texto, ou seja, no desenvolvimento de capacidades relativas à leitura e à produção de textos.

Tal tendência, sem dúvidas, teve e tem forte influência da perspectiva bakhtiniana de língua e de gênero textual. Leal e Brandão (2012), ao analisarem currículos brasileiros (26 documentos de secretarias estaduais e de capitais brasileiras), evidenciaram que 22 documentos (84,61%) fazem referência a conceitos que remetem a tal abordagem teórica. É necessário, portanto, que nos debruçemos na análise dos modos como o trabalho com os gêneros textuais vem sendo realizado nas escolas brasileiras.

Nesta investigação, buscamos refletir sobre o conceito de modelo didático de gênero e suas implicações para o currículo do componente Língua Portuguesa. Para tal, vão ser expostas análises sobre a prática de duas professoras em uma sequência didática centrada no trabalho com o gênero carta de leitor.

Para iniciarmos tal debate, faremos um primeiro olhar sobre a concepção de gênero adotada nas análises realizadas no âmbito desta pesquisa.

1. GÊNEROS TEXTUAIS

Cada esfera de atividade humana, em suas condições concretas e específicas, formula, “na” e “para” a interação verbal, textos que lhe são próprios. Partindo da abordagem de Bakhtin (1997), esses textos presentes em nossa vida e que utilizamos para alcançar determinados fins comunicativos são chamados gêneros do discurso. Marcuschi (2002), em suas produções, ressalta-os como produtos culturais construídos historicamente pelos seres humanos a partir das

situações de interação verbal da vida social que vão se estabilizando no interior das esferas sociais. Logo, como resultado da ação humana acontecida durante séculos e séculos, temos hoje uma lista incontável de gêneros.

Assim, nas práticas de uso da língua todos os textos se organizam como gêneros típicos, que usamos em contextos determinados social e historicamente, ou seja, tais práticas vão requerer gêneros específicos adequados aos contextos comunicativos. Por isso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que os locutores sempre reconhecem uma prática de linguagem como instância de um gênero, funcionando este como um *modelo comum* que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem. Prova disto é o fato de que em um ato de interação verbal, o gênero é imediatamente reconhecido, identificado e usado. Ou seja, com esse saber construído, distinguimos, logo no início de uma comunicação (oral ou escrita), o gênero a ser utilizado, seu tema, sua estrutura e, assim, a troca verbal se concretiza. Essa estabilidade dos gêneros, por sua vez, de acordo com Bakhtin (1997), deve-se à recorrência dos três elementos que os caracterizam: o conteúdo temático, a construção composicional e o estilo.

Em relação ao *conteúdo*, Schneuwly (2004) explica que o gênero define os conteúdos e os conhecimentos dizíveis por meio dele (por exemplo, é comum o gênero “notícia” tratar de fatos do cotidiano que sejam reais, relevantes e de interesse geral; esse é o tipo de conteúdo específico para esse gênero); ao mesmo tempo, o que deve ser dito define a escolha de um gênero (se eu preciso escrever uma reclamação sobre um problema para exigir soluções, eu posso escolher uma “carta de reclamação”).

A *construção composicional*, por sua vez, diz respeito a um tipo de estruturação e acabamento do todo. Faz parte dela certas organizações textuais partilhadas pelas manifestações linguísticas reconhecidas como pertencentes a um gênero.

E, por fim, o *estilo* é definido como as configurações específicas de unidades da língua; traços dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam a sua estrutura. Bakhtin (1997) concebe o estilo como a “*seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais.*” (p. 279). Vale salientar que o estilo não deve ser considerado apenas

como um efeito da individualidade do falante/escritor, mas como um elemento próprio do gênero.

Juntos, esses elementos constituem o gênero. Portanto, textos diferentes serão apontados como pertencentes ao mesmo gênero na medida em que possuírem “tipos de conteúdos”, “construções composicionais” e “estilos” semelhantes entre si. É o compartilhamento de certos traços ou regularidades entre os enunciados de uma dada esfera de comunicação verbal que faz deles o que Bakhtin (1997) chamou de “tipos relativamente estáveis de enunciados”.

Esta estabilização se faz necessária para que a comunicação aconteça, pois, conforme ressaltaram Dolz e Schneuwly (2004) *“se, a cada vez precisássemos criar ou inventar inteiramente os meios para agir nessas situações de linguagem, a comunicação não seria jamais possível”*. (p. 170)

No entanto, como lembra Marcuschi (2002), apesar de os gêneros serem facilmente reconhecíveis pelos usuários de uma língua devido às suas formas similares, estes não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Pelo contrário, são altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. É nesse sentido que Bronckart (1999) aponta o caráter fundamentalmente histórico e adaptativo dos gêneros: eles crescem e se modificam à medida que a esfera de circulação onde eles atuam se desenvolve e se complexifica.

Da mesma forma, Miller (1994, apud CARVALHO, 2005) salienta que não é na similaridade das formas que reside a identificação de um gênero, mas nos atos que praticamos recorrentemente por meio dele. Portanto, a ação está em primeiro lugar, sendo a estrutura apenas um elemento que o constitui, pois é pela ação que (re) produzimos os sentidos sociais e criamos as estruturas. Marcuschi (2008) também aponta a primazia da função sobre a forma, ao dizer que *“os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas em que predominam os aspectos relativos a funções, propósitos, ações e conteúdos.”* (p. 159).

Tendo-se em mente tais flexibilidades e a grande quantidade de gêneros presentes na sociedade, pode-se questionar qual seria a viabilidade ou validade de um ensino baseado nos gêneros. Para aprofundarmos tal debate, passamos a refletir sobre a dimensão didática do ensino focado nos gêneros: a questão da didatização.

2. DIDATIZAÇÃO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

Diferentes autores têm seguido as premissas básicas do pensamento bakhtiniano, apontando para a necessidade do estudo dos gêneros no ambiente escolar. Dentre eles, podemos citar Bronckart (1999), Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004). De uma forma geral, esses autores consideram que devemos proporcionar aos alunos situações de escrita semelhantes às aquelas de que participamos fora da escola, nas quais os alunos possam *ler* e *elaborar* textos de diferentes gêneros para atender a variadas finalidades, pois só a partir do domínio destes diferentes gêneros é que o aluno será capaz de responder satisfatoriamente às exigências comunicativas que enfrenta no dia-a-dia. Isto porque, segundo Bronckart (1999), *“a apropriação do gênero é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas”* (p. 103).

Partindo do pressuposto de que a aprendizagem da escrita não é algo que se dá de modo espontâneo, mas se constrói através de uma intervenção didática planejada, Schneuwly e Dolz (2004) defendem que um **ensino sistemático** é indispensável a uma boa apropriação da capacidade de ler e produzir diferentes gêneros, sobretudo os comuns em instâncias mais públicas. Este ensino deve estar atento tanto à realidade do texto em uso (seu usos e porquês), como às convenções textuais (o modo de funcionamento textual). Considerando que diferentes gêneros requerem diferentes tipos de conhecimentos e diferentes habilidades, o ensino da produção textual e da leitura não pode ser o mesmo para todo e qualquer gênero estudado. Por isso enfatizamos, ainda segundo Schneuwly e Dolz (2004), que o ensino da escrita requer uma intervenção ativa do professor e o desenvolvimento de uma didática específica.

