

Bueno, L. “Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística”. In: CENP. Língua portuguesa: ensinar a ensinar. São Paulo, Secretaria de Educação, 2009.

Gêneros textuais: uma proposta de articulação entre leitura, escrita e análise lingüística

Luzia Bueno

luzia.bueno@saofrancisco.edu.br

luzia_bueno@uol.com.br

Programa de Mestrado em Educação

Universidade São Francisco

Introdução

Todos os dias, ao conversarmos ou escrevermos, estamos interagindo uns com os outros por meio da linguagem. E, nessa interação, não usamos sons, palavras ou frases soltas: produzimos textos orais ou escritos que têm certo formato, um estilo e um tema que lhe são característicos. Ainda que nos comuniquemos com diferentes pessoas durante o dia (marido ou esposa, filhos, chefes, subordinados etc.), não falamos do mesmo modo com todos, por exemplo: com um, estabelecemos uma conversa mais carinhosa; com outro, um telefonema rápido; com os demais, um e-mail bem objetivo ou um comunicado etc. A cada troca, buscamos um “modelo” (conversa, bilhete, telefonema, e-mail, comunicado, artigo, relatório etc.) já conhecido de como podemos organizar o nosso discurso e o empregamos visando ao sucesso de nossa comunicação.

Dessa forma, podemos dizer que, para interagirmos, produzimos textos que seguem formas já existentes na sociedade, ou seja, que seguem os gêneros textuais produzidos em uma comunidade. Assim, mesmo se nos depararmos diante de uma língua estrangeira, que não dominamos, com um gênero já conhecido em nosso idioma teremos grandes chances de reconhecê-lo. Quantos teriam dificuldade em identificar o gênero do texto a seguir:

Texto 1

Avocade-Sauce

Kategorie: Gattung: Saucen

Anzahl: 1 Portionen

-
- 1 große Avocado
 - 1 Essl. Meerrettich (gerieben)
 - 4 Essl. Schlagsahne
 - 1 Teel. Sherry
- Salz
frisch gemahlener Pfeffer
-

Avocado halbieren, entkernen, Fruchtfleisch herauslösen und zerdrücken.
Zitronensaft hinzugeben, um Braunwerden zu verhindern. Mit Meerrettich und
Schlagsahne verrühren. Mit Salz, Pfeffer und Sherry abschmecken.

(extraído de http://www.rezepterang.de/saucen/saucen_111.html)

Cada falante domina um conjunto de gêneros que fazem parte de seu dia a dia e da sua comunidade. No entanto, há sempre vários outros que desconhecemos e que, para aprendê-los, será muito importante o papel da escola.

Considerando essas idéias, os PCNs de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental propõem que o ensino seja feito a partir de textos pertencentes a diferentes gêneros textuais. Devido a isso, vemos surgir, nos últimos anos, várias propostas de como pode ocorrer o trabalho com gêneros textuais.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta para o ensino de Língua Portuguesa, por meio do trabalho com gêneros textuais, de acordo com os procedimentos apresentados pelos professores Joaquim Dolz e Bernardo Schneuwly, do departamento de Didática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra (Suíça). Essa proposta tem sido por nós divulgada em artigos, livros e cursos de formação de professores¹ e os resultados de sua aplicação têm possibilitado novos redirecionamentos

¹ Luzia Bueno ministrou durante alguns semestres um curso sobre gêneros textuais no COGEAE da PUC-SP junto com as professoras Lilia Santos Abreu-Tardelli e Eliane Gouveia Lousada, sob a coordenação da

da forma de como se ensinar português, propiciando ao aluno o desenvolvimento de suas capacidades de linguagem.

Para apresentar essa proposta, dividimos a nossa exposição em cinco seções. Na primeira, procuraremos discutir sobre a noção de gêneros textuais. Na segunda, exporemos as dimensões ensináveis de um gênero; na terceira, como pode ocorrer o seu ensino e, na quarta, apresentaremos um exemplo de proposta de trabalho com o gênero carta de leitor. Finalizando o texto, apresentaremos nossas considerações.

1. A noção de gênero textual

Os PCNs de Língua Portuguesa contribuíram muito para a divulgação das discussões sobre uma proposta centrada em um trabalho com gêneros textuais, retirando a primazia de um ensino dedicado mais ao estudo da nomenclatura gramatical que ao uso da língua.

Segundo os PCNs:

...as propostas de transformação do ensino de Língua Portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Pode-se dizer que hoje é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas, particularmente daquelas associadas aos padrões da escrita, sempre considerando que: a razão de ser das propostas de leitura e escuta é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objetos de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os alunos a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às situações e aos propósitos definidos. (p. 18-19)

Para que se consiga atingir essa situação, o texto, enquanto pertencente a um gênero, deve tornar-se a unidade básica da aula de português e o ensino precisa levar o aluno a dominar as situações de comunicação e, portanto, os gêneros necessários para estas a fim de que realmente se torne um cidadão nessa nossa sociedade letrada. Afinal, é por meio da linguagem que agimos e participamos das decisões de nossa sociedade. Considerando ainda a presença de diferentes tipos de textos em nosso dia a dia, ressalta-se a

importância de um trabalho que contemple a diversidade textual e atividades que levem o aluno tanto a produzir quanto a ler efetivamente os diferentes gêneros.

Ainda que tenha ganhado popularidade com os PCNs, a noção de gênero não é nova. Na verdade, essa noção vem sendo discutida desde Platão e Aristóteles, sendo em alguns momentos contestada, como em Maurice Blanchot (Todorov, 1980), mas sempre presente. Segundo Brandão (2000), inicialmente, a discussão ocorreu na Literatura com as distinções: a) entre poesia e prosa; b) depois entre lírico (só fala o autor), épico (falam autor e personagens) e dramático (só falam as personagens), vistos como as formas fundamentais da literatura; c) entre tragédia (ação séria, personagens dignos e final infeliz) e comédia (ações corriqueiras, personagens de baixa condição e final feliz); d) entre estilo elevado (Eneida de Virgílio), médio (Geórgicas de Virgílio) e humilde (Bucólicas de Virgílio). A Retórica também contribuiu para tal discussão fazendo a separação dos gêneros em deliberativo (aconselhar / persuadir), judiciário (acusar / defender) e epidítico (elogiar / repreender).

A preocupação com o gênero em linguística é recente, dados os fatos de que também a linguística é recente e, em seu princípio, preocupava-se mais com os estudos das unidades menores que o texto. Mas, ao passar a investigar os textos, surge a problemática dos gêneros e as dificuldades, já que não há uma única visão sobre eles. Segundo Bronckart (1999), isso ocorre devido à diversidade de critérios que se levantam quando se trata de definir os gêneros e também porque os gêneros estão em constante movimento, sumindo ou alterando-se, ora para dar surgimento a outros novos, ora para adaptar-se às novas necessidades sociais. Dessa forma, várias obras já foram publicadas procurando situar a questão dos gêneros e de seu ensino, considerando diferentes teorias (Rojo, 2000; Dionísio, Machado e Bezerra, 2002; Meurer e Motta-Roth, 2002; Meurer, Bonini e Motta-Roth, 2005; Machado, Lousada e Abreu-Tardelli, 2004a, 2004b, 2007; Machado, 2009, entre outras).

Porém, apesar da diversidade teórica, atualmente as discussões sobre gênero e seu ensino têm tomado os estudos de Bakhtin (1992) sobre gênero do discurso como referência inicial para as discussões. Bakhtin (1992) coloca que cada esfera de utilização da língua (literatura, medicina, jornalismo, publicidade, ciência, escola etc.) elabora tipos

relativamente estáveis de enunciados, isto é, gêneros de discurso, que se caracterizam pelos seus conteúdos e pelos meios linguísticos de que se utilizam (contos, poemas, bulas, atestado médico, notícia, editorial, anúncio publicitário, outdoor, artigos de divulgação científica, teses, relatórios, provas etc.).

Esses gêneros são apenas aparentemente estáveis, uma vez que, com o decorrer do tempo, eles sofrem alterações ou mesmo desaparecem, conforme Marcuschi (2002). Assim, da carta pessoal chegamos ao email, das conversas pessoais chegamos aos chats; mas já nem sabemos mais o que são as jaculatórias (Marcuschi, 2002) ou outros tipos de orações religiosas cristãs que foram desaparecendo. Nesse processo dinâmico, novos gêneros também surgem, já que as necessidades de comunicação acompanham as mudanças sociais, como podemos ver com o advento da internet e com os gêneros que surgem com ela em seus diferentes suportes (o perfil, os posts etc.).

Apesar dessa diversidade de gêneros e da dinamicidade que os envolvem, é possível tratá-los como um objeto de ensino, possibilitando aos nossos alunos o desenvolvimento de capacidades linguísticas que os tornem capazes de escolherem e usarem diferentes gêneros adequados às situações de comunicação de que eles participam, seja na escola ou no mundo exterior a ela.

Para isso, é preciso primeiro que compreendamos quais são os elementos que compõem um gênero para chegarmos às suas dimensões ensináveis e, depois, que organizemos uma sequência didática para podermos trabalhar com nossos alunos.