Nesse sentido, esses autores também consideram que a introdução do gênero na escola é sempre resultado de uma decisão didática, que visa atingir pelo menos dois objetivos: primeiramente, aprender a dominar o gênero para melhor conhecê-lo e melhor compreendê-lo de modo a melhor produzi-lo na escola e fora dela; em segundo lugar, desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros mais próximos ou distantes. _Esse trabalho didático com os gêneros deve procurar pôr os alunos, ao mesmo tempo, em situações o mais perto possível de verdadeiras situações de comunicação e que

tenham um sentido para eles.

Entretanto, não se pode ter a ilusão de que, ao se tratar dos gêneros na escola, conseguiremos reproduzir dentro da sala de aula as suas práticas reais de uso. A situação escolar apresenta uma particularidade: nela se opera uma espécie de “desdobramento” que faz com que o gênero seja, no dizer de Dolz e Schneuwly (2004), um *megainstrumento* que serve tanto como suporte para a atividade nas situações de comunicação como objeto de ensino-aprendizagem. Marcuschi (2006 a), tratando deste aspecto, fala que na escola há uma “transposição didática”, na qual o gênero que circula socialmente abandona suas práticas de origem e chega à sala de aula, se colocando a serviço do ensino e da aprendizagem.

Assim, os gêneros extraescolares que servem de referência para a produção de texto na escola, mudam seu contexto de produção/circulação: a função sociocomunicativa de origem passa a ser a pedagógica; o lugar onde o gênero normalmente circula se transforma no espaço escolar/sala de aula; e o destinatário em potencial passa a ser, prioritariamente, o professor. É possível perceber de forma bastante nítida a “dupla face” da atividade de escrita de textos a partir dos gêneros quando focalizamos no leitor/ouvinte do texto produzido na escola: os alunos escrevem, ao mesmo tempo, para destinatários aos quais os textos são dirigidos enquanto instrumentos de interação e para interlocutores que participam mais diretamente do processo de ensino-aprendizagem (professor, colegas e outros participantes da comunidade escolar). Dependendo da situação, os alunos irão se preocupar mais ou menos com o professor e com os outros destinatários.

Na verdade, a escolarização de conhecimentos é inevitável: não há como impedir que a escrita, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize; não se pode negá-la, porque isso significaria negar a própria escola. Este é um processo intrínseco à escola, porque faz parte de sua essência (a institui e constitui). A esse respeito, Soares (1999) comenta que:

Não há como ter escola sem ter escolarização de conhecimentos, saberes, artes: o surgimento da escola está indissociavelmente ligado à constituição de “saberes escolares”, que se corporificam e se formalizam em currículos, matérias e disciplinas, programas, metodologias, tudo isso exigido pela invenção, responsável pela criação da escola, de um *espaço* de ensino e de um *tempo* de aprendizagem (p. 20).

Os gêneros textuais, como qualquer outro conhecimento a ser ensinado na sala de aula, também são submetidos a um processo de escolarização. Nesse processo, há uma transformação – pelo menos em parte – do gênero a ser estudado. Bezerra (2008) denomina esta transformação de “didatização” e explica que ela diz respeito à modificação de um determinado conteúdo de uma área de conhecimento em objeto de ensino a ser trabalhado em sala de aula. A didatização remete, portanto, às reformulações por que passa um conhecimento a fim de ele seja ensinado/aprendido.

Levando em consideração todos estes aspectos que envolvem a escolarização e didatização da escrita, sugerimos que o trabalho didático com os gêneros deve pôr os alunos em uma situação **o mais perto possível** de verdadeiras situações de comunicação, mas também deve deixar claro que eles estão inseridos numa dinâmica de ensino-aprendizagem dentro de uma instituição que tem por objetivo fazer-aprender. Assim, mesmo admitindo a dimensão institucional do espaço escolar, o professor não pode deixar de manter uma vigilância constante sobre seu ensino, a fim de aproximar as práticas de produção de texto na sala de aula às práticas extraescolares.

Soares (1999) aponta que o termo escolarização é, em geral, tomado em sentido pejorativo quando se fala de conhecimentos, saberes e produções culturais. Entretanto, a atribuição dessa conotação depreciativa não é correta nem justa. Isto porque, o problema não está em escolarizar ou não os conhecimentos, mas nas maneiras como são escolarizados. A escolarização inadequada de conhecimentos é que deve ser criticada e não a escolarização em si mesma.

Para se pensar em uma escolarização válida e legítima, que atenda às necessidades dos estudantes e das comunidades onde as escolas estão inseridas, é necessário definir o que se vai selecionar em relação aos gêneros na prática pedagógica. Dolz e Schneuwly, a tal respeito, propõem um conceito fundamental na área de didática, que é o de modelo didático dos gêneros.

3. MODELO DIDÁTICO DOS GÊNEROS TEXTUAIS

No que tange aos gêneros textuais, o processo de didatização pressupõe a chamada “modelização didática” que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), diz respeito à construção de um modelo didático do gênero ser ensinado.

Assim como estes autores, acreditamos que a construção do *gênero como um objeto escolar* deva passar por três princípios: princípio da *legitimidade*, princípio da *pertinência* e princípio da *solidarização*.

Partindo da necessidade do professor também se apropriar do gênero antes de ensiná-lo, o *princípio da legitimidade* diz respeito à caracterização do gênero a ser ensinado/aprendido, tomando como base os saberes teóricos formulados e sistematizados no domínio da pesquisa científica pelos profissionais especialistas. Por sua vez, estes saberes estão disponíveis, principalmente, em artigos, livros, dissertações e teses da área. Em relação a este princípio, há, no entanto, que se pensar que nem sempre há disponível ao professor, informações suficientes acerca das práticas sociais e dos gêneros que deem suporte à sua ação. Desse modo, apesar de concordarmos com a necessidade de mobilizar os conhecimentos já disponíveis na esfera acadêmica, o professor precisa ser um pesquisador, que investigue as práticas de linguagem da comunidade e como se constituem os gêneros a serem adotados, sistematizando tais conhecimentos. A legitimidade, portanto, no nosso ponto de vista, pode ser construída com base na produção realizada na esfera científica e nas sistematizações e levantamentos feitos pelo próprio professor.

O *princípio da pertinência* diz respeito à seleção do que será objeto de reflexão na escola. Os autores discutem que, diante da multiplicidade de saberes de referência, coletados através das pesquisas sobre o gênero anteriormente mencionadas, se faz necessário selecionar os conteúdos a serem ensinados. Para tanto, o professor deve tomar como base as capacidades dos alunos. Por meio de um levantamento prévio do que os alunos já sabem sobre o gênero, bem como da comparação entre o que sabem e o que precisam saber, o professor pode selecionar o que é ou não pertinente ensinar. O docente deve levar ainda em conta os objetivos da escola relacionados às expectativas das comunidades onde essa

escola está inserida, bem como o processo de ensino-aprendizagem. Ao ser feita esta seleção, dá-se ênfase a certos aspectos, em detrimento a outros.

Por fim, o *princípio da solidarização* diz respeito à preparação de um conjunto de atividades a serem realizadas para que ocorra a aprendizagem do gênero textual pelos alunos. A elaboração “explícita” e “sistemática” desse modelo didático evidencia as dimensões ensináveis do gênero e guia as intervenções do professor.

Machado e Cristóvão (2006), discutindo sobre a construção do modelo didático do gênero, apontam que os seguintes elementos devem ser considerados:

- 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: (presença/ausência de pronomes pessoais de primeira e segunda pessoa, dêiticos, tempos verbais, modalizadores, inserção de vozes);
 - as seqüências textuais e os tipos de discurso predominantes e subordinados que caracterizam o gênero;
 - as características dos mecanismos de coesão nominal e verbal;
 - as características dos mecanismos de conexão;
 - as características dos períodos;
 - as características lexicais (MACHADO e CRISTOVÃO, 2006, p. 11-12).