2. As dimensões ensináveis de um gênero

Fazendo uma adaptação do modelo de análise de texto de Bronckart (1999, 2006) a fim de simplificá-lo, para didatizá-lo, para que ele possa ser usado em sala de aula, podemos dizer que os textos pertencentes aos diferentes gêneros possuem as seguintes dimensões ensináveis: a situação de produção (o contexto); os aspectos discursivos (o conteúdo temático e a sua forma) e os aspectos linguísticos-discursivos (a sua linguagem). Vejamos essas dimensões.

Em nosso dia a dia, constantemente fazemos escolhas de gêneros para interagirmos com as outras pessoas, tentando sempre selecionar o gênero adequado para cada situação. Por exemplo, ao procurarmos um emprego, escrevemos um “currículo”; em um churrasco

com os amigos, recorreremos ao “bate-papo” ou às “piadas” ou aos “causos”; frente aos problemas com os filhos (ou alunos), temos uma “conversa séria” com eles etc.

Assim, para cada situação de comunicação, procuraremos adotar o gênero mais adequado e o adaptaremos para produzirmos o nosso texto. Conforme Bronckart (1999, 2006), a situação de produção de um texto envolve as representações que o produtor tem de si, enquanto um enunciador com certo papel social, com um objetivo, frente ao seu destinatário com certo papel social também, em um dado lugar social. Ou seja, ao produzir um texto, por exemplo, dar uma aula expositiva, o sujeito que fala: assume o papel social de professor com o objetivo de explicar algo para crianças que estão naquele lugar desempenhando o papel social de alunos; no entanto, esse mesmo sujeito pode assumir o papel social de cozinheiro e escrever a receita de um bolo para outros cozinheiros com o objetivo de que eles consigam reproduzir o mesmo prato. Vejamos:

Quadro 1 – Situação de Produção

Situação de produção		
	Receita	Notícia
Enunciador (quem fala?)	Cozinheiro (alguém que sabe fazer aquele prato)	Jornalista
Destinatário (para quem fala?)	Pessoas que cozinham ou queiram cozinhar	Leitores do jornal
Objetivo	Pessoas que cozinham ou queiram cozinhar	Informar sobre um fato
Lugar social (esfera de atividade)	Familiar	Imprensa

Desse modo, variando as situações de produção, variam também os papéis sociais que um mesmo enunciador ou destinatário podem assumir. É muito importante saber avaliar as situações de produção, pois é a partir do conhecimento que temos delas que fazemos as escolhas dos gêneros mais adequados que nos levarão ao sucesso em nossas trocas verbais. Ao contrário, o desconhecimento pode nos causar grandes problemas: imaginemos alguém que, em vez de enviar um “currículo” para conseguir uma vaga de um

emprego, escolha escrever um bilhete em um pedaço qualquer de papel, falando bem rapidamente do seu interesse pela vaga; certamente, ele terá grandes dificuldades em conseguir o emprego.

Outra dimensão a ser trabalhada diz respeito aos aspectos discursivos do texto, no qual incluímos o conteúdo temático e a organização textual. Primeiramente, precisamos perceber que cada gênero abre a possibilidade de tratar um conjunto de temas e não outro; assim, há gêneros bem restritivos e outros mais livres, mas geralmente conseguimos mapear os temas possíveis. Para exemplificar, basta pensarmos no que pode ser noticiado ou no que pode aparecer em um conto de fadas canônico, ou na liberdade de temas das paródias ou sátiras. Além disso, podemos verificar em que ordem o conteúdo foi apresentado: em uma receita, cujo conteúdo será a preparação de um alimento, primeiro, apresenta-se o nome da comida a ser feita, depois os ingredientes e suas quantidades, finalizando-se com as ações necessárias para se fazer com sucesso a receita. Em segundo lugar, na análise dos aspectos discursivos, podemos verificar se o texto está na primeira pessoa ou tem marcas que remetem à situação de produção (por exemplo, o uso de expressões como “eu”, “aqui”, agora”), ou se o texto é impessoal. A seguir, podemos verificar se o texto é organizado seguindo uma ou mais das sequências textuais, conforme Adam (1992) e depois com a reformulação de Bronckart (1999): narrativa, descritiva, argumentativa, descritiva de ações / injuntiva / instrucional, dialogal, script / relato, esquematização. No caso da receita, encontramos na seção de “Ingredientes”, a sequência descritiva e na seção de “Modo de fazer”, a descritiva de ações ou instrucional; diferente do conto de fadas, que muitas vezes começa com uma descrição dos personagens, depois passa para a narrativa, a seguir a dialogal etc. Em um mesmo texto, poderemos encontrar várias sequências, mas muitas vezes o classificamos de acordo com a sequência predominante em texto narrativo (fábula, conto de fadas, caso, lenda etc.), argumentativo (artigo, editorial, dissertação etc.), instrucional (regras de jogo, códigos de leis etc.) etc.

Outra dimensão diz respeito ao nível da linguagem do texto. Nesse nível, nos centraremos tanto nas questões de ortografia e acentuação quanto nas relativas aos mecanismos de textualização (coesão e conexão), ou seja, aqueles que nos ajudam a perceber se temos realmente um texto ou apenas um monte de palavras soltas, e nos mecanismos enunciativos. Podemos agrupar os mecanismos de textualização em:

mecanismos de coesão nominal (o nome — o substantivo — e suas relações como concordância nominal, regência nominal, o uso de pronomes ou de outras expressões para apontar ou retomar termos do texto etc.); mecanismos de coesão verbal (o verbo e suas relações como a concordância verbal e a regência verbal, por exemplo), e os mecanismos de conexão (as conjunções e locuções conjuntivas, as expressões de tempo ou de lugar, a pontuação). Já os mecanismos enunciativos podem ser divididos em dois grupos: aquele relativo às vozes (do autor, dos personagens, de pessoas citadas, da sociedade etc.) no interior de um texto e o das modalizações (avaliações) que são feitas no interior do texto, por exemplo, pela escolha de palavras de modo geral ou pelo uso de certos verbos (dever, poder etc.), adjetivos (bom, mal etc.) ou advérbios (facilmente, dificilmente etc.). Ao analisar o texto de certo gênero, verificaremos quais são as regularidades apresentadas na linguagem para depois podermos trabalhá-las com nossos alunos. No caso de uma receita, a análise da linguagem nos mostra que predominam no texto nomes de alimentos — já em um conto de terror encontramos palavras que nos remetem a um “clima” de terror como “medo”, “sinistro”, “sangue”, “escuridão”, “gritos” etc. — e, no título há uma frase nominal com o nome de uma comida — em uma notícia, o título seria uma ou duas orações resumindo o fato noticiado —; na seção de “ingredientes” encontraremos algarismos para indicarem a quantidade, substantivos para nomearem os produtos e, muitas vezes, adjetivos para qualificá-los; na seção de “modo de fazer” há verbos no modo imperativo ou no infinitivo, descrevendo as ações necessárias, mas quase não há conjunções e as orações, geralmente, são curtas. Há no texto apenas a voz do cozinheiro que ensina a receita e não há avaliações. Observemos uma receita para comprovar o que foi dito:

Texto 2

Salada de abacate com alho

Ingredientes:

1/2 xícara(s) (chá) de maionese a base de leite

1 unidade(s) de abacate

1 unidade(s) de tomate sem semente(s)

1 unidade(s) de cebola roxa em cubos pequenos

1 colher(es) (chá) de sal

Modo de fazer

1-Em uma tigela, amasse grosseiramente o abacate.

2-Junte o tomate cortado em cubos pequenos à cebola e misture.

3-Acrescente o sal e a maionese e misture delicadamente até ficar homogêneo.

4-Leve à geladeira por 20 minutos.

5-Coloque em uma tigela e sirva com as tortilhas ou barquetes.

(extraída do site http://cybercook.terra.com.br/receitas_cozinhapratica.php?codigo=12735)

3. O trabalho com gêneros na escola

Para depreendermos as características dos textos de um dado gênero e chegarmos às suas dimensões ensináveis para trabalharmos na sala de aula, será necessário, segundo Schneuwly e Dolz (2004) fazermos um modelo didático do gênero e, a seguir, uma sequência didática, como veremos nesta seção.