Entretanto, alguns pesquisadores têm observado uma tendência dos professores e autores de livros didáticos de Língua Portuguesa, ao criar modelos didáticos dos gêneros trabalhados, reduzirem-nos ao que eles têm de mais estáveis e superficiais, deixando de lado muitos outros elementos.

Biasi-Rodrigues (2002) analisou três coleções de livros didáticos, duas delas contempladas pela classificação do MEC no *Guia de Livros Didáticos* (PNLD 1999). Nas atividades de exploração do gênero antes da produção de texto analisadas pela autora, pôde ser identificada uma ênfase ora na discussão oral do conteúdo (revelando a crença de que uma discussão oral seria suficiente para a elaboração de bons textos), ora nos aspectos formais do gênero.

Este mesmo problema foi identificado por Silva (2008) em sua pesquisa. O

autor constatou que, nas coleções analisadas, a exploração das características do gênero muitas vezes incidia apenas sobre seus aspectos formais. Isto aconteceu, por exemplo, com o gênero poema, cuja exploração ficou restrita ao conceito de verso, estrofe e rima. Vale salientar que, assim como Silva (2008), não estamos desconsiderando a importância da forma nos gêneros textuais, mas entendemos que é necessário ir além, considerando outros aspectos não tão visíveis.

Situação semelhante foi identificada por Guimarães (2006) durante o desenvolvimento de três sequências didáticas centradas em gêneros da ordem do narrar (conto de fadas, peça teatral e narrativa de detetive) em uma escola municipal da periferia da região metropolitana de Porto Alegre. Estas sequências estavam inseridas no projeto coordenado pela própria pesquisadora, intitulado “Desenvolvimento da narrativa e o processo de construção social da escrita”. O objeto de investigação dessa pesquisa foi o acompanhamento longitudinal de um grupo de alunos, da 3ª a 5ª série do Ensino Fundamental, e teve como objetivo analisar o processo de textualização da ordem do narrar através dos textos produzidos pelas crianças e das interferências da escola nesse processo. Os resultados desta investigação mostraram que no final da sequência em torno do gênero “peça teatral” os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis através do gênero não foram apropriados pelas crianças. A autora encontrou uma possível explicação para este resultado na excessiva preocupação da professora com as marcas formais, também características do gênero, que, segundo ela, acabou atenuando ou impedindo discussões sobre o conteúdo temático e sobre a posição enunciativa.

Levantamos a hipótese de que isso pode acontecer por diversos motivos. Primeiramente porque *a priori* seria mais simples ensinar elementos mais aparentes dos gêneros, pois estes seriam facilmente perceptíveis pelos alunos. Da mesma forma, a tendência acima mencionada pode ser resultante de dificuldades do professor e dos autores em relação aos próprios gêneros trabalhados: talvez o fato de ele possuir conhecimentos superficiais e/ou pouco refletidos sobre os gêneros interfira no tratamento dispensado a eles.

Entendemos que o professor deve, de fato, fazer algumas escolhas tomando como base seu projeto de ensino, mas isso não pode resultar numa simplificação do objeto de ensino. Assim, defendemos que é necessário o professor, ao realizar tal

seleção, contemplar diferentes dimensões do gênero (sua circulação social, sua temática, sua composição, seus elementos discursivos, textuais e linguísticos), de tal modo que dentro de cada uma delas sejam trabalhados alguns aspectos.

Para ilustrar tal discussão, podemos levantar algumas possibilidades na construção de um modelo didático do gênero carta do leitor, a fim de subsidiar as análises posteriores que serão feitas das práticas das professoras com leitura e produção de textos desse gênero.

4. MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR

Como dito anteriormente, o ensino da leitura, produção de textos e análise linguística focado no trabalho com gêneros requer que sejam definidos aspectos a serem objetos de atenção. Nesta pesquisa relatada, o gênero escolhido foi carta do leitor (ou carta à redação).

Um primeiro aspecto a ser salientado em relação a tal gênero é que ele faz parte do que se pode denominar “constelação de gêneros”, pois faz parte de uma “família” de espécies textuais que caracterizam-se, sobretudo, pela constituição dialogal (PAREDES SILVA, 1997; CRISTÓVÃO, DURÃO, NASCIMENTO E SANTOS, 2006). São textos em que alguém ou alguma instituição dirige-se a um destinatário, que pode ser uma pessoa em particular, um destinatário plural (grupo de pessoas) ou uma instituição. No caso da carta do leitor, o autor dirige-se, via de regra, a um público plural, ou seja, um público sobre o qual ele não tem controle, que é variável e com o qual tem pouca proximidade.

Os suportes onde circulam são, também, variados, predominando os jornais e as revistas. Desse modo, considera-se que tais gêneros emergiram na esfera jornalística.

Quanto aos propósitos a que se prestam os textos desse gênero, Melo (1999, p. 19) atenta que, por meio das cartas à redação, os autores buscam participar de “discussões de caráter político, econômico e social que estão em foco... os leitores defendem ideias, doutrinas, crenças, ou seja, posicionam-se publicamente como sujeitos”. Frequentemente, por meio das cartas, os leitores comentam matérias publicadas, fazem elogios, agradecem, reivindicam direitos, fazem reclamações, opinam sobre temas controversos. São, portanto, variados os propósitos dessas

cartas. Santhiago (2005) classifica-as em três categorias: carta direito de resposta, destinada às respostas relativas a comentários feitos em matérias do jornal ou revista (que ocorrem nos casos em que pessoas ou empresas são citadas em artigos ou reportagens publicadas em edições anteriores); carta-opinião, na qual os leitores dirigem-se à revista ou ao jornal, elogiando e criticando este suporte ou então dando sugestões e fazendo solicitações; carta-manifestação, que são as cartas em que leitores comentam matérias publicadas pela revista.

Quanto à forma composicional, as cartas de leitores geralmente são curtas, contendo um título, um texto no qual há explicitamente um ponto de vista defendido sobre algo, com justificativas e, em alguns exemplares do gênero, contra-argumentos relativos a um outro posicionamento sobre o tema, seguido da identificação do remetente, que é acompanhado frequentemente por alguma informação sobre a pessoa que enviou o texto. É comum haver adaptações no texto pela redação do jornal ou revista, o que provoca, frequentemente, certa uniformidade aos textos, além de serem operados também apagamentos e reduções no texto original, apesar de haver semelhanças entre os textos.

Quanto aos recursos linguísticos, há uma diversidade de recursos que caracterizam as cartas de leitores. Pode-se começar pelo que foi dito anteriormente acerca da natureza dialogal desse gênero. Tal característica explica a utilização de marcadores de interlocução, como o uso de vocativos. Os recursos relativos às marcas que imprimem ao texto informalidade, como, por exemplo, o uso de expressões mais comuns em textos orais, também garantem a natureza dialogal desses textos. Os recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer dizer e os que indicam polidez na linguagem, como uso de futuro do pretérito do indicativo; recursos de pronominalização, os recursos de intensificação das palavras, como os adjetivos e advérbios, também contribuem para aproximar o leitor do autor do texto.