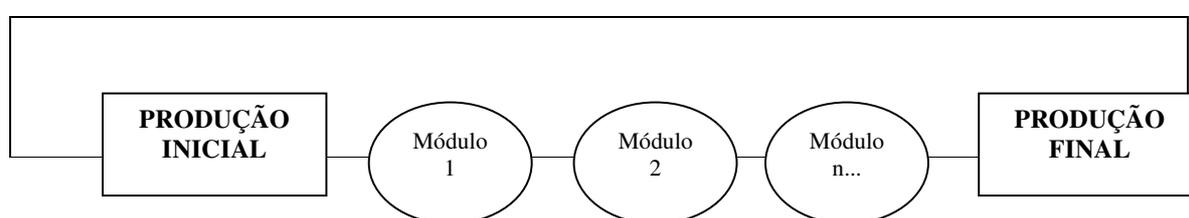
O modelo didático de um gênero consiste no levantamento das características das suas dimensões ensináveis. Para chegar a esse modelo, não podemos nos valer só de nosso conhecimento prévio; é preciso ir além e fazer uma análise de vários exemplares de textos daquele gênero, um levantamento das características já apresentadas por especialistas e, quando possível, ouvir os produtores dos textos desse gênero. O cruzamento e a articulação das informações encontradas é que nos possibilitarão chegar a um quadro com as características desse gênero. Essa etapa do trabalho é muito importante, já que nem sempre há, por exemplo, consenso sobre o nome dos textos, havendo muitas vezes diferentes rótulos para um mesmo gênero, como a resenha que pode ser encontrada também como crítica ou crítica literária; ou ainda, há divergências entre o que dizem os produtores de um texto e o que nós vemos enquanto leitores. Como nosso objetivo é o trabalho didático, e não fazer simplesmente análise linguística e teórica, precisaremos fazer escolhas para que possamos fazer uma transposição didática que seja benéfica para o aluno.

Feito o modelo didático, precisaremos decidir o que será trabalhado com nossos alunos, uma vez que nem tudo que levantamos será possível de ensinarmos em qualquer série. Além disso, podemos eleger um conjunto de características para serem trabalhadas

em uma série e outro para as séries seguintes, aprofundando cada vez mais as discussões com os alunos. Assim, para cada série, a partir de um mesmo modelo didático, poderemos construir diferentes conjuntos de atividades, ou seja, sequências didáticas para ensinar um gênero.

A sequência didática (SD) tal qual proposta por Schneuwly e Dolz (2004, p. 98) organiza-se na forma do seguinte esquema:

Esquema da sequência didática



Antes de iniciar a sequência didática propriamente dita, apresenta-se para o aluno o objetivo do trabalho que será feito: a produção de um livro, um CD, a escrita para um jornal, um sarau etc. Em seguida, contextualiza-se o gênero e o seu uso na sociedade, apresentando-se também a sua situação de produção. Logo após, pede-se ao aluno que realize a tarefa de produzir um exemplar daquele gênero, constituindo-se assim a ‘produção inicial’ como diagnóstica, pois, por meio dela, serão avaliados os conhecimentos sobre o gênero que o aluno já dispõe e quais capacidades de linguagem precisam ser desenvolvidas para a elaboração dos ‘módulos’.

Nos módulos, serão trabalhados de maneira sistemática e aprofundada exercícios para o domínio do gênero de acordo com a necessidade do aluno, considerando as dimensões ensináveis no nível da situação de produção e das demais dimensões. Antes de terminar a SD, é preciso haver um momento de revisão do que foi trabalhado, por meio de uma atividade conjunta entre professor e aluno, construindo, por exemplo, a ficha de avaliação do texto que será produzido; nesta ficha, podem-se apresentar todas as características do gênero que foram vistas e que, portanto, devem aparecer nos textos produzidos pelos alunos. Esta ficha será o meio pelo qual o aluno automonitorará a sua produção final e o professor fará a sua correção final. Um modelo de ficha poderia ter a seguinte forma:

Quadro 2: Exemplo de ficha de autocorreção de texto

Carta de leitor		
Características	A sua carta tem essa característica?	
	SIM	NÃO
Identifica-se o autor da carta.		
É um texto curto com cerca de 10 linhas.		
Inicia-se apresentando o tema ou o texto lido que motivou a escrita da carta.		
Há a opinião do autor do texto.		
Apresentam-se argumentos justificando o ponto de vista.		
Usam-se os sinais de pontuação adequados.		
Escrevem-se as palavras sem problemas de ortografia ou acentuação.		
Etc.		

Encerrando o trabalho, faz-se a ‘produção final’ na qual poderá ser visto o que o aluno aprendeu nos módulos. Essa produção é um meio de avaliação do processo de trabalho, que possibilitará ao professor saber o que ainda precisa ser trabalhado, em outro momento, para que o aluno venha a dominar melhor esse gênero.

Para compreendermos melhor como fazer o trabalho com gêneros, na seção seguinte, daremos um exemplo com a carta de leitor.

4. Exemplificando: a carta de leitor

A carta de leitor é um gênero muito bom para ser trabalhado na escola desde as séries iniciais, pois ela é encontrada em revistas ou jornais destinados tanto ao público infantil quanto ao adulto, possibilitando ao seu autor a participação nos diversos veículos de comunicação e o inicia no movimento de posicionar-se socialmente frente ao que lhe é apresentado. Adquirir a postura de escrever cartas pode contribuir para que tenhamos cidadãos mais participativos. Além da importância social, a produção da carta envolve uma

etapa anterior de leitura e de reflexão sobre o texto lido, tarefas que precisam ser exercitadas no espaço escolar e que, com esse trabalho, ganham um sentido maior.

Após a análise de cartas de leitores e da consulta a especialistas, chegamos às seguintes características sobre os textos desse gênero. Primeiramente, é necessário pontuar que há um gênero maior “carta” que tem subgêneros ou variações, dando origens à carta pessoal, carta pedido, carta resposta, carta circular, carta de leitor, carta ao leitor, entre outras, conforme Bezerra (2002), que funcionam visando atingir diferentes objetivos nos vários lugares sociais em que circulam: um contexto mais familiar (a carta pessoal), na imprensa (a carta de leitor), no meio jurídico (a carta de cobrança / notificação) etc. No nosso caso, nos restringiremos às cartas de leitor de jornais como Folha de São Paulo ou Correio Popular. Se optássemos por cartas de revistas como Todateen ou Capricho, poderíamos chegar a resultados um pouco diferentes, já que, nessas revistas, o público alvo são adolescentes. Feitas essas observações, passemos às características das cartas:

a) Situação de produção:

- enunciador: um leitor, que normalmente não é conhecido no cenário nacional; quando o autor da carta é alguém famoso ou importante, aparece após o seu nome a sua caracterização;

- destinatário: a equipe da revista ou jornal e os leitores desta seção;

- objetivo: expor a posição do leitor frente a algum tema abordado pelo meio de comunicação para o qual se escreve, elogiando, reclamando, opinando, agradecendo, solicitando, criticando etc.;

- lugar social: imprensa.

b) Aspectos discursivos:

- os meios de comunicação, geralmente, deixam claro que a carta deverá ser curta para ser publicada. Caso contrário, terá trechos cortados e a carta será reeditada;

Texto 3

Folha de São Paulo:

PAINEL DO LEITOR

O "**Painel do Leitor**" recebe colaborações por e-mail (leitor@uol.com.br), fax (0/xx/11/3223-1644) e correio (Al. Barão de Limeira, 425, 4º andar, São Paulo-SP, CEP 01202-900). As mensagens devem ser concisas e conter nome completo, endereço e telefone. A **Folha** se reserva o direito de publicar trechos.

(Extraído de <http://www1.folha.uol.com.br/fsp>)

Texto 4

Correio Popular

O Correio Popular publica as opiniões de seus leitores sobre temas de interesse coletivo. As cartas devem conter no máximo 15 linhas, cerca de 700 caracteres com espaços, medidos pelo Microsoft Word. A Redação se dá o direito de publicar os textos parcial ou integralmente. Fica a critério do jornal a seleção de cartas para ilustração com fotos, que serão produzidas exclusivamente pelos fotógrafos do Correio. As cartas para o Correio do Leitor devem ser enviadas para: Rua 7 de Setembro, 189 – Vila Industrial – CEP 13035-350 ou por e-mail: leitor@rac.com.br

Cartas devem ser acompanhadas de: nome completo, endereço, profissão e telefone de modo a permitir prévia confirmação.

(Extraído de [TTP://cpopular.cosmo.uol.com.br](http://cpopular.cosmo.uol.com.br))

- o tema da carta é algum assunto que tenha sido publicado nas páginas dos jornais;
- o leitor se coloca na carta por meio de pronomes;
- nas cartas que aparecem inteiras podemos ver como estrutura: primeiro, apresentação do porquê se escreve; depois, argumentação e, por último, um comentário ou pedido final:

Texto 5

Correio Popular, 04/10/2009

Fogos

Concordo plenamente com a opinião do leitor João Roberto (30/9) sobre os fogos. Moro nas imediações dos campos de futebol e temos que suportar infinitas queimas de fogos e morteiros, noite e dia, principalmente na

véspera e em dia de jogos, mesmo quando não acontecem na cidade. Já presenciamos, inclusive, pessoas de moto que param em um lugar aleatório, soltam morteiros e vão embora. É um tormento! Estamos em uma zona residencial, a quadras de um hospital e do Bosque, onde até os bichos sofrem. Prefeito, por favor, proíba o uso de bombas e morteiros na nossa cidade!