Outra característica já citada é a de ser um gênero que frequentemente é utilizado para comentar sobre matérias publicadas pelo jornal ou revista. Tal característica explica o uso frequente de recursos de marcação da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como as paráfrases, citações e pressuposições. Pastana (2007, p. 25), a esse respeito, atenta que,

este traço responsivo nas cartas é determinado pela compreensão do texto-base, para se posicionar contra ou a favor da ideia apresentada no texto. A partir dessa necessidade de resposta, o interlocutor lançará mão de recursos característicos da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como: paráfrase, citações, pressuposições.

Por ser um gênero em que se busca defender opinião sobre temas debatidos na sociedade ou sobre o que foi dito em exemplares do jornal ou revista, há recorrência constante a operadores argumentativos, como o uso de conectivos para articular os argumentos.

A marca da subjetividade e do compromisso do autor para com o conteúdo textual também caracterizam as cartas à redação. Frequentemente, tais textos são escritos em primeira pessoa e contém modalizadores variados (tem que, provavelmente, com certeza, dentre outros).

Essas são algumas características do gênero, que, do modo como foram apresentadas, constituem três dimensões dos gêneros: aspectos sociointerativos (finalidades, tipos de destinatários, suportes textuais, espaço de circulação do texto, papéis desempenhados pelos que escrevem e pelos que leem); aspectos relativos à forma composicional; e aspectos relativos aos recursos linguísticos mais frequentemente inseridos nos textos.

Ao construir um modelo didático do gênero carta do leitor, o docente elege, dentre essas e/ou outras características do gênero, aquelas a serem ensinadas, considerando a idade dos estudantes e seus interesses, os conhecimentos já dominados pelas crianças, a relevância dos aspectos a serem ensinados, o potencial de ampliação de uso dos conhecimentos para outros gêneros e situações de interação, dentre outros.

Neste estudo, buscamos identificar quais características do gênero carta do leitor duas docentes enfocaram em aulas em que buscaram ensinar as crianças a ler e produzir textos, tendo como centralidade a utilização de cartas de leitores.

Obviamente, na prática de ensino da Língua Portuguesa o trabalho relativo ao ensino da leitura e da escrita pode ser intimamente articulado à abordagem de diferentes temáticas, que mobilizam conhecimentos construídos no âmbito de diferentes componentes curriculares, tal como ocorreu na sequência que será analisada. No entanto, neste artigo, o foco de reflexão será em aspectos centrados na apropriação do gênero carta do leitor.

5. METODOLOGIA DO ESTUDO

No período de 2009 a 2011, o grupo de pesquisa Argumentação e ensino, coordenado pelas professoras Telma Ferraz Leal e Ana Carolina Perrusi Brandão, analisou situações didáticas vivenciadas com base em planejamentos de sequências, elaborados nos encontros de estudo dos quais participavam as professoras coordenadoras do projeto, estudantes da graduação e pós-graduação e professoras da Educação Básica dos municípios de Recife, Camaragibe e Jaboatão. Diferentes sequências didáticas foram planejadas, vivenciadas e analisadas. Foram realizados trabalhos com cinco gêneros textuais (carta do leitor, carta de reclamação, reportagem, cartaz educativo e debate). Cada gênero foi foco de atenção em uma etapa diferente da pesquisa.

As professoras que participavam dos estudos manifestavam interesse em terem suas aulas observadas/gravadas e analisadas quando se identificavam com os planejamentos coletivos realizados. As docentes a serem observadas, mesmo tendo participado dos encontros em que as sequências eram planejadas, podiam fazer as alterações que julgassem necessárias para atender às peculiaridades de seus grupos de estudantes.

Três docentes do 1º ciclo (1º ao 3º ano) e três do 2º ciclo do Ensino Fundamental (4º e 5º anos) disponibilizaram suas salas para que as observações/filmagens relativas à sequência com carta de leitores acontecessem. Neste artigo, são expostas reflexões com base nos dados de duas dessas docentes do segundo ciclo.

6. QUAL FOI O MODELO DIDÁTICO DO GÊNERO CARTA DO LEITOR ADOTADO?

Como foi dito anteriormente, a pesquisa foi desenvolvida com a participação dos professores de Educação Básica em todas as suas fases. A etapa em que foram analisadas as sequências com cartas de leitores foi organizada e seis fases.

Na fase 1, em um primeiro encontro com as docentes, foi realizado o estudo do gênero carta do leitor, por meio de leitura/discussão de um texto e análise de

exemplares do gênero. Depois, foram listados alguns possíveis objetivos de ensino relacionados com o trabalho com este gênero nos anos iniciais do Ensino Fundamental e foram sugeridos, por todo o grupo, temas interessantes a serem tratados por meio de cartas de leitores. Por fim, foi planejada uma situação de avaliação (produção de textos), para identificar quais conhecimentos/capacidades relativos à leitura/produção de carta do leitor as crianças já possuíam.

Na fase 2, as professoras vivenciaram as atividades de avaliação, que foram filmadas pelos bolsistas de iniciação científica. Nesta fase, os integrantes do grupo também se dedicaram a selecionar cartas de leitores que pudessem ser utilizadas nas aulas.

Na fase 3 foi realizado um encontro com as professoras. Neste encontro, foram analisados os textos das crianças, para o levantamento acerca do que já sabiam e do que poderia ser ensinado. Com base nessas análises e na lista de objetivos construída anteriormente, foi definido o foco de atenção na sequência e foram planejadas as atividades.

Na fase 4, a sequência foi vivenciada, com observações das aulas e elaboração dos relatórios pelos bolsistas.

Na fase 5, foi realizado outro encontro, para avaliação sobre como estava o desenvolvimento da sequência, discussão sobre o que já tinha sido observado, debate sobre as tensões/dificuldades e ajustes dos módulos seguintes. Houve também planejamento da situação de avaliação final.

O encontro da fase 6 foi para avaliação do que aconteceu durante a vivência das aulas e análise dos textos dos estudantes.

Os objetivos estabelecidos coletivamente na fase 2, tanto para o 1º ciclo como para o 2º ciclo, foram:

- Entender a situação comunicativa em que a CDL se aplica
- Estabelecer relações entre a carta do leitor e a reportagem a que se refere
- Reconhecer o objetivo/ finalidade da CDL (não se trata de escrever um resumo/ relato da reportagem lida...)
- Reconhecer o destinatário da CDL
- Reconhecer o autor da carta

Situação inicial	<ul style="list-style-type: none">- Exploração dos cadernos de um jornal (Diário de Pernambuco), em seguida os alunos tiveram contato com o complemento infantil deste mesmo suporte (Diarinho);- Leitura de cartas do leitor retiradas do jornal;- Leitura e discussão do artigo de opinião “Coleta seletiva” e de uma CDL;- Leitura da reportagem “A nova discussão da mesa de bar” retirada de um jornal e produção individual de uma CDL para este suporte, sobre a reportagem lida.
-------------------------	---

- Identificar as características linguísticas da CDL
- Reconhecer dois tipos de CDL e suas respectivas finalidades (carta do leitor publicadas em gibis e a CDL publicada sobre reportagens lidas)
- Reconhecer os diferentes suportes textuais do gênero CDL (gibis e jornais)
- Identificar o ponto de vista do autor da carta e localizá-lo no texto
- Identificar a justificativa apresentada pelo autor e localizá-la no texto
- Identificar e produzir componentes característicos do gênero CDL (título coerente, apresentação/ contextualização do tema, apresentação e defesa do ponto de vista, identificação do autor).

Para atender aos objetivos listados, o grupo planejou as atividades a serem vivenciadas. Na tabela abaixo é apresentada uma síntese de cada módulo da sequência didática.

Quadro 1: Síntese do planejamento da sequência

Módulo 1	<ul style="list-style-type: none"> - Releitura de uma CDL já discutida em sala para as crianças verificarem a relação desta com a reportagem que motivou sua escrita; - Leitura de uma nova CDL e de duas reportagens (sem os títulos) para as crianças descobrirem qual das duas reportagens se refere a CDL lida; - Escrita dos títulos das reportagens no quadro para as crianças verificarem qual destes títulos é o da reportagem citada na CDL.
Módulo 2	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma reportagem, sem o título e de duas cartas do leitor para os alunos descobrirem qual é a carta que está citando a reportagem lida (atividade em grupo). - Atividade de identificar quais são os títulos das cartas e quais são os títulos de reportagens. Em seguida, discussão sobre se há diferenças entre estes títulos.
Módulo 3	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de uma carta do leitor sobre uma reportagem. - Leitura coletiva de uma nova reportagem, seguida da produção também coletiva de uma carta do leitor.
Módulo 4	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma carta do leitor - Entrega de 3 títulos para os alunos descobrirem entre estes qual é o título da carta lida antes - Leitura de duas cartas do leitor sem título. - Elaboração pelos alunos de um título para uma das cartas lidas. (em pequenos grupos)
Módulo 5	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma carta do leitor para preencher lacunas com componentes estruturais do gênero (em dupla)
Módulo 6	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de uma carta do leitor (em pequenos grupos).
Módulo 7	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e interpretação de uma outra carta do leitor (em pequenos grupos).
Módulo 8	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de várias cartas do leitor (cada aluno ficou com um tipo) para tentarem perceber sobre o que as pessoas estão dando sua opinião nestes textos (em pequenos grupos).
Situação Final	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma reportagem e depois se solicitou que os alunos escrevessem uma carta do leitor sobre a reportagem lida. A produção de texto final aconteceu de forma individual.

As análises dos objetivos listados e do planejamento mostram que diferentes dimensões do gênero foram contempladas. No quadro 2, a seguir, categorizamos os objetivos listados em três dimensões, que evidenciam a concepção de que o ensino da língua portuguesa precisa contemplar aspectos sociodiscursivos, composicionais e estilísticos do gênero. Pode ser observado que várias características discutidas no tópico 4 deste artigo, que sintetizam o que diferentes autores abordam sobre esse gênero, foram objeto de atenção.

Quadro 2: Análise dos objetivos listados pelas docentes durante o planejamento da sequência

Dimensão do ensino	Indicação nos objetivos	Características do gênero
Sociodiscursiva	Entender a situação comunicativa em que a CDL se aplica.	Situação de interlocução em que pessoa(s) ou empresa(s) se dirigem a um público variado para emitir opinião sobre algum tema, ou reclamar, ou elogiar,

		alertar a população acerca de algo...
	Reconhecer dois tipos de CDL e suas respectivas finalidades (carta do leitor publicadas em gibis e a CDL publicada sobre reportagens).	Gênero que circula em variados gêneros, predominando em jornais e revistas; dependendo do suporte, diferentes tipos de conteúdos e de estratégias discursivas são comumente encontradas.
	Estabelecer relações entre a carta do leitor e a reportagem a que se refere.	Uma das finalidades da CDL é comentar sobre matérias publicadas anteriormente, havendo referência explícita ao texto comentado.
	Reconhecer o objetivo/ finalidade da CDL.	Diferentes finalidades são identificadas nas CDL, tais como comentar matérias publicadas, fazer elogios, agradecer, reivindicar direitos, fazer reclamações, opinar sobre temas controversos.
	Reconhecer o destinatário da CDL.	As CDL dirigem-se, via de regra, a um público plural, ou seja, um público sobre o qual o autor não tem controle, que é variável e com o qual tem pouca proximidade.
	Reconhecer o autor da carta.	Os autores das cartas são leitores do jornal ou revista, que se identificam e, via de regra, indicam alguma característica pessoal que tem relação com o tipo de assunto tratado na carta.
	Reconhecer os diferentes suportes textuais do gênero CDL (gibis e jornais).	Gênero que circula em variados gêneros, predominando em jornais e revistas; dependendo do suporte, diferentes tipos de conteúdos e de estratégias discursivas são comumente encontradas.
Forma composicional	Identificar e produzir componentes característicos do gênero CDL (título coerente, apresentação/ contextualização do tema, apresentação e defesa do ponto de vista, identificação do autor).	As cartas de leitores geralmente são curtas, contendo um título, um texto no qual há explicitamente um ponto de vista defendido sobre algo, com justificativas e, em alguns exemplares do gênero, contra-argumentos relativos a um outro posicionamento sobre o tema, seguido da identificação do remetente, que é acompanhado frequentemente por alguma informação sobre a pessoa que enviou o texto.
	Identificar o ponto de vista do autor da carta e localizá-lo no texto.	as cartas de leitores geralmente são curtas, contendo um título, um texto no qual há explicitamente um ponto de

		<p>vista defendido sobre algo, com justificativas e, em alguns exemplares do gênero, contra-argumentos relativos a um outro posicionamento sobre o tema, seguido da identificação do remetente, que é acompanhado frequentemente por alguma informação sobre a pessoa que enviou o texto.</p>
	<p>Identificar a justificativa apresentada pelo autor e localizá-la no texto.</p>	<p>as cartas de leitores geralmente são curtas, contendo um título, um texto no qual há explicitamente um ponto de vista defendido sobre algo, com justificativas e, em alguns exemplares do gênero, contra-argumentos relativos a um outro posicionamento sobre o tema, seguido da identificação do remetente, que é acompanhado frequentemente por alguma informação sobre a pessoa que enviou o texto.</p>
<p>Recursos linguísticos</p>	<p>Identificar as características linguísticas da CDL.</p>	<p>Diferentes recursos linguísticos são comuns aos exemplares de CDL: os marcadores que indicam a natureza dialogal do texto, como o uso de vocativos; os recursos característicos de marcação da intertextualidade para ancorar o seu dizer, como as paráfrases, citações, pressuposições; os operadores argumentativos, para defender os pontos de vista; os conectivos para articular seus argumentos; os recursos relativos às marcas linguísticas que garantem a informalidade do texto; os recursos de pontuação para dar uma ênfase ao que se quer dizer; os recursos que indicam polidez na linguagem, como uso de futuro do pretérito do indicativo; recursos de pronominalização, os recursos de intensificação das palavras, como os adjetivos e advérbios.</p>

Como foi dito, as análises evidenciam que as três dimensões constituintes do gênero foram contempladas. O modelo didático do gênero, portanto, concretizado nos objetivos de ensino, foi amplo, contendo aspectos variados, pertinentes e

relevantes, que relacionam-se, de fato, ao que se diz sobre esse gênero em textos de autores que tratam do tema.

É possível verificar que a dimensão sociodiscursiva foi a mais enfatizada na delimitação dos objetivos didáticos, sendo apresentada com maior detalhamento. Foram listados aspectos relativos aos tipos de situações em que os textos são produzidos/lidos, às finalidades do gênero, aos tipos de CDL, aos destinatários, aos autores, aos suportes.

Em relação à dimensão composicional, também foi possível verificar que houve explicitação de alguns componentes comuns às CDL: título, contextualização do tema, ponto de vista, justificativa. Dada a simplicidade composicional desse gênero, tais componentes, de fato, são os mais recorrentes. Não houve, no entanto, destaque para a inserção, que também ocorre em muitas CDL, de contra-argumentos e da caracterização do autor do texto.