E. C. S. F.

Psicóloga, Campinas

http://cpopular.cosmo.com.br/mostra_noticia.asp?noticia=1655412&area=2110&authent=050700214051123515303370432227

Texto 6

Folha de São Paulo, 18/10/2009

Esporte

"O barato não é vencer, o barato é jogar", escreveu José Geraldo Couto ("Que venham os melhores", **Esporte**, ontem). A frase resgata o lema que o barão de Coubertin cunhou como ideal olímpico: "O importante é competir". Em uma época em que muitos pais procuram inculcar na alma de seus filhos a ideia de que o mundo se divide entre "winners" e "losers", é alentador constatar que ainda há quem acredite que o que conta não é a ganância da vitória a qualquer preço. Afinal, se nem sempre se consegue vencer, sempre é possível brincar."

A. C. A. (São Paulo, SP)

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz1810200910.htm>

c) Aspectos linguísticos-discursivos:

- as cartas dos meios de comunicação escolhidos seguem a norma culta, não apresentando problemas de ortografia ou acentuação, concordância ou regência, por exemplo;

- alguns pontos que precisariam ser trabalhados, além das regras da norma culta: como citar o autor ou o texto que foi lido em edição anterior do jornal; como usar os sinais de pontuação (aspas, parênteses, vírgulas, ponto de exclamação); como encerrar a carta com algo que chame a atenção.

Considerando essas características, poderíamos montar diversas sequências didáticas, mas vamos expor somente uma sugestão.

Quadro 3 - Sequência didática para o gênero carta de leitor

	Objetivo	Atividades
Oficina 1	<ul style="list-style-type: none"> - Introduzir a SD - Levantar os conhecimentos prévios dos alunos 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do objetivo da SD - Contextualização da função social do gênero carta de leitor - Produção inicial (e individual) a partir da leitura e análise de um artigo de jornal
Oficina 2	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a situação de produção da carta de leitor 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de jornais e revistas para ver onde aparecem as cartas de leitor e para conhecer alguns exemplares - Discussão sobre as determinações dadas pelos meios de comunicação sobre a extensão das cartas - Discussão sobre quem escreve, para quem, com que objetivo e em que lugar
Oficina 3	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a estrutura da carta de leitor 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de cartas de leitor inteiras - Análise da estrutura delas: percebendo as opiniões e as justificativas - Discussão sobre a qualidade dos argumentos apresentados nas cartas lidas
Oficina 4	<ul style="list-style-type: none"> - Perceber as relações entre as cartas e os textos que elas retomam 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de um texto de jornal e das cartas que foram escritas sobre ele - Discussão sobre o ponto abordado em cada carta e a pertinência desta
Oficina 5	<ul style="list-style-type: none"> - Revisão da produção inicial 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura de uma carta da produção inicial e reescrita coletiva desta, considerando o que já foi estudado.

Oficina 6	- Refletir sobre a linguagem empregada nas cartas de leitor	- Leitura de cartas de leitor - Análise da linguagem (o professor direcionará a análise para os tópicos que ele constatou que a turma tem mais problema) - Exercícios estruturais para estudar os tópicos problemáticos
Oficina 7	- Refletir sobre a linguagem empregada nas cartas de leitor	- Reescrita de um texto com problemas de linguagem como os estudados (em duplas)
Oficina 8	- Revisão do que foi estudado	- Leitura de uma carta exemplar - Levantamento de suas características, de acordo com o que foi estudado - Elaboração do professor com os alunos de uma ficha de avaliação da carta em que se marcarão todas as características que foram estudadas
Oficinas 9 e 10	- Avaliação do que foi aprendido	- Produção Final e individual (leitura de um texto de jornal e produção de uma carta de leitor) - Revisão da produção final pelo aluno com o auxílio da ficha de avaliação construída na última oficina - Entrega da produção para o professor

Na primeira oficina dessa sequência, o professor conversará com os alunos sobre os objetivos dessa sequência de atividades. Essa sequência didática, em particular, tem como objetivo final a produção de cartas dos alunos para o mural da escola ou para um grande jornal brasileiro ou da cidade em que os alunos moram, ou seja, os alunos escreverão mesmo para um destinatário real, sejam estes os seus colegas ou editores de jornais.

A seguir, o professor procurará discutir com os alunos sobre o que é a carta de leitor, para que serve, onde se encontra etc. Caso os alunos tenham pouco acesso a jornais e revistas, o professor poderá levar para a sala de aula exemplares destes e pedir para os alunos, em grupos, localizarem as cartas e só depois fazer a discussão. Após esse contato inicial, pode-se apresentar para os alunos um texto de jornal, fazendo com eles observações sobre a forma e o tema, dando-lhes, depois, tempo para fazerem a leitura silenciosa ou, se for preciso, lendo para eles. Seguindo essa leitura, abre-se espaço para uma discussão sobre o texto, retomando o tema, o modo como o autor o abordou, o ponto de vista que ele defendeu que razões apresentou para esta posição, mas aproveita-se também para deixar os alunos opinarem sobre o texto, expondo as suas concordâncias e/ou discordâncias, além de seus argumentos. Nesse momento, procura-se levar os alunos a aprenderem a “dialogar” com o texto, questionando-o, elogiando, criticando, trazendo dúvidas etc. Dessa forma, eles irão aprendendo uma forma mais ativa de se relacionar com o texto. Após a discussão, solicita-se aos alunos que escrevam para o jornal que publicou o texto, apresentando a sua posição.