Quanto aos aspectos linguísticos propriamente ditos, diferentemente do que ocorreu com as duas dimensões discutidas anteriormente, houve apenas um objetivo bastante genérico, sem explicitação dos tipos de recursos linguísticos a serem explorados. Tal opção pode ser um indício da dificuldade de articulação entre as dimensões citadas, sobretudo quando se foca em questões relativas ao estilo do gênero. Uma das possíveis razões para tal carência pode ser a representação no contexto atual, de que o foco nos aspectos linguísticos representariam um retrocesso do ensino da Língua, já que os aspectos sociodiscursivos vêm sendo apontados como os que realmente merecem destaque na prática docente no momento atual. Outra possível explicação pode ser decorrente da dificuldade de reconhecimento dessas características e, conseqüentemente, dificuldade para inserir tais aspectos no modelo didático do gênero em foco.

No planejamento realizado, como está exposto no quadro 1, é possível verificar que foram pensadas diferentes atividades, que envolveram leitura e produção de cartas de leitores, assim como reflexão sobre as cartas. Nas situações previstas era possível realizar reflexão sobre as três dimensões citadas. No tópico a seguir serão analisados os dados, com o objetivo de identificar quais características do gênero foram exploradas, buscando relacionar o que foi realizado com o que foi proposto nos objetivos traçados. É o cruzamento desses dados que nos oferecerão pistas acerca do modelo didático do gênero criado pelas docentes.

7. ANÁLISE DOS RESULTADOS DE DUAS PROFESSORAS

As duas turmas discutidas neste artigo eram do segundo ciclo. A turma 1 era do primeiro ano do segundo ciclo. A professora A, que ministrava aulas a este grupo, tinha 36 anos, era formada em Pedagogia e tinha 15 anos de experiência de ensino. A turma 2 era do segundo ano do segundo ciclo e era ministrada pela professora B, que tinha 45 anos, era formada em Pedagogia e tinha 26 anos de experiência de ensino.

Nas análises expostas no quadro a seguir, os objetivos listados foram retomados e foi realizado um trabalho de identificação das aulas em que cada um deles foi contemplado pelas professoras. Foi observado que as professoras vivenciaram as atividades buscando atender aos objetivos previstos coletivamente.

Quadro 2: Registro das aulas em que cada objetivo foi contemplado

Dimensão do ensino	Indicação nos objetivos	Aulas	
		Professora A	Professora B
Sociodiscursiva	Entender a situação comunicativa em que a CDL se aplica.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8,9, 10, 11	1, 4, 5, 6
	Reconhecer dois tipos de CDL e suas respectivas finalidades (carta do leitor publicadas em gibis e a CDL publicada sobre reportagens).	--	
	Estabelecer relações entre a carta do leitor e a reportagem a que se refere.	2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 11	3, 4, 6
	Reconhecer o objetivo/ finalidade da CDL.	1, 2, 4, 6, 9, 10	1, 4
	Reconhecer o destinatário da CDL.	4, 8, 11	4, 6
	Reconhecer o autor da carta.	1, 2, 3, 4, 5, 6, 8,9, 10, 11	1, 4, 5, 6
	Reconhecer os diferentes suportes textuais do gênero CDL (gibis e jornais).	1,2, 4, 6,7,8, 9, 10, 11	1, 5, 6
Forma composicional	Identificar e produzir componentes característicos do gênero CDL	1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11	1, 3, 4, 5, 6
	Identificar o ponto de vista do autor da carta e localizá-lo no texto.	1,2,3,4,6,8,9, 10	1, 4, 6
	Identificar a justificativa apresentada pelo autor e localizá-la no texto.	4, 6, 8, 11	3, 4
Recursos linguísticos	Identificar as características linguísticas da CDL.	2, 3, 5, 8, 11	

Através da tabela acima, podemos constatar que, de fato, os aspectos sociodiscursivos e composicionais foram os mais contemplados pelas docentes, tal como ocorreu na definição dos objetivos didáticos. Assim, pode-se dizer que o modelo didático do gênero construído por elas enfatiza tais dimensões, de modo que houve pouca atenção aos aspectos estilísticos, elementos que, segundo Bakhtin (1997), também fazem parte dos gêneros. Reiteramos que tal tendência pode ser resultante das tensões que vêm sendo vividas pelos docentes quanto à pertinência de trabalhar "gramática" ou das dificuldades de reconhecer quais aspectos linguísticos poderiam ser ensinados nas atividades com o gênero carta do leitor.

Alguns exemplos podem ser discutidos para ilustrar a ênfase dada às duas dimensões citadas.

Na aula 1, a professora A dedica parte do tempo à reflexão sobre a situação comunicativa em que uma carta foi utilizada por leitores de um jornal:

P: E ele acha, qual é a opinião dele sobre a coleta seletiva? É uma coisa boa ou uma coisa ruim?

A4: Boa.

Alunos: Ruim.

P: A coleta seletiva é ruim?

Alunos: Não.

A4: Boa.

P: A coleta seletiva é você separar o material que vai ser reciclado. É bom ou ruim isso?

Alunos: Boa.

A4: Também tia, ele num bota quando tá com muito lixo pode transbordar o canal?

P: Exatamente. Tem gente que quer separar e não tem onde porque num tem aquele vasilhame pra separar, né?

A7: É, é.

P: Aí vê só que interessante teve uma pessoa, ela leu isso aqui nesse jornal e em escreveu uma carta. Uma carta de Congratulações, vocês sabem o que é isso "Congratulações", será que é uma crítica ou um felicito?

A4: Felicito.

P: Vamos ver o que é? Ela escreveu assim...

Neste trecho, a professora reconstrói uma das situações de comunicação que dão origem às cartas do leitor. Esse tipo de intervenção é de suma relevância, pois ajuda os alunos a reconhecerem tal prática de linguagem como instância deste gênero. Assim, quando eles forem confrontados a práticas semelhantes, podem tomar esta experiência como base para organizar o seu agir discursivo, na medida em que, como apontam Dolz e Schneuwly (2004), os gêneros determinam um horizonte de expectativas para os membros de uma comunidade confrontados às mesmas práticas de linguagem.

Mais especificamente, é possível reconhecer que a docente estimulou os estudantes a identificarem o ponto de vista do autor do texto e a posicionarem-se sobre tal ponto de vista (*Qual é a opinião dele sobre a coleta seletiva: É uma coisa boa ou ruim?*). Ela conduziu a discussão de modo que eles percebessem a relevância de a pessoa ter escrito a carta (*Aí vê só que interessante teve uma pessoa, ela leu isso aqui nesse jornal e em escreveu uma carta*), focando na importância do tema tratado (coleta seletiva). Mostrou ainda que o autor fez uma carta de congratulação, referindo-se a uma reportagem que foi publicada sobre o tema, trabalhando também a dimensão da intertextualidade, ou seja, o autor fez referência a outro texto publicado anteriormente.

Na aula 2, a professora A retomou a discussão sobre a relação entre o texto produzido pelo autor da carta do leitor e a matéria publicada anteriormente:

P: Vocês lembram qual a reportagem que a pessoa escolheu pra falar nessa carta?

A1: Coleta seletiva.

P: Foi uma reportagem que falava da coleta seletiva. Vê só, se essa carta tivesse chegado lá no jornal sem o título da reportagem, sem dizer nada sobre o que ele tava falando, ia ser fácil descobrir?

Alunos: Não.

P: Por quê?

A2: Ia tá. Porque já ia ter na carta do leitor.

P: E se ele não tivesse colocado?

A1: Não ia.

P: Por quê?

A1: Porque não sabia. Como era que ele ia escrever uma carta do leitor se nem ele mesmo sabia sobre o quê?

(...)

P: Então quando eu vou escrever uma carta pro jornal é importante que eu bote o assunto que eu quero tratar, né?

Alunos: É.

A3: E o nome.

P: O nome de quê?

A1: Do autor.

A4: E o dia, Recife, o dia de hoje.

P: E o nome de quê? Da pessoa?

A1: Não.

A1 e A10: (*Ao mesmo tempo*) Do título da reportagem.

Neste trecho, é possível verificar que a docente tratou da relação entre os dois textos, mostrando a necessidade de que sejam utilizados recursos de referência ao texto citado. Como já apontou Pastana (2007), a referência à matéria lida é um dos elementos que integram a forma composicional deste gênero. Ela é de suma importância para a compreensão da carta do leitor e do processo interlocutivo na qual ela está inserida.

Ainda em relação a este aspecto, a professora aproveitou para chamar a atenção para outros elementos da forma composicional do gênero. Tal discussão foi feita tendo em vista a necessidade de garantir que os leitores da carta entendam o que o autor estava querendo dizer. Assim, a forma composicional foi objeto de reflexão de modo articulado aos processos interativos viabilizados pelo texto. Tal postura realizada pela professora está em consonância com a noção de gênero que estamos assumindo. Isto porque, como explica Miller (1994, apud CARVALHO, 2005), um gênero não se caracteriza primordialmente pela similaridade de formas, mas pelos atos que podemos praticar através dele. As estruturas são criadas justamente para viabilizar as ações de linguagem. Nesse sentido, a forma do gênero fica subordinada à sua função social.

Essa docente realmente retomou aspectos sociodiscursivos e composicionais do gênero em todas as aulas da sequência, seguindo, portanto, as orientações de Schneuwly e Dolz (2004), já mencionadas anteriormente, segundo as quais o ensino deve estar atento tanto à realidade do texto em uso, quanto às convenções textuais. Na aula 10, por exemplo, ao ler uma carta, ela aprofundou com os estudantes os propósitos do autor:

Qual a finalidade do texto? Esse texto foi escrito pra quê? Pra fazer uma propaganda de um animal?

Alunos: Não.

P: Pra ensinar como se cuida de um animal?

Alunos: Não.

P: Pra expressar uma opinião sobre uma reportagem?

Alunos: Sim.

P: Ou pra convidar um amigo pra ler uma reportagem?

Alunos: Não.

P: E se fosse pra ensinar como cuidar de um animal. Não é assim, tava ensinando como você cuidar de um cachorro... o quê que ele come, que vacina ele tinha que tomar, aqui ela falou sobre uma reportagem.

Mesmo sendo um diálogo muito centrado em perguntas diretas (baseadas no sim ou não), é possível verificar, através das alternativas que a professora dá para as crianças, que ela reconhece a importância de mostrar a existência de diferentes finalidades para a escrita de um texto, mesmo quando elas tratam de um mesmo tema, e que esse tratamento temático vai depender desses propósitos de interação (*E se fosse pra ensinar como cuidar de um animal. Não é assim, tava ensinando como você cuidar de um cachorro... o quê que ele come, que vacina ele tinha que tomar, aqui ela falou sobre uma reportagem.*)

As análises da professora B mostraram que em alguns momentos essa docente também era mais diretiva em suas respostas, esperando pouco a explicitação das crianças, mas evidenciavam preocupação com a explicitação de características sociodiscursivas do texto que são menos evidentes para as crianças, como pode ser observado no trecho da aula 6.

P: “Juarez Belém”. Para quem a carta foi escrita?”

A (todos): “Para o jornal”.

P: “Para?”

A: “Para o Jornal”.

P: “Para? Para quem? Pro editor, essa carta foi escrita então para quem? A carta realmente foi escrita realmente para os leitores, agora o que os leitores, motociclista, melhor ainda não é? Mas a carta foi escrita para o leitor”.

Neste trecho, ela indicou para as crianças que dizer que o autor escreveu para o jornal é pouco, pois ele poderia ter escrito para o editor e não para o público (*Para? Para quem? Pro editor, essa carta foi escrita então para quem? A carta realmente foi escrita realmente para os leitores, agora o que os leitores, motociclista, melhor ainda não é? Mas a carta foi escrita para o leitor*).

A professora B, além de explorar os leitores pretendidos do texto, também explorou com os estudantes os autores de cartas lidas. Na aula 4, tal tipo de intervenção foi central:

Leitura - “...Vou ser como Lucas que voltou à livraria para trocar o livro”

P: “Quem é que tava dizendo isso? Quem é que disse isso?”

A: “Beatriz.”

A: “Beatriz Gomes.”

P: “Isso é a opinião de quem?”

A: “Beatriz.”

P: “Beatriz é quem?”

A: “É a...”

A: “A leitora.”

A: “A leitora que leu a reportagem.”

P: “E foi ela que...”

A: “Que escreveu.”

P: “Escreveu o que?”

A: “Escreveu a reportagem.”

É interessante observar a análise de que a autora da carta foi leitora da reportagem, ou seja, tomou-se como foco a discussão de que uma mesma pessoa vivencia diferentes papéis (autora de uma carta e leitora de uma reportagem). Verifica-se a confusão feita por uma das crianças ao achar que a Beatriz tinha

escrito a reportagem. Essa dimensão da situação refletida remete à reflexão de Bakhtin (2002) de que todo texto é resposta a outros textos. Além disso, também é uma forma de destinar atenção mais uma vez a uma especificidade desse gênero, que diz respeito à frequente inserção explícita da referência a um texto específico, que é comentado. Há estratégias comuns para a inserção dessa referência. Tal tipo de situação pode ajudar as crianças a identificarem tais estratégias.

Vê-se, nos extratos expostos, que as professoras contemplaram discussões relevantes sobre os textos. O trabalho com os aspectos sociodiscursivos teve presença constante nas aulas das duas professoras, o que pode ser explicado pela própria natureza deste objeto, na medida em que, como indica Marcuschi (2008), os gêneros são entidades comunicativas nos quais predominam aspectos relacionados às funções, aos propósitos e às ações por ele viabilizadas. Da mesma forma, foram trabalhados os elementos composicionais, havendo a preocupação em articulá-los aos sociodiscursivos.

É importante também observar que o foco nas características dos gêneros não era dado de modo abstrato, mas, sim, nas discussões sobre os textos lidos ou a serem produzidos. As crianças, de fato, buscavam os sentidos dos textos, interagindo com os autores dos textos lidos e antecipando reações dos leitores. O exemplo abaixo, da aula 4 da professora A, ilustra mais uma vez essa tendência.

P: Qual a opinião de Beatriz, Beatriz ela dá uma opinião, ela diz aí que acha alguma coisa. Qual a opinião dela sobre o fato dos vendedores só atenderem bem as crianças quando estão acompanhadas dos pais. O quê que ela acha disso?

A3: Certo.

A5: Um absurdo.

P: Ela acha um absurdo.

A1: Ela acha um absurdo, tia. Porque é... os vendedores só quer vender às crianças, pras crianças, só com os pais.