Nas oficinas seguintes, trabalham-se conjuntamente a leitura de cartas de leitor e/ou textos de jornais e suas respectivas cartas, a análise desses textos e a produção de outras cartas, visando estudar a situação de produção, o tema, a organização textual e a linguagem das cartas, em atividades coletivas, em duplas ou individuais. As discussões poderão ser orais, mas deve-se procurar fazer registros escritos das conclusões a que a sala chegou com as atividades de cada oficina, a fim de que os alunos percebam a ligação entre as tarefas que estão realizando e também para sistematizarem o conhecimento trabalhado. Antes da produção final, haverá o momento da revisão e, para encerrar o trabalho, o aluno fará a produção final e revisará o seu texto, usando o material que produziu na oficina de revisão. O professor fará a correção do texto usando a mesma ficha do aluno, assim será bem mais tranquilo para ele compreender os seus erros ou acertos.

Finalizado o trabalho de correção, o professor terá condições de passar para os colegas das séries seguintes que pontos ainda são necessários de trabalhar com esses alunos para que eles possam dominar melhor esse gênero. Assim, este final de trabalho torna-se o início de outro.

5. Considerações finais

O ensino de gêneros textuais, tal como proposto por nós, visa levar o aluno a instrumentalizar-se, por meio do domínio dos gêneros textuais, para agir na sociedade, mas simultaneamente esse ensino também ajuda no agir do professor, uma vez que lhe dá a oportunidade de trabalhar com um objeto mais significativo que palavras ou frases soltas, como as encontradas em muitas aulas de gramática.

E isso não significa dizer que as aulas de gramática desaparecerão do cotidiano escolar. Na verdade, elas ganham outra dimensão, pois deixam de ser uma finalidade do ensino de Língua Portuguesa, passando a ser um meio de levar o aluno a refletir sobre a língua, mas aquela que é usada em cada gênero textual. Dessa forma, leitura, escrita e reflexão linguística passam a ter verdadeiramente um “elo”, uma articulação entre si, como propõem os PCNs.

Trabalhando com essa articulação, teremos muito provavelmente bem mais chances de levar os nossos alunos a entrarem e a participarem do jogo da linguagem. Cabe a nós darmos essa oportunidade para eles.

Referências

ADAM, J. M. Les textes types et prototypes. Paris: Nathan, 1992.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992. PP. 277-326

BEZERRA, M. A. Por que cartas de leitor na sala de aula. In: DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.pp. 208-216

BRANDÃO, H. N. Textos, gêneros do discurso e ensino. In: BRANDÃO, H. N. (Org.) Os gêneros do discurso em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2000. PP. 17-45

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. MEC, Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.** Campinas: Mercado de Letras, 2006.

DIONÍSIO, Angela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.) **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002. **É o livro todo mesmo!!**

MACHADO, A. R. **Linguagem e educação:** a aprendizagem de gêneros textuais. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. vol. 1, Resumo.** São Paulo: Editora Parábola, 2004a.

MACHADO, A. R.; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. Vol 2, Resenha.** São Paulo: Editora Parábola, 2004b.

MACHADO, A. R; LOUSADA, E.; ABREU-TARDELLI, L. S. **Coleção Leitura e produção de textos técnicos e acadêmicos. vol. 4, Trabalhos de pesquisa: diários de leitura para a revisão bibliográfica.** São Paulo: Editora Parábola, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). **Gêneros Textuais & Ensino.** Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros textuais e práticas discursivas**. Bauru: Edusc, 2002.

MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. **Gêneros: teorias, métodos, debates**. São Paulo: Parábola, 2005.

ROJO, R. Modos de transposição dos PCNs às práticas de sala de aula: progressão curricular e projetos. In: **A Prática de Linguagem em Sala de Aula: Praticando os PCNs**. Campinas: Mercado das letras, 2000. PP. 27-38

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros Orais e Escritos na Escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

TODOROV, T. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

Sites acessados:

<http://www1.folha.uol.com.br/fsp> acesso em 23/10/2009 e 27/10/2009

<http://cpopular.cosmo.com.br> acesso em 23/10/2009 e 27/10/2009