P: Ela acha um absurdo, mas o que ela diz mais depois disso? Vê, ó o quê que ela diz mais: “e essa história de tratar bem as crianças só quando elas estão com os pais é um absurdo”. Aí ela diz: “mas dá prá entender. Vendedor tem que vender, não é verdade? Se ele não vender, não ganha, e se não ganhar, não come! E todo mundo sabe que criança não tem dinheiro. Eu não tenho!”

A1: É tia, mas se a criança vai lá e se for com dinheiro?

P: O pai pode ter dado dinheiro, não é?

A1: É vai, aí o vendedor não quer vender.

P: Ela acha um absurdo ou não?

A1: Não. Ela acha que tem que entender porque o vendedor também tem que vender, agora ela...

P: Ela acha isso um absurdo, mas ela acha o quê?

Alunos: Que dá pra entender.

P: Que dá pra entender. Ó ela acha um absurdo, mas também que dá pra entender. Por que ela entende?

A1: Porque tia ele tem que vender e ter dinheiro.

P: Porque o vendedor precisa de dinheiro pra quê?

Alunos: Pra comer.

A1: Pra se alimentar, né tia!

É possível verificar que as crianças se posicionam e reagem aos textos. Nesse sentido, a professora valorizou um das principais características relativas aos propósitos a que se prestam este gênero: o fato de que, por meio de dele, as pessoas buscam participar de discussões que estão em foco na sociedade atual (MELO, 1999).

Em suma, o modelo didático construído pelas docentes privilegiou os propósitos comunicativos das cartas de leitores e outros aspectos sociodiscursivos, assim como a dimensão composicional. No entanto, como já foi dito, os recursos linguísticos utilizados pelos autores raramente foram tomados como objeto de reflexão. O exemplo a seguir, da aula 8 da professora A, ilustra um dos poucos momentos em que houve algum tipo de atenção a tal dimensão:

P: É uma carta, é uma saudação na carta, como colocou aqui ó: “Querida amiga Aldenize” ou “Caro Ziraldo” (se referindo às duas cartas que estavam na parede da sala) são pessoas que a gente tem intimidade ou não?

Alunos: Não.

P: Então esse rapaz que escreveu essa carta ele tem intimidade com o editor?

Alunos: Não.

P: Não. Ele escreveu “prezado”, se ele tivesse intimidade ele colocaria “Querido editor”, não é? “Querido amigo fulano de tal”. Ele colocou assim: “Prezado editor, li, li a matéria publicada, na matéria de 6 de julho”.

Os recursos utilizados para indicar o destinatário do texto foram objeto de análise, de modo articulado ao nível de formalidade e ao tipo de relação entre os interlocutores. Assim, mais uma vez, houve articulação entre as dimensões do gênero na prática das professoras. No entanto, como já foi dito, esse foi um dos poucos momentos em que houve alguma atenção aos recursos linguísticos utilizados. Apesar de ter havido muitos debates sobre a inserção de referências a outro texto nas cartas (as reportagens), não houve análise sobre como os autores faziam tais relações.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os gêneros textuais são instrumentos fundamentais para a inserção do indivíduo nas práticas comunicativas. Portanto, sua apropriação se torna essencial,

cabendo à escola a tarefa de oferecer aos alunos um ensino sistemático deste objeto. Por sua vez, o processo de transposição dos gêneros textuais dos seus contextos reais de uso para a escola pressupõe a chamada “modelização didática” que, segundo Dolz e Schneuwly (2004), diz respeito à construção de um modelo didático do gênero ser ensinado, através do qual o docente decidirá que aspectos do gênero serão trabalhados e que atividades serão realizadas.

Neste estudo, buscamos identificar quais características do gênero carta do leitor duas docentes enfocaram em aulas em que buscaram ensinar as crianças a ler e produzir textos, tendo como base a exploração de cartas de leitores.

Concluimos que o modelo didático do gênero construído pelas docentes privilegiou os aspectos sociodiscursivos das cartas dos leitores, assim como a sua dimensão composicional. Entretanto, os recursos linguísticos utilizados pelos autores foram tomados como objeto de reflexão em poucos momentos.

Uma das explicações para tal fato pode ser a ideia de que o trabalho com os aspectos linguísticos representaria um retorno às práticas tradicionais, visto que a reflexão sobre os aspectos sociodiscursivos está sendo apontada atualmente como o foco principal das aulas que tomam como base os gêneros textuais.

Outra possibilidade é a ideia de que os aspectos linguísticos podem não ter tido espaço na prática das docentes analisadas por causa da dificuldade delas em reconhecer esses aspectos e, assim, inseri-los no modelo didático do gênero em questão.

Entendemos que o trabalho com os gêneros textuais é relativamente novo e, nesse sentido, os professores ainda estão se apropriando desse novo objeto de ensino, bem como das estratégias para ensiná-los. Vimos professoras realmente tentando colocar em prática essa nova perspectiva de ensino da Língua Portuguesa, embora demonstrem ainda certa incompreensão a respeito da complexidade que envolve esse fenômeno.

TELMA FERRAZ LEAL

É doutora em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco. Atua no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPE, orientando dissertações e teses no Núcleo de Educação e Linguagem. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Ensino-Aprendizagem, pesquisando principalmente os seguintes temas: produção de textos, metodologia de ensino, alfabetização, ensino e leitura. É

membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL / UFPE), onde desenvolve atividades de formação de professores, produção e análise de materiais didáticos (livros e jogos) e de propostas curriculares.

ELAINE CRISTINA NASCIMENTO DA SILVA

É mestre em educação pela UFPE. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Linguagem, e na área de Letras, com ênfase em Linguística Aplicada, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, revisão e reescrita textual na perspectiva dos gêneros textuais/ produção de texto em livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso. In: *Estética da Criação Verbal*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

BEZERRA, M. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

CARVALHO, G. de. Gênero como ação social em Miller e Bazerman: o conceito, uma sugestão e um exemplo. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) *Gêneros – teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 130-149.

BEZERRA, M. A. Da redação ao gênero textual: a didatização da escrita na sala de aula. In: MOURA, D. (org) *Os desafios da língua: pesquisas em língua falada e escrita*. Maceió: EDUFAL, 2008, p. 135-138.

BIASI-RODRIGUES, B. A diversidade de gêneros textuais no ensino: um novo modismo? In: *Perspectiva*, Florianópolis, v.20, m.01, p. 49-64, jan./jun. 2002.

BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Ana Rachel Machado e Pericles Cunha. São Paulo: Educ, 1999.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. ROJO, R.; CORDEIRO, G. S. (Trad. e Org.). Campinas/SP: Mercado de Letras, 2004.

GUIMARÃES, A. M. de M. Construindo propostas de didatização do gênero: desafios

e possibilidades. In: *Linguagem em (Dis)curso* – LemD, Tubarão, v.6, n.3, p. 347-374, set./dez. 2006.

MACHADO, A. R. e CRISTÓVÃO, V. L. L. A Construção de Modelos Didáticos de Gêneros: *aportes e questionamentos para o ensino de gêneros*. Revista Linguagem em (Dis)curso – LemD – Tubarão, v.6, n.3, p. 547-573, set/dez. 2006.

MARCUSCHI, B. Redação escolar: breves notas sobre um gênero textual. In: SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Orgs) *Diversidade Textual: os gêneros textuais na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006 a, p. 59-72.

MARCUSCHI, L. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A (Orgs.) *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p. 19-36.

SILVA, A. da. *Entre “ensino de gramática” e “análise linguística”*: um estudo sobre mudanças em currículos e livros didáticos. 2008. 237 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SOARES, M. B. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B. & MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 17-48